

Nuevos retos didácticos en el Espacio Europeo de Educación Superior: Autonomía del estudiante de Traducción

Christina LACHAT LEAL
Universidad de Granada

Como citar este artículo:

LACHAT LEAL, Christina (2005) «Nuevos retos didácticos en el Espacio Europeo de Educación Superior: Autonomía del estudiante de Traducción», en ROMANA GARCÍA, María Luisa [ed.] *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Madrid, 9-11 de febrero de 2005*. Madrid: AIETI, pp. 106-114. ISBN 84-8468-151-3. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:
<http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_CLL_Retos.pdf>.



NUEVOS RETOS DIDÁCTICOS
EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR:
AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE DE TRADUCCIÓN

Christina Lachat Leal
Universidad de Granada

Introducción

Uno de los nuevos retos que plantea la educación universitaria española no es sólo diseñar los distintos grados universitarios para el futuro Espacio Europeo de Educación Superior, sino adoptar un sistema absolutamente novedoso de estructuración de la docencia. Uno de los fundamentos educativos de nuestro sistema es la enseñanza presencial articulada en torno a las clases magistrales y prácticas. Sin embargo, el crédito regulado en el Real Decreto 1125/2003, incluye otras actividades académicas dirigidas, horas de estudio y de trabajo, por lo que el estudiante, en esta nueva etapa, deberá ser mucho más autónomo que ahora. Pero, este cambio, no sólo se materializará en la «contabilización» formal de los créditos, sino que afectará a nuestra propia visión de la enseñanza universitaria.

Tal como plantea acertadamente, Domingo Docampo, rector de la Universidad de Vigo, en un artículo sobre convergencia y aprendizaje, existen dos actitudes enfrentadas en la educación, la que estimula la capacidad de aprendizaje y la que informa exhaustivamente sobre las aplicaciones en una disciplina concreta, «esta segunda actitud, dominante en la universidad española, ha contribuido poderosamente a infestar los planes de estudios de información en general excesiva y muchas veces redundante» (Docampo, 2004). Quizá este análisis sea demoledor, pero nos indica que se está produciendo una gran convulsión dentro del campo de la pedagogía y de la didáctica universitaria. Todo ello implica que se está produciendo un giro radical en nuestra percepción, tanto de docentes como de estudiantes, de la enseñanza universitaria.

Las demandas sociales de un mundo que cambia a una velocidad vertiginosa y sin precedentes, nos han revelado que el sistema de enseñanza actual que se basa en la acumulación de conocimientos no puede afrontar las nuevas necesidades de actualización permanente de estos conocimientos. Desde la propia Unión Europea, impulsora en gran medida de este giro radical, se plantea una noción fundamental «educación permanente» que define como «toda actividad de aprendizaje emprendida a lo largo de la vida, con el ánimo de mejorar el saber, las destrezas y las aptitudes»¹. En el ámbito universitario europeo, en las conclusiones de la Fase I del proyecto *Tuning*, también se hace hincapié en que los cambios de la sociedad exigen que los estudiantes desarrollen competencias generales y cualidades personales que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Uno de los aspectos claves de esta nueva actitud es el de la autonomía en el aprendizaje, también denominado autoaprendizaje. Tras reflexionar sobre las consecuencias y los desafíos de este nuevo enfoque sobre el aprendizaje y, considerando que no nos estamos enfrentando sólo a un cambio de método de enseñanza y que no se trata de hacer una mera adaptación de los contenidos y materias de enseñanza a un nuevo modelo de estructuración, pensamos que, en esta comunicación, debemos analizar qué aspectos deberemos abordar antes de la introducción del Espacio Europeo de Educación Superior para que la futura autonomía del estudiante de traducción se pueda convertir en una realidad.

1. Nuevo paradigma educativo

La educación tradicionalista, la que todos hemos conocido, parte del presupuesto de que los estudiantes tienen conocimientos, destrezas, ritmos y estilos de aprendizaje similares, por lo que el proceso de aprendizaje se subordina al proceso de enseñanza diseñado para un colectivo de estudiante. Para los pedagogos que defienden esta postura, el elemento clave del aprendizaje es el estímulo-respuesta (Vizcaíno et al., 2004:5). Siendo el docente el responsable de impulsar el aprendizaje, él decide cuál es el ritmo adecuado de aprendizaje, qué materiales y qué problemas

¹ DOC 163 de 9.7.2002, p.2

deben estudiarse, en qué momento, para qué destrezas, etc. Por tanto, el profesor es el eje del proceso de aprendizaje mientras que los estudiantes son sujetos pasivos que se limitan a responder ante ciertos estímulos y a demostrar mediante una evaluación que han adquirido los conocimientos exigidos por el profesor.

Por contra, el objetivo del nuevo paradigma educativo es aprender cómo aprender, es decir el eje del proceso de aprendizaje es el estudiante que se convierte en sujeto activo de su aprendizaje en lugar de recipiente pasivo. Esta nueva perspectiva se está aplicando desde hace algunos años en los estudios que analizan la educación a distancia y se refleja en el *Informe Universidad 2000* (Bricall, 2000). En las conclusiones de este informe que analiza el sistema universitario español en su conjunto, se señala que los métodos de enseñanza actuales han de ser revisados en profundidad y ofrece algunas recomendaciones para mejorarlo y adaptarlo a la nueva situación europea:

- El establecimiento previo de objetivos específicos educativos que proporciona una valiosa ayuda en cuanto al autoaprendizaje y la autoevaluación.
- El nuevo papel del docente como facilitador del aprendizaje ofreciendo técnicas de reflexión, de solución de problemas y de obtención de información.
- La mayor responsabilidad del estudiante en su aprendizaje mediante la autoinformación, el autoaprendizaje y la autoevaluación.
- La evolución del aprendizaje según la experiencia del estudiante (Bricall, 2000:184-93).

Como se observa, la autonomía del aprendizaje aparece reiteradamente a través de los conceptos autoaprendizaje, autoevaluación y autoinformación.

Recientemente, la psicología afirmaba que el conocimiento es construido por el estudiante (Kiraly, 2000:1) en lugar de descubierto. «El conocimiento es una actividad constructiva y participativa en la que se crean y se negocian significados, desde la perspectiva de los saberes admitidos y validados por la comunidad científica» (Quaas Fernandois, 1999:2). Los pilares de esta corriente didáctica son:

- la autonomía
- las experiencias desencadenantes
- los proyectos de investigación
- la simulación de problemas reales
- el aprendizaje en grupo
- las estrategias metacognitivas
- la evaluación auténtica
- la tutoría
- el refuerzo (*scaffolding*)

1.1. Autonomía de aprendizaje

La autonomía en el aprendizaje implica asumir todas las decisiones sobre la determinación de objetivos, la definición de contenidos y progresiones, la selección de métodos y técnicas, el control del desarrollo del aprendizaje y su evaluación (Sanz Gil, 2003:153). Cómo se ve el estudiante asume la responsabilidad de su proceso de aprendizaje. Lo cual no significa que ese aprendizaje sea individual, sino que se enmarca en un contexto educativo, el aula, el seminario y las tutorías, en el que el docente asume el papel de apoyo a ese proceso. La autonomía no significa trabajar solo, sino interactuar con el entorno y la sociedad para construir su propio conocimiento. También hay que señalar que esa autonomía no se da en el mismo grado a lo largo del proceso educativo. Cuánto mayor sea la experiencia del estudiante, mayor será su autonomía y menor el apoyo del docente. Para llevar a cabo este aprendizaje autónomo el estudiante debe desarrollar una serie de destrezas de aprendizaje.

1.2. Destrezas de aprendizaje

De las investigaciones llevadas a cabo dentro del ámbito de los estudios cognitivos y más particularmente del proceso de resolución de problemas de los expertos, han surgido una serie de preguntas sobre qué elementos producen que un aprendizaje sea exitoso o no. Las investigaciones

indican que estas diferencias se deben a variaciones en las destrezas o estrategias metacognitivas. Algunas ejemplos de estas destrezas son el saber escoger estrategias para solucionar problemas o para la toma de decisiones, diferenciar comprender y memorizar, y evaluar sus progresos (Westbury et al, 1999:66). Estas estrategias metacognitivas permiten al estudiante evaluar, analizar y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, es decir sobre cómo se aprende o cómo debe aprender. Todas estas estrategias juegan un papel primordial en la adquisición de competencias genéricas señaladas por el proyecto *Tunig* como la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de aprender, la capacidad de resolver problemas y la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, entre otras.

Para que el estudiante pueda aplicar estas estrategias debe ser consciente de que su aprendizaje es un proceso intencional que tiene un objetivo, y debe conocer ese objetivo. Por lo tanto ha de existir conciencia de la situación y de los propios recursos con los que cuenta (Esteban, 2003:1). Estas estrategias pueden ser simples como las asociativas y de elaboración, o complejas. Las estrategias metacognitivas más complejas son las de organización «que consisten en establecer de un modo explícito relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje y con los conocimientos previos que posea el sujeto» (Esteban, 2003:2). Entre estas últimas se encuentran las clasificaciones, los mapas conceptuales, la comparación, la descripción, etc.

2. Autonomía de aprendizaje en la enseñanza de la traducción

La primera pregunta que nos podemos plantear es si nuestra metodología nos permite dar una mayor autonomía a los estudiantes de traducción. Es evidente que no podemos responder con una simple afirmación o negación. Afortunadamente, nuestra área, ha modernizado sus métodos de enseñanza, y la clase magistral es sólo una excepción. Desde hace algunos años, la metodología de la enseñanza de la traducción incluye aspectos claves de este nuevo enfoque didáctico como el aprendizaje en grupo y la simulación de problemas reales, además nos consta que varios grupos de investigación están diseñando proyectos de innovación docente.

Sin embargo, la autonomía tal como hemos señalado, no se limita a diseñar actividades para realizar fuera del aula aunque sea en grupo. El primer factor esencial es que el estudiante se responsabiliza de su aprendizaje por lo que fija sus objetivos, su ritmo y el material en función de sus propias necesidades.

2.1. Autoinformación

En las clases de traducción, el aprendizaje gira alrededor de los textos y las actividades seleccionadas por los docentes. Por lo que el material es uniforme para todos los alumnos, independientemente de sus necesidades individuales. Además las tareas de autoinformación se suelen limitar a la documentación necesaria para resolver los distintos problemas que plantea la traducción de esos textos concretos. Problemas que han sido seleccionados por el propio docente según su propia experiencia. Incluso en los métodos que tratan de implantar un enfoque centrado en el alumno y dejar que el estudiante desarrolle sus propias estrategias de resolución de problemas, la metodología seguida sigue siendo la de estímulo-respuesta. Por lo tanto, el estudiante no puede construir su propio conocimiento. No negaremos que el sistema actual de créditos presenciales nos obligue a seguir esa metodología, pero ya que pronto abandonaremos este sistema, creemos que es el momento de cuestionarnos nuestros planteamientos.

2.2. Autoaprendizaje

Una de las premisas en las que se basa la autonomía del aprendizaje es que el estudiante construye sus propios conocimientos y para ello utiliza distintas estrategias de aprendizaje metacognitivas. Pero para que este proceso tenga éxito, deben darse al menos dos condiciones: el proceso de aprendizaje del estudiante debe ser intencional y conocer su objetivo; y el docente debe proporcionarle herramientas adecuadas en función de sus destrezas de aprendizaje, sus competencias y sus conocimientos previos.

Es por lo tanto esencial que los docentes conozcan los niveles de conocimientos tanto generales como específicos previos de los estudiantes. ¿Conocemos realmente qué competencias

y destrezas previas poseen los estudiantes de traducción o nos limitamos a comprobar sus competencias lingüísticas y textuales? Para ello sería necesario hacer un estudio que podría realizarse mediante cuestionarios, tanto sobre conocimientos generales de la traducción, como conocimientos del proceso de aprendizaje.

Otro factor de la autonomía del aprendizaje es que esta aumenta con la experiencia del estudiante, por lo que la planificación de la enseñanza de la traducción debe tener en cuenta que al final del proceso educativo la autonomía es mucho mayor. Las preguntas que nos debemos plantear son:

¿La estructuración de nuestros planes de estudio permite construir el conocimiento sobre los conocimientos previos?

¿La organización docente de los contenidos formativos se articulan en función de las destrezas de aprendizaje y las competencias adquiridas de forma que la autonomía siga una progresión?

La estructura actual de nuestro sistema de enseñanza universitario como de los propios planes de estudios de traducción se basa más en una distribución de los conocimientos por asignaturas en función de una tipología de textos, en función del nivel de especialización (Mayoral, 2001:335) o en función de la direccionalidad de la traducción. En consecuencia, el objetivo de nuestro planes de estudios es el de enseñar destrezas y competencias específicas en base a una división ficticia, o al menos discutible, de la traducción en especialidades como la traducción jurídica y económica o la traducción directa e inversa, lo que favorece la reiteración de contenidos. Además para que el estudiante pueda aplicar estrategias metacognitivas de organización con eficacia y así planificar su autoaprendizaje, deberá ser capaz de discernir de qué recursos dispone, es decir las destrezas y las competencias adquiridas mediante el aprendizaje previo, y qué destrezas o competencia deberá adquirir. El conocimiento de los objetivos específicos educativos y el nivel de competencia que debe adquirir en una etapa determinada es esencial para que el estudiante pueda asumir la responsabilidad de su propia información por lo que tendremos que considerar en el futuro que los programas docentes de las asignaturas no sean una mera descripción de sus contenidos.

Conclusiones

La autonomía del aprendizaje no supone sólo un cambio de perspectiva de la enseñanza universitaria en España desde la clase magistral centrada en el profesor a la enseñanza de competencias sean generales o específicas centrada en el alumno. Tampoco supone la mera adaptación de la distribución de los créditos del sistema tradicional presencial al trabajo elaborado por el alumno.

El concepto de autonomía de aprendizaje afecta a la propia estructuración de los planes de estudios y de los contenidos formativos. La estructuración de nuestros planes de estudio no permite construir el conocimiento sobre los conocimientos previos y la organización docente de los contenidos formativos no se articulan en función de las destrezas de aprendizaje, las competencias adquiridas. En consecuencia la autonomía de aprendizaje no se puede desarrollar en el marco de los estudios universitarios de traducción españoles.

Por consiguiente, creemos que nuestra percepción de la enseñanza de la traducción no es la adecuada y necesitamos iniciar un proceso de reflexión desde la propia teoría de la traducción que deberá reflejarse en los trabajos de diseño tanto de los estudios de grado como de postgrado. Ahora que tenemos la oportunidad de diseñar los futuros planes de estudios adaptados al Espacio Europeo, tenemos la responsabilidad de establecer unos objetivos específicos educativos que favorezcan un aprendizaje autónomo, y sobre todo, que permita a nuestros estudiantes afrontar con éxito la permanente actualización de los conocimientos.

Referencias bibliográficas

Bricall, Josep M. 2000. *Informe Universidad 2000*, consultado 10 septiembre 2004

<<http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>>

Docampo, Domingo. «Convergencia europea y aprendizaje». *El País*, 1 de noviembre de 2004.

Esteban, Manuel. 2003. «Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia (EaD). Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y

estilos de aprendizaje». *RED Revista de Educación a Distancia*, 7.
 <<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet>> Consultado 12 octubre 2004.

Kiraly, Don. 2000. *A social constructivist approach to translation education. Empowerment from theory to Practice*. Manchester: St Jerome.

Mayoral Asensio, Roberto. 2001. «Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que se basa el actual sistema, su estructura y contenidos». *Sendebarr*, 12. 311-336.

Quaas Fernandois, Cecilia. 1999. «Nuevos enfoques en la evaluación de los aprendizajes». *Revista Enfoques Educativos*, 2:2

Tuning Education Structures in Europe. Informe Final Proyecto Piloto- Fase 1, consultado 10 septiembre 2004 < http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp>

Sanz Gil, Mercedes. 2003. *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje del FLE*. Tesis Doctoral. Departament de Filologia Anglesa i Romànica. Universitat Jaume I. Consultado 5 octubre 2004 <http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UJI/AVAILABLE/TDX-0628104-113234//msanz.pdf>

Vizcaíno, Antonio de Jesús; Alicia Beracoechea Hernández; Yolanda Hernández Lara y María del Sol Orozco Aguirre. 2004. «Estudio comparativo sobre la evaluación del aprendizaje. (Experiencia en la Universidad de Guadalajara, México)», consulta 10 de noviembre de 2004. *Etic@ net*, 3. <<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet>>

Westbury, Chris y Uri Wilensky, 2001. «La representación del conocimiento en la ciencia cognitiva. Sus implicancias en la educación». En Westbury, Chris; Uri Wilensky; Mitchel Resnick y Daniel C. Dennet. *¿Sabemos cómo se aprende? Nuevos enfoques sobre el aprendizaje*. Ministerio de Educación del Perú, 25-87