

Aprendizaje de resolución de problemas de traducción: Herramientas para el desarrollo cognitivo de los estudiantes

Christina LACHAT LEAL
Universidad de Granada

Como citar este artículo:

LACHAT LEAL, Christina (2008) «Aprendizaje de resolución de problemas de traducción: Herramientas para el desarrollo cognitivo de los estudiantes», en PEGENAUTE, L.; DECESARIS, J.; TRICÁS, M. y BERNAL, E. [eds.] *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona 22-24 de marzo de 2007*. Barcelona: PPU. Vol. n.º 2, pp. 47-55. ISBN 978-84-477-1027-0. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:
<http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_CLL_Aprendizaje.pdf>.



Aprendizaje de resolución de problemas de traducción: Herramientas para el desarrollo cognitivo de los estudiantes

Christina Lachat Leal
Universidad de Granada

0. Introducción

En el marco de la *enseñanza aprendizaje*, en el que el estudiante se convierte en sujeto activo de su proceso de aprendizaje, queremos abordar en esta ponencia las posibles aplicaciones de los estudios de psicología cognitiva al diseño de herramientas de aprendizaje de resolución de problemas de traducción.

El objetivo de la *enseñanza aprendizaje* es aprender cómo aprender, lo que no sólo significa que el estudiante se convierte en sujeto activo de su aprendizaje, sino tal como señala el *Informe Universidad 2000* el estudiante se hace responsable de su aprendizaje mediante la autoinformación, el autoaprendizaje y la autoevaluación (Bricall 2000: 184-193). En esta ponencia queremos centrarnos en cómo podemos fomentar y ayudar a nuestros estudiantes en su autoaprendizaje. Para ello, en primer lugar, nos planteamos qué procesos cognitivos y metacognitivos entran en juego en el aprendizaje en general y en el aprendizaje de procesos complejos como la traducción. En segundo lugar, nos centramos en el aprendizaje de un aspecto del proceso de traducción, el de la resolución de problemas y su representación. Por último, planteamos el diseño de herramientas que permitan el desarrollo de estos procesos cognitivos que los estudiantes pueden aplicar a su autoaprendizaje mediante las nuevas tecnologías a nuestro alcance.

1. Procesos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje

Todos estaremos de acuerdo en que la tarea de traducir es una tarea compleja que implica una serie de conocimientos multidisciplinares y de destrezas complejas. Es evidente que en este trabajo no podemos abarcar la gran variedad de procesos tanto cognitivos como metacognitivos y destrezas que el estudiante aplica en la lectura, comprensión del texto, análisis macrotectual, recuperación de información de la memoria, resolución de problemas, toma de decisión, etc. que utiliza cuando traduce. Este hecho evidentemente nos impide presentar aquí un estudio exhaustivo de todos los procesos que se utilizan en el aprendizaje, y sólo presentaremos brevemente los más relevantes para la resolución de problemas de traducción.

1.1. Procesos de construcción

Cuando aprendemos información compleja utilizamos un proceso de construcción. Para ello se utilizan unas estrategias para organizar y sumar la información nueva.

1.1.1. Organizadores previos

El proceso de aprender información nueva es mucho más rápido y eficaz si se sustenta en conocimientos previos, es decir si ofrecemos al estudiante la información nueva relacionada con información que ya conoce y si además le indicamos que es una forma de asimilar conocimientos nuevos que debe aplicar en su propio autoaprendizaje fomentaremos por una parte su aprendizaje en clase y le proporcionaremos una herramienta para las tareas que desarrollará de forma autónoma. Los organizadores previos (Brunig *et al.* 2002: 120) suelen utilizar ejemplos conocidos por el estudiante —siempre serán más eficaces los concretos que los abstractos—, que pueden adoptar

muchas formas: discusiones, traducciones anteriores, esquemas, lecturas previas, textos paralelos, etc.

1.1.2. Activación de esquemas

La activación de esquemas (Brunig *et al.* 2002: 120) es otra estrategia para relacionar información nueva con la información conocida relevante. Pero en este caso al contrario que en el anterior, es el propio sujeto el que tiene que seleccionar qué información relevante conoce desde su propia experiencia. Por ejemplo, si la traducción trata de un tema científico tiene que activar en un esquema todos su conocimientos en la materia para contextualizar el tema y recuperar toda la información relevante. Es útil incluso cuando los conocimientos sean sólo generales porque le ofrece un apoyo material a la información nueva que de otro modo le podría parecer muy abstracta y compleja. En algunos casos esta estrategia no permite asimilar toda la información nueva pero permite al estudiante construir su conocimiento sobre esa base y le permite buscar toda la información relevante con eficiencia. Además, suele, tal como hemos comprobado en la práctica, darle confianza en sí mismo porque sabe más de lo cree y no parte de la nada. No sólo se puede aplicar al conocimiento del tema del texto sino a conocimientos propios de la traducción, tales como activar un esquema de su propio proceso de traducción de otros textos.

1.1.3. Respuesta a preguntas

Por todos es conocida esta estrategia de aprendizaje y siempre se ha demostrado muy efectiva porque centra la atención de forma selectiva sobre la información relevante. Para desarrollar los procesos cognitivos de autoaprendizaje se debe enseñar al alumno la utilidad de la formulación de preguntas mientras se realiza una tarea. «Generar preguntas promueve las actividades constructivistas que conducen a una mayor elaboración» (Brunig *et al.* 2002: 123).

1.1.4. Diferenciación de la codificación

Una estrategia para mejorar la codificación de la información nueva es la de tomar decisiones mientras se adquiere esta información. Es decir, el análisis y síntesis de esta información. Como la anterior, es una estrategia de aprendizaje muy conocida y que se aplica con gran éxito en la enseñanza de la traducción.

1.2. Procesos metacognitivos

Los estudios que relacionan la cognición y el aprendizaje han investigado qué elementos producen que un aprendizaje sea exitoso o no. Los resultados indican que estas diferencias se deben a variaciones en las destrezas o estrategias metacognitivas (Lachat 2005). La metacognición permite controlar muchas habilidades cognitivas. Se le considera como el *centro de control* (Brunig *et al.* 2002: 129) del sistema cognitivo por lo que resulta esencial en el aprendizaje. Es decir el conocimiento metacognitivo permite elegir las estrategias cognitivas más adecuadas o relevantes para realizar una tarea. Asimilar conocimientos y estrategias o habilidades no resultaría útil si no se sabe el cuándo, el cómo y el por qué. Es pues necesario enseñar a los estudiantes a ser más conscientes de los procesos metacognitivos. Una de las formas de hacerles conscientes de estos procesos es hacer que reflexionen y discutan sobre su aprendizaje, lo que se puede inducir proporcionándoles una guía con preguntas sobre los procesos seguidos.

2. Resolución de problemas

En este último decenio, las investigaciones sobre aprendizaje y pericia han revelado que el proceso de resolución de problemas de los expertos y los novatos difiere notablemente. Muchos estudios demuestran que los expertos dedican más tiempo a identificar los problemas que los novatos, tal como confirman nuestros estudios anteriores sobre resolución de problemas de traducción (Lachat 2003). Otra de las diferencias reseñables que existen entre expertos y novatos, es que los primeros tienen una mayor capacidad de representación y por tanto de clasificación del problema, mientras que los segundos prestan más atención a sus rasgos superficiales. Por lo tanto en el proceso de aprendizaje de la traducción se debe dedicar una atención especial al desarrollo de estrategias metacognitivas y cognitivas relacionadas con la identificación y representación de problemas.

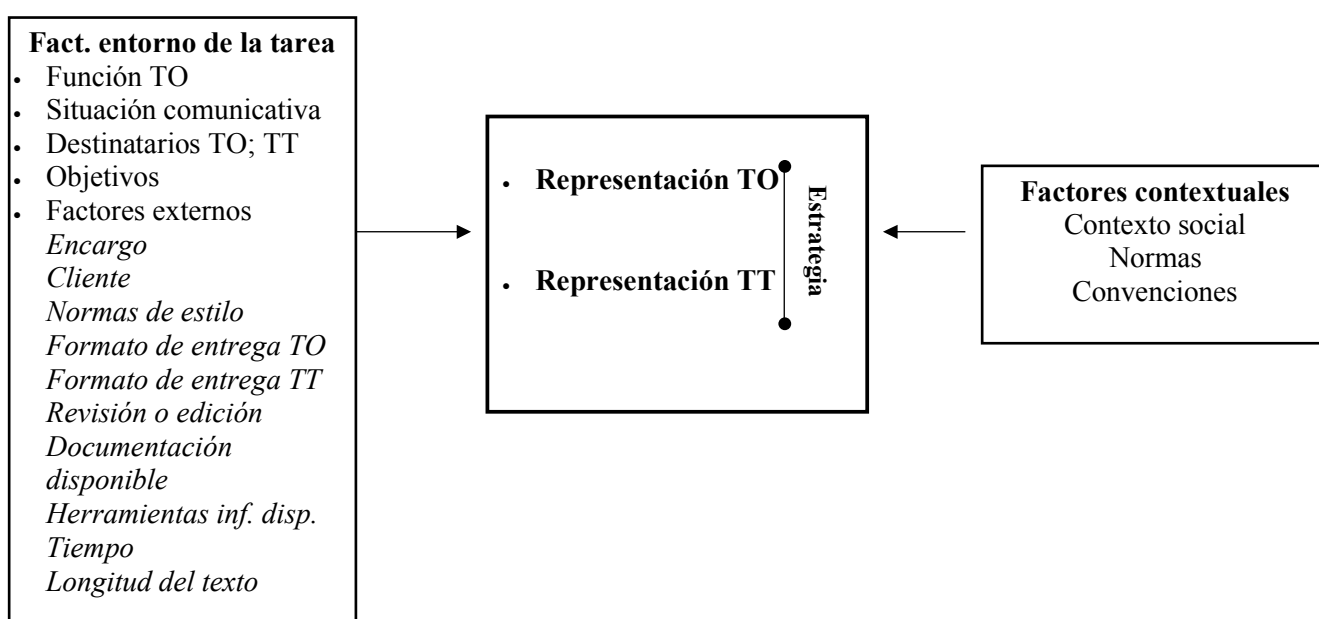
2.1. Identificación

Uno de los aspectos más complicados en la resolución de cualquier problema incluido el de traducción es identificarlo. A menudo se requiere, tal como señala Hayes (1988), creatividad y perseverancia. Los estudiantes no suelen estar acostumbrados a dedicar mucho tiempo a un proceso de reflexión previo al inicio de cualquier tarea, por lo que es necesario inducirles a aplicar estrategias metacognitivas de planificación y a dedicar el tiempo necesario a esta actividad. Además no están acostumbrados a buscar de forma activa un problema (Brunig *et al.* 2002: 238), el *pensamiento divergente*, que se relaciona con la creatividad, se basa en la capacidad de explorar soluciones novedosas e incluso incoherentes (Brunig *et al.* 2002: 240).

2.2. Representación

«La representación de un problema consiste esencialmente en la interpretación o comprensión que del mismo realiza la persona que tiene que resolverlo» (Chi y Glaser, 1986: 300). La representación de un problema de traducción surge de la interpretación del propio traductor. Para esta interpretación, el traductor debe tomar en consideración una serie de factores (ver figura 1) que influyen en la representación del problema y por lo tanto en su solución (Lachat, 2003).

Figura 1. Factores que influyen en la representación de un problema de traducción



Se puede representar un problema de varias maneras, en abstracto, de forma visual, expresarlo de modo tangible con gráfico, dibujos, relatando una historia del problema o clasificándolo (Brunig *et al.* 2002: 241-243) Los expertos suelen utilizar representaciones del problema mucho más elaboradas como primer paso de resolución de un problema para localizar ambigüedades, clarificar o especificar aspectos que deben deducir o inferir (Brunig *et al.* 2002: 452).

3. Diseño de herramientas de aprendizaje

Los estudios llevados a cabo en la adquisición de la pericia han descubierto que el desarrollo de las habilidades y de la pericia se relaciona con el tiempo y la eficacia de la práctica deliberada. Sin embargo, para adquirir pericia no sólo es necesario cierta cantidad de horas de prácticas sino una calidad de esta práctica (Brunig *et al.* 2002: 244-247.) En este sentido una práctica supervisada y orientada facilitaría la adquisición del conocimiento experto a los estudiantes desarrollando habilidades en el uso de estrategias expertas y fomentando la creatividad y los procesos metacognitivos necesarios para la identificación y representación de problemas de traducción.

3.1. Herramientas de aprendizaje en traducción

Uno de los problemas que plantea la enseñanza de la traducción, a nuestro parecer, es que la práctica mediante la traducción de textos, por parte de los estudiantes, se ve limitada por el escaso tiempo que estos disponen teniendo en cuenta lo denso de nuestros planes de estudios. Este problema se podrá resolver en parte con los nuevos grados y posgrados. Sin embargo, aunque los estudiantes dispongan de más tiempo para que la práctica tenga eficacia, esta debe ser supervisada, a menudo de forma casi personal. Por otro lado, los estudiantes no suelen relacionar entre sí todas las tareas e incluso llegan a encontrarlas tediosas o repetitivas.

3.2. Herramientas de autoaprendizaje cognitivas y metacognitivas

El primer paso en el diseño y la creación de herramientas de autoaprendizaje para la resolución de problemas de traducción, consiste en aplicar las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas mencionadas anteriormente. Por ello, consideramos que para el diseño de estas herramientas debíamos tener en cuenta lo siguiente:

- Apoyarse en los conocimientos previos de los estudiantes.
- Fijar una progresión en la adquisición de conocimientos y habilidades.
- Relacionar los conocimientos y habilidades nuevos con los adquiridos previamente.
- Facilitar al estudiante medios de recuperar conocimientos y habilidades que se suponen ya adquiridas en cualquier fase de su aprendizaje.
- Fomentar su capacidad de toma de decisión.
- Proporcionarle todos los datos necesarios para la toma de decisión sin ofrecerle soluciones.
- Guiarle en el uso de las estrategias metacognitivas mediante preguntas, esquemas, imágenes, etc.
- Fomentar su creatividad y capacidad de pensamiento divergente.
- Hacerle consciente de las estrategias utilizadas.
- Promover la discusión de las decisiones.
- Ofrecerle el control de su aprendizaje y evaluación.

3.3. Herramientas de autoaprendizaje virtuales

El uso de las TIC en el aprendizaje autónomo no es nada nuevo y además está recomendado. Las tecnologías disponibles hoy en día en las universidades facilitan mucho la comunicación alumnos-profesores y proporcionan una gran flexibilidad en cuanto a la posibilidad de ofrecer materiales que de otra manera serían muy costosos y cuyos contenidos pueden actualizarse de forma casi instantánea. No vamos a señalar aquí todas sus bondades, sino que nos limitaremos a revisar algunos aspectos relevantes para el diseño de nuestras herramientas.

En la Universidad de Granada disponemos de una plataforma, SWAD, que nos proporciona la posibilidad de subir archivos, mandar mensajes, correos, avisos y crear foros de discusión, tanto por parte del profesor como de los alumnos de la asignatura. Esto nos permite interactuar de una manera muy ágil y, sobre todo, de forma muy familiar para los estudiantes ya que están acostumbrados a participar en foros, chat, etc. En el tiempo que lo llevamos empleando en clase hemos podido comprobar que los alumnos interactúan de forma natural y espontánea entre ellos ya que sólo pusimos a su disposición esta herramienta sin ni siquiera recomendarles su uso.

Esto nos hizo reflexionar sobre la posibilidad de adaptar otras formas de interacción virtual existentes para nuestros fines didácticos. Existen en el mercado y en Internet un sinfín de juegos o entretenimientos que simulan la vida real que tienen un éxito sin precedentes. Sólo baste recordar el éxito reciente de un juego para entrenar funciones cognitivas. También los jóvenes, y no tan jóvenes, se han apasionado con la creación de *blogs* o bitácoras, sin olvidarnos de los ya clásicos videojuegos.

No pretendemos aquí la creación de juegos virtuales pero sí hemos pensado en adaptar su estructura básica a nuestras herramientas, además de aprovechar su indudable atractivo. Es un principio elemental de la didáctica que el juego enseña.

4. Diseño de herramientas para la resolución de problemas

Nuestro objetivo es diseñar unas herramientas que desarrollen las habilidades cognitivas y metacognitivas de nuestros estudiantes en la identificación y representación de problemas de traducción simulando las estrategias de los expertos. Los estudiantes a los que van destinados estas herramientas son alumnos de segundo curso que acaban de iniciarse en la traducción. Para ello, hemos considerado todos los aspectos mencionados en los apartados anteriores, los datos de nuestra investigación anterior sobre resolución de problemas (Lachat 2003) y los factores que influyen en la representación de un problema (ver fig. 1).

Aún estamos en fase de elaboración de estas herramientas pero podemos presentar la estructura de su diseño además de unos cuantos ejemplos.

4.1. Toma de decisión y autocontrol

Para estimular la capacidad de tomar decisiones, al tiempo que controlar la adquisición de habilidades, diseñamos un ejercicio sobre identificación de problemas de un texto para traducir que se basa en el funcionamiento y la estructura básica de los videojuegos en niveles. Es decir un jugador no puede seguir con el juego y pasar al siguiente nivel de dificultad si no supera una serie de pruebas.

Para ello utilizamos un sencillo dispositivo de pantallas a las que se accede a través de enlaces predeterminados. La traducción se presenta con un encargo de traducción completo y se pide a los estudiantes que señalen en pantalla los posibles problemas de traducción. En todo momento el estudiante puede recurrir a una serie de «pistas» o datos

que le permiten inferir la respuesta. Estas pistas o ayudas pueden ser de distintas formas: preguntas, visuales, u auditivas. La utilización de pistas visuales, imágenes o vídeos, suele ser muy efectiva porque, por una parte, nuestra sociedad es muy visual y, por otra, porque, tal como hemos visto anteriormente, estimula la creatividad. Por ejemplo, si la identificación del problema se infiere del destinatario y este es francés, y no francófono, puede aparecer la imagen 1 o si las necesidades del cliente son un factor que determina la identificación y representación del problema puede aparecer la imagen 2. También puede ser auditivo, en el primer caso, la pista sería *La Marsellesa*.



Imagen 1



Imagen 2

4.2. Construcción y autoreflexión

Para fomentar la reflexión del estudiante y hacerle consciente de sus progresos, en un ejercicio muy similar al anterior sustituimos las pistas visuales y auditivas por enlaces a ejercicios previos lo que fomenta la relación de los conocimientos adquiridos en otros textos.

4.3. Activación de esquemas

Para ayudarles a activar esquemas en un ejercicio sobre representación de problemas, proponemos un ejercicio en el que, mientras realizan la lectura previa a la traducción, oyen sonidos que les permiten situarse contextualmente. Por ejemplo, en un texto sobre un tema marítimo, ponemos de fondo sonidos de olas rompiéndose en la orilla. Este mismo ejercicio pero de estructura más sencilla se puede realizar con imágenes evocativas o con una simple pregunta.

4.4. Discusión y debate

Para fomentar el debate y la discusión, añadimos a un trabajo de traducción «clásico» un hilo en el foro para que los alumnos debatan la dificultad de la traducción y los problemas encontrados durante la traducción y la revisión.

4.5. Metacognición

Por último, también hemos decidido incorporar la estructura de la bitácora a algunos trabajos de traducción. Ponemos a su disposición en Internet una bitácora con una serie de instrumentos útiles como agenda, comentarios, enlaces, en el que tiene que relatar en primera persona todos los pasos seguidos en la identificación y representación de los problemas de traducción de los encargos de clase. En estas bitácoras se permite y anima la inclusión de elementos lúdicos como *emoticones* además de espacios donde pueden comentar todo lo que consideren de interés. Al final del curso se pide a los estudiantes que releen sus comentarios y analicen los progresos realizados.

5. Conclusiones

Los estudios llevados a cabo en la adquisición de la pericia han descubierto que el desarrollo de las habilidades y de la pericia se relaciona con el tiempo y la eficacia de la práctica deliberada. Sin embargo, para adquirir pericia no sólo es necesaria cierta cantidad de horas de prácticas, sino una calidad de esta práctica. La práctica fuera del

aula es imprescindible en la enseñanza de la traducción. Sin embargo, sobre todo en fases iniciales del aprendizaje, el autoaprendizaje es mucho más efectivo si es orientado. Por ello hemos decidido crear unas herramientas de autoaprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas básicas para el complejo proceso de resolución de problemas de traducción. Estas herramientas deben ser accesibles y fomentar el aprendizaje autónomo por lo que deben ser amenas, incluso lúdicas y, para que la orientación sea posible, deben permitir una interacción del alumno.

La disposición de nuestros estudiantes hacia las nuevas herramientas virtuales tanto de comunicación (SMS, correo electrónico) como de interacción instantánea (chat, foro, mensajería) o de creación de mundos virtuales (*blogs*, avatares...) puede aplicarse al diseño de herramientas didácticas más atractivas, más amenas, interactivas, y que por lo tanto fomenten su participación activa en el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. En línea en <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>. [Consulta: 10 septiembre de 2004.]
- Brunig, R. H, G. J. Schraw, R. R. Ronning (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chi, M. T. H. y R. Glaser (1986). «Capacidad de resolución de problemas». En I. R. Sternberg (ed.). *Las capacidades humanas un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Labor. 293-324.
- Hayes, J. R. (1988). *The complete problem solver*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Lachat, C. (2003). *Estrategias y problemas de traducción*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral.]
- Lachat, C. (2005). «Nuevos retos didácticos en el espacio europeo de educación superior: Autonomía del estudiante de traducción». En M. L. Romana García (coord.). *Formación, investigación y profesión. Actas de II Congreso Internacional AIETI*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.