

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

Christina Lachat Leal  
Universidad de Granada

### 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 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 *Informe Universidad 2000* el estudiante se hace responsable de su aprendizaje mediante la autoinformación, el autoaprendizaje y la autoevaluación (Bricall, 2000:184-93). 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 centraremos en el aprendizaje de un aspecto del proceso cognitivo de traducción que es el de la resolución de problemas y su representación. Por último plantaremos el diseño de herramientas que permitan el desarrollo de estos procesos cognitivos que los estudiantes puedan aplicar a su autoaprendizaje mediante las nuevas tecnologías a nuestro alcance.

#### 1. Procesos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje

Todos estaremos de acuerdo que la tarea de traducir es una tarea compleja que implica una serie de conocimientos multidisciplinares y de destrezas también complejas y múltiples. 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 etc. que utiliza cuando traduce. Este hecho evidentemente nos obliga a centrarnos en los procesos de información llamados complejos que se aplican en el aprendizaje por lo que lo expondremos aquí no es un estudio exhaustivo de todos los procesos que se utilizan en el aprendizaje.

### *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 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 frente a los abstractos y 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 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 sus 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 suele darle confianza en sí mismo porque sabe más de lo que 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, 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 y es porque centra la atención de forma selectiva sobre la información relevante. Para desarrollar los procesos cognitivos de autoaprendizaje hay que enseñar al alumno que debe formularse preguntas mientras 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 cuando, el cómo y el por qué por lo que se debe enseñar a los estudiantes a ser más consciente de los procesos metacognitivos. Un traductor experto mediante la experiencia aplica de forma automática las estrategias adecuadas. Una de las formas de hacerles conscientes de los procesos metacognitivos es 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 en identificar los problemas que los

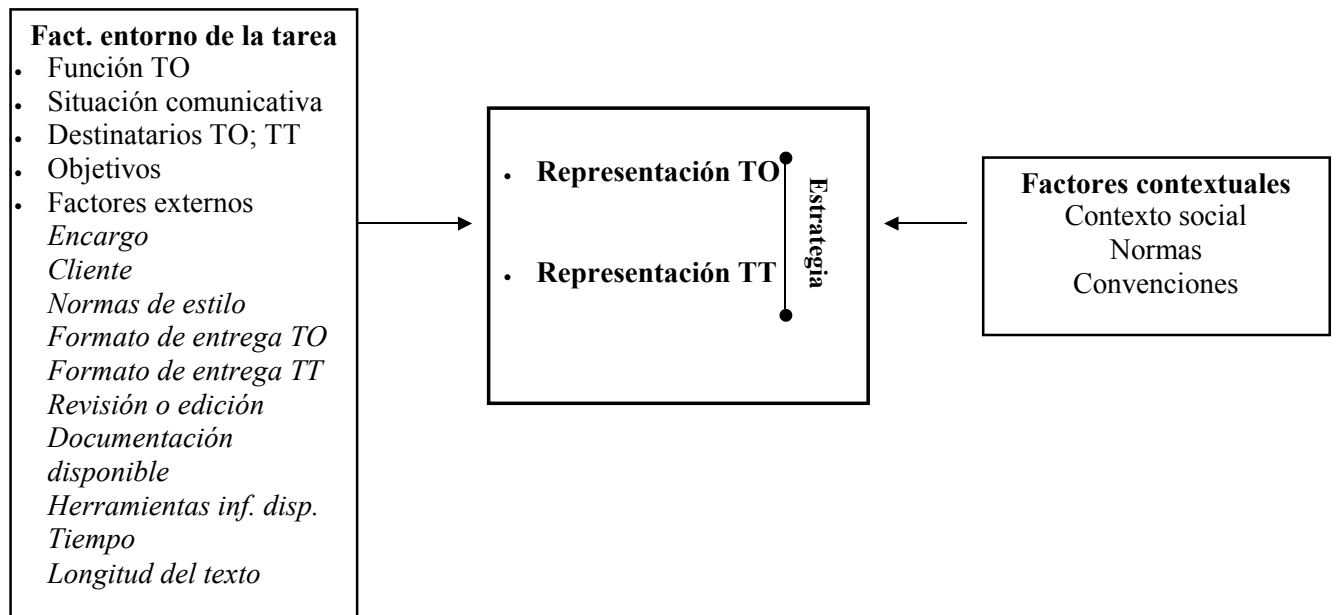
novatos, tal como confirman nuestros estudios anteriores sobre resolución de problemas de traducción (Lachat, 2003). Otra de las diferencias reseñables que existen entre expertos y novatos, es que los primeros tienen una mayor capacidad de representación y por tanto de clasificación del problema, mientras que los segundos prestan más atención a sus rasgos superficiales. Por lo tanto en el proceso de aprendizaje de la traducción 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 complicado 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 inducirle a aplicar estrategias metacognitivas de planificación y a dedicarle el tiempo necesario. Además no estamos 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 tomar en consideración una serie de factores que influyen en la representación del problema y por lo tanto de su solución (Lachat, 2003).. Lo podemos resumir en este esquema:



Se puede representar un problema de varias maneras, en abstracto, de forma visual expresarlo de modo tangible con gráfico, dibujos, una historia del problema y clasificándolo (Brunig *et al*, 2002:241- 43) 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 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*, 2002:244-47) 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*

Unos 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, y por otro lado los estudiantes no suelen relacionar entre sí todas las tareas e incluso llegan a encontrarlas tediosas o repetitivas. Por lo tanto, para complementar esta formación mediante encargos de traducción, en las aulas de traducción solemos plantear una serie de ejercicios complementarios denominados normalmente en didáctica de la traducción de como ejercicios *pretraducción*.

### *3.2. Herramientas de autoaprendizaje cognitivas y metacognitivas*

Cuando nos planteamos el diseño y la creación de herramientas de autoaprendizaje para la resolución de problemas de traducción, enseguida nos dimos cuenta que en el diseño debíamos tener en cuenta las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas ya que el proceso de resolución de problemas es cognitivo. Por ello, consideramos que para el diseño de estas herramientas debíamos tener en cuenta lo siguiente:

- conocimientos previos de los estudiantes
- 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
- Facilitarle 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
- fomentar la discusión de las decisiones

- control autónomo del aprendizaje y autoevaluación

### *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 sería muy costoso y los contenidos se pueden actualizar de forma casi instantánea. Nos vamos aquí hacer un repaso de todas sus bondades. Pero si vamos a señalar algunos aspectos relevantes para el diseño de nuestras herramientas.

En la Universidad de Granada disponemos de una plataforma, SWAD, que nos permite 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 sobretodo de forma muy familiar para los estudiantes ya que estos están ya acostumbrados a participar en foros, chats etc. En el tiempo que lo llevamos empleando en clase hemos podido comprobar que los alumnos interactúan de forma natural entre ellos de forma espontánea ya que sólo pusimos a su disposición esta herramienta sin ni siquiera recomendarles su uso.

Lo que 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 entretenimiento 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 si 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.

#### *Diseño de herramientas para la resolución de problemas*

Nuestros objetivos son diseñar unas herramientas que desarrollen las habilidades cognitivas y metacognitivas de nuestros estudiantes en la identificación y representación de problemas de traducción simulando lo más posible las estrategias de los expertos. Los estudiantes a los van destinados estas herramientas son alumnos de segundo curso que acaban de iniciarse en la traducción. Para ello hemos considerados todos los aspectos mencionados en los apartados

anteriores, en los datos de nuestra investigación anterior sobre resolución de problemas (Lachat, 2003) y en 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.

Una de nuestra herramientas que consigue estimular su capacidad de tomar decisiones al tiempo que controlar la adquisición de habilidades se basa en un ejercicio sobre identificación de problemas de un texto para traducir. Esta herramienta se basa en el funcionamiento de los videojuegos que no permite pasar de un nivel de juego a otro si no se consigue superar una serie de pruebas. Para ello utilizamos un sencillo dispositivo de pantallas a las que se accede a través del enlace correcto. La traducción se presenta con un encargo de traducción completo y se le 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, esas suelen visuales porque por una parte, nuestra época es muy visual y por otra porque estimula su creatividad. Por ejemplo, si el problema es cultural y los destinatarios de la traducción son franceses puede aparecer la imagen nº1 o si el propio encargo del cliente es un factor que determina la identificación y representación del problema puede aparecer la imagen nº2



imagen nº 1

imagen nº 2

En la siguiente se le hace unas series de preguntas para fomentar la reflexión del estudiante y hacerle consciente de sus progresos. En ves de imágenes si la situación lo exige las “pistas” son preguntas o enlaces a otros ejercicios previos, lo que fomenta la relación de los conocimientos adquiridos en otros textos.

En otros ejercicios nos basamos en un trabajo de traducción “clásico” pero creamos un hilo en el foro para que ellos discutan la dificultad de la traducción y los problemas encontrados durante y después de entregar y revisar la trabajo.



Por último también hemos decidido incorporar la estructura de la bitácora en un ejercicio en el que tiene que relatar en primera persona todos los pasos seguidos en la identificación y representación de un problema de traducción. En esta bitácoras, se permite y anima la inclusión de elementos que utilizan en el messenger para comunicarse. Tras lo cual los estudiantes se intercambian las bitácoras y discuten o en el foro o en clase.

añadimos un foro de un texto

Tras estudiar y delimitar nuestros objetivos Estamos aún en fase de elaboración de estas herramientas por lo que no podemos aún presentarlas imágenes, encargo, problemas culturales, o encargos muy específicos (científico) sale la imagen de un francés protípico, o una familia española y de otra nacionalidad, imágenes más divertidas, cliente (hombre de negocio enfadado)