



Sobre lectocomprensión y traducción. Nuevos desafíos y propuestas

Andrea Laura Lombardo

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

andrea.lombardo19@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3198-8109>

María Candela Pérez Albizú

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

candelaperezalbizu@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-1745-3158>

Reçu le 29-07-2023 / Évalué le 14-10-2023 / Accepté le 16-11-2023

Sur la lecture compréhensive et la traduction. Nouveaux défis et propositions

Résumé

Dans cette contribution, nous proposons d'aborder la place qu'occupe la traduction comme stratégie de lecture-compréhension dans la Chaire de Formation I proposée par la Faculté des Sciences Humaines et de l'Éducation de l'Université Nationale de La Plata dans le cadre des différentes tâches (Ellis, 2003) conçues pour accompagner et guider les étudiants dans l'approche de différents genres textuels et dans leur interprétation appropriée (García Negroni *et al.*, 2005 ; van Dijk, 1985). D'ailleurs, nous analysons la manière dont la traduction peut servir à évaluer différents éléments linguistiques qui impliquent le fait de démêler les significations au niveau de la microstructure (phrases nominales, génitifs, connecteurs, etc.) et, en même temps, à élucider les significations qui comprennent une compréhension plus globale (référence, cohérence, registre et ton). Nous évaluons d'autres options telles que le résumé, la prise de notes et la synthèse. De manière complémentaire, nous souhaitons explorer les défis posés par l'enseignement de la lecture compréhensive et, en particulier, l'inclusion de la traduction comme l'entrée à une époque où les avancées technologiques et l'utilisation d'applications utilisant l'intelligence artificielle déstabilisent les formes de lecture et d'accès au savoir (Nemcova, 2023; Wooten, 2023).

Mots-clés : lecture compréhensive, traduction, stratégies, défis

Sobre lectocomprensión y traducción. Nuevos desafíos y propuestas

Resumen

En esta contribución, nos proponemos abordar el lugar que ocupa la traducción como estrategia de lecto-comprensión en la Cátedra de Capacitación en Inglés I que ofrece la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata como parte de las diversas tareas (Ellis, 2003) diseñadas para acompañar y guiar al alumnado en el abordaje de distintos géneros textuales y llegar a una interpretación adecuada de los mismos (García Negroni et al., 2005; van Dijk, 1985). Por otra parte, analizamos la manera en que la traducción puede servir para evaluar diferentes ítems lingüísticos que suponen desentrañar sentidos en el nivel de la microestructura (frases nominales, caso genitivo 's, conectores, etc.) y, a la vez, elucidar significados que comprenden una comprensión más global (referencia, coherencia, registro y tono) y evaluamos otras opciones como el resumen, la toma de notas y la síntesis. En forma complementaria, nos interesa explorar los desafíos que plantea la enseñanza de la lecto-comprensión y, en especial, la inclusión de la traducción como recurso didáctico en tiempos en los que los avances tecnológicos y el uso de aplicaciones que se valen de la inteligencia artificial desestabilizan formas de lectura y acceso al conocimiento (Nemcova, 2023; Wooten, 2023).

Palabras clave: lecto-comprensión, traducción, estrategias, desafíos

On reading comprehension and translation. New challenges and proposals

Abstract

The purpose of this contribution is to address the role of translation as a reading-comprehension strategy in Capacitación en Inglés I offered by the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the National University of La Plata as part of the various tasks (Ellis, 2003) designed to accompany and guide students in approaching different textual genres and achieving an appropriate interpretation of them (García Negroni et al., 2005; van Dijk, 1985). On the other hand, we analyze the way in which translation can be used to evaluate different linguistic items that involve unraveling meanings at the microstructure level (noun groups, genitive case, connectors, etc.) and, at the same time, elucidate meanings that comprise a more global understanding (reference, coherence, register and tone) and we examine other options such as summary, note taking and synthesis. In a complementary fashion, we are interested in exploring the challenges posed by the teaching of reading comprehension and, especially, the inclusion of translation as a teaching resource in times in which technological advances and the use of applications that make use of artificial intelligence destabilize forms of reading and access to knowledge (Nemcova, 2023; Wooten, 2023).

Keywords: reading-comprehension, translation, strategies, challenges

Introducción¹

La materia Capacitación en Idioma Inglés I de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se dicta en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y está dirigida a estudiantes de las diversas carreras que se estudian en esta Facultad y en la Facultad de Psicología. En consecuencia, los grupos que se conforman se caracterizan por su heterogeneidad, lo que posibilita un abordaje de los textos por demás interesante.

En este sentido, la materia está pensada para desarrollar las habilidades de lecto-comprensión mediante el acceso a textos específicos en lengua inglesa que contribuyan a la permanente especialización, actualización y formación académica, y de investigación que requiere la inserción laboral en el mundo actual, en general, y el conocimiento disciplinar, en particular. La cátedra se inscribe además en el marco conceptual que considera la lectura como práctica social (Halliday, 1982; Vygotsky, 1962), resultante de un aprendizaje social en el cual se pretende que el estudiante se enfrente a diferentes géneros textuales vinculados a diversos contextos socioculturales (van Dijk, 1985). Uno de los propósitos de la materia es lograr que el alumnado adquiera una cierta autonomía en la lectura con el debido andamiaje de las docentes que están a cargo de su dictado. La interacción de los procesos ascendentes (*top-down*) y descendentes (*bottom-up*), la activación de los conocimientos previos de quien ejerce el rol de lector², la consideración de la contextualización del texto y la intencionalidad autoral son orientaciones que se toman en cuenta en el análisis y la comprensión lectora. Estas consideraciones sobre el proceso de lectura se convierten en materia de debate en las clases. La interacción entre los conocimientos previos del lector, los presupuestos, las inferencias y las estrategias mencionadas anteriormente entran en juego en las diferentes etapas de lectura de un texto. Esta perspectiva interactiva en el abordaje de los textos permite que el alumnado, con diferentes conocimientos lingüísticos, pueda

¹ Andrea Lombardo tuvo a su cargo *La traducción como estrategia de comprensión lectora y de evaluación de la comprensión lectora*, mientras que Candela Pérez Albizú se encargó de redactar el apartado *Modelos de comprensión lectora y prácticas pedagógicas*. El resto de las partes fue redactado de manera conjunta.

² En este artículo, procuramos hacer uso de un lenguaje no sexista. Sin embargo, mantenemos la formulación en masculino para ciertas categorías ya establecidas.

adentrarse más fácilmente en la comprensión y en la reconstrucción del sentido.

Con el propósito de abordar la lecto-comprensión en las clases de Capacitación en inglés, seguimos los enfoques metodológicos de Ellis (2003), Nunan (1996) y Willis (2007), quienes proponen el aprendizaje y la enseñanza mediante tareas que apunten a un propósito comunicativo auténtico y que partan de una necesidad clara. Es por ello que los trabajos prácticos que se abordan en la cursada consisten en una serie de secuencias didácticas que incluye textos y tareas cuya resolución surge a partir de la construcción del sentido de los mismos. Nos valemos de textos auténticos en lengua inglesa, extraídos de sitios confiables (revistas especializadas, periódicos online, resúmenes de artículos científicos, entrevistas, etc.), que presentan una temática particular. Es importante destacar que en las secuencias también se incluye un estadio de concienciación lingüística a partir de la lengua que surge del texto, de los ítems lingüísticos que prevalecen y de determinados marcadores discursivos. Como mencionamos anteriormente, nuestros estudiantes son lectores con un nivel lingüístico diverso, predominantemente bajo a nulo en L2. En este sentido, el análisis y reflexión que realicen de las palabras, estructuras y funciones colabora para que puedan alcanzar un umbral mínimo de conocimiento en lengua extranjera, que les permita lograr una comprensión textual satisfactoria. En esta línea, Bernhardt y Kamil (1995) sostienen que los resultados de las investigaciones demuestran que una buena comprensión lectora supone el aporte de dos factores: conocer la lengua y saber leer.

En la primera parte de este trabajo, presentaremos los modelos de comprensión lectora y de prácticas pedagógicas. Para empezar, exploraremos el modelo cognitivista (Gaonac'h, 1992) y el interaccionista social (Goffard, 1995) y, en una segunda etapa, discutiremos el uso, procedente o idóneo, de la traducción como estrategia y evaluación de la comprensión lectora. Específicamente, analizaremos el enfoque por diseño de tareas en el marco de las propuestas de Ellis (2003) y Willis (2007). Asimismo, abordaremos la importancia de la implementación y el diseño de tareas para la lecto-comprensión. A continuación, propondremos ejemplos de tareas destinadas a comprender la construcción del sentido de un texto. Entre ellas, se incluyen la traducción y la realización de un mapa conceptual.

Finalmente, debatiremos sobre los nuevos desafíos que se presentan en el mundo actual a la luz del desarrollo de la inteligencia artificial (Nemcova, 2023; Sullivan, Kelly y McLaughlan, 2023; Wooten, 2023) y las transformaciones tecnológicas que están modificando la forma de abordar los textos y que nos impele a repensar nuestras prácticas pedagógicas.

1. Modelos de comprensión lectora y prácticas pedagógicas

El proceso de comprensión lectora en lengua extranjera se puede abordar a partir de modelos teóricos diferentes. Desde el modelo de corte cognitivista (Gaonac'h, 1992), la lectura se asocia con el tratamiento o el procesamiento de la información, es decir, se trata de un proceso puramente intelectual que confronta al lector con el texto independientemente del contexto. En este caso, el objetivo de la lectura es extraer la información presente en el texto y convertirla en significado mediante diversas operaciones cognitivas (o procesos intelectuales) llevadas a cabo por el lector. Tanto la producción como la recepción del texto son actividades puramente cognitivas, donde solo entran en juego las instrucciones dadas por el texto y los procesos intelectuales del lector. El texto actúa como un simple transmisor de informaciones y conocimientos.

En contraposición, en el modelo interaccionista social (Goffard, 1995), la comprensión lectora es una práctica social, es decir, una actividad condicionada por las características de la sociedad en la cual se lleva a cabo. Esta práctica social de construcción de sentido va más allá del mero reconocimiento del sentido textual atribuido al texto por el emisor. Los sentidos contruidos varían de un grupo de lectores a otro y están determinados por parámetros sociales. El texto es un producto social que no posee un sentido único, sino que permite construcciones de sentido múltiples por parte del lector como individuo perteneciente a una sociedad particular. Estos modelos, en consecuencia, establecen relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje específicas.

Desde el modelo interactivo social, las prácticas de la enseñanza y evaluación de la lectura se basan en la atribución de sentido al lenguaje

escrito donde el lector formula hipótesis sobre el sentido del texto y, posteriormente, las verifica. Por tanto, la interpretación de un texto no surge únicamente de la decodificación secuencial de las palabras, sino que varía de un lector a otro y de un texto a otro. Por otra parte, los insumos utilizados están constituidos por material auténtico (posteos de blogs, posters, publicaciones de Instagram, artículos de diarios, etc.). El lector realiza acciones concretas, es decir, los comportamientos tienen una finalidad específica, propios de sus formaciones sociales. En efecto, el lector se enfrenta a desafíos específicos de lectura que debe resolver para alcanzar la comprensión de determinado texto. Estos problemas se materializan a través de tareas de lectura.

El enfoque de la enseñanza de la lengua a través de tareas o TBLT³ propone la *tarea* como unidad principal. De acuerdo con los lineamientos establecidos por Ellis (2003), una *tarea* debe satisfacer los siguientes criterios: (a) el foco deberá estar puesto en el sentido, lo cual implica que el alumno utilice sus propios recursos lingüísticos y paralingüísticos en el proceso de decodificación semántica y pragmática de los enunciados para llevar adelante dicha tarea; (b) deberá existir una especie de “brecha”, es decir, una necesidad de comunicación para la expresión de opinión, la inferencia de sentido o la transmisión de información y, por último, (c) deberá existir un propósito determinado y claro más allá del uso de la lengua como fin en sí mismo. En definitiva, una tarea es un plan de trabajo que requiere que el alumno procese la lengua pragmáticamente para lograr un resultado, que será lo que determinará las estructuras a utilizar. En este punto, el autor distingue entre las tareas *focalizadas* que obligan al alumno a procesar, receptiva o productivamente, una determinada estructura gramatical; y las *no focalizadas*, en las que no se espera el uso de ninguna estructura lingüística en particular.

Por su parte, Willis (2007), que sigue los aportes de Ellis (2003) en el campo de la adquisición de una segunda lengua, ha sido una de las impulsoras de este modelo basado en tareas a principios de los años ochenta. Así, según indica la autora, se evidencian diferentes pasos en la metodología. En tanto enfoque holístico estas secuencias generan óptimas condiciones para el aprendizaje de la lengua fuera del ámbito del aula. La

³ TBLT es la abreviatura utilizada en inglés para hacer referencia a Task-Based Language Teaching.

primera secuencia consiste en una pre-tarea (*pre-task*) donde se introduce el tema y la tarea; en segunda instancia, se pasa a un ciclo de tarea (*task-cycle*) que incluye la tarea propiamente dicha, la planificación y el informe; y, por último, se introduce la focalización en la forma que comprende el análisis y la práctica. Además, el rango de tareas, afirma Willis (2007), es variado: las tareas pueden ser orales o escritas; pueden surgir de material auditivo o audiovisual y pueden apuntar al conocimiento que ya trae el estudiante, a la experiencia personal o al conocimiento del mundo, o pueden materializarse en juegos, experimentos, entrevistas. O pueden ser una conjunción y combinación de varias de estas opciones. Willis (2007) concluye que lo importante es que al realizar las tareas el estudiante pone su atención en el sentido y lo hace para lograr intercambios con un propósito real más allá de las formas lingüísticas que se empleen.

De esta manera, y teniendo en cuenta los modelos de comprensión lectora y las prácticas pedagógicas arriba desarrolladas conjuntamente con la relevancia de las tareas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua, abordamos la comprensión lectora mediante el diseño de tareas que tienen un propósito real de comunicación y que están focalizadas a evaluar tanto la comprensión global como la microestructura lingüística. Estas tareas apuntan a una reconstrucción del sentido más allá del significado de cada una de las palabras de un texto. Las tareas surgen de una necesidad de comunicación por parte del alumnado. El objetivo principal radica en la expresión de opinión, la inferencia de sentido o la transmisión efectiva de información. Estas tareas son, además, diversificadas en su naturaleza. Incluyen actividades que comprenden desde la toma de notas, la elaboración de resúmenes hasta la resolución de problemas. Asimismo, abarcan aquellas que involucran el juego de roles que retoman sentidos expresados en el texto y la identificación de ideas principales, empleando herramientas como síntesis, mapas conceptuales o cuadros sinópticos.

2. La traducción como estrategia de comprensión lectora y de evaluación de la comprensión lectora

En un primer momento, la práctica de la traducción en las clases de lenguas extranjeras comprendía la traducción de textos literarios desde la lengua extranjera a la lengua primera y viceversa. El foco estaba puesto en memorizar estructuras y vocabulario para realizar comparaciones entre las estructuras de ambas lenguas. Se esperaba que el estudiante con un nivel de proficiencia bajo pudiera producir traducciones precisas de textos literarios complejos, por lo que el aprendizaje resultaba demasiado demandante. Otra de las razones que explican la poca relevancia pedagógica de esta estrategia se relaciona con el hecho de que, en la instancia de recurrir a la lengua materna, se produciría una interferencia en el aprendizaje de una lengua extranjera. En este contexto, el rol de la traducción como estrategia de aprendizaje y, específicamente, de comprensión lectora ha sido ampliamente debatido a lo largo del tiempo. Los diferentes métodos y enfoques de enseñanza de una lengua extranjera han adoptado e incluso “demonizado” el uso de la traducción en las clases.

Sin embargo, más recientemente, algunas investigaciones han sugerido que la traducción podría contribuir en el proceso de aprendizaje cuando es utilizada de manera significativa, con un propósito específico y como una actividad diaria de los usuarios de la lengua. En este marco y en el proceso de construcción de sentido, el lector se convierte en “traductor” al ser capaz de interpretar textos y crear su propio discurso en grados diversos. Entonces la traducción concebida como un proceso pragmático puede ser usada como otra herramienta más, en ciertas ocasiones y no como la actividad central de la materia, algo que sucedió durante muchos años en los cursos de lectura comprensiva en lengua extranjera, según hemos visto en el párrafo anterior. Con este fin es necesaria una reconceptualización de la traducción en la pedagogía de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. La traducción puede formar parte de las tareas propuestas y el estudiante debería poder utilizar de manera consciente sus conocimientos y habilidades en el idioma de destino para completar la traducción. De este modo, en los casos en que la tarea consista en una traducción, es necesario que la misma ponga en funcionamiento los procesos cognitivos de orden superior por parte del lector, y que no se realice una mera transcripción

lineal del texto ni que se dejen de establecer relaciones dentro del texto y entre el texto y los conocimientos previos. La traducción resultante del texto tiene que ser el equivalente a una actividad interpretativa.

Como proponen Gentile et al. (2011), desde un punto de vista adquisicionista y traductológico, el estudiante de los cursos de lecto-comprensión recurre a la traducción como una de las estrategias lectoras para comprender un texto en lengua extranjera. Como bien se apunta en el artículo, que se detiene específicamente en el abordaje de los cursos de lecto-comprensión en francés pero aplicable a otros contextos, la interfase comprensión-traducción encierra la paradoja mediante la cual el estudiante de los cursos de lecto-comprensión recurre a la traducción como paso previo para comprender el texto. En realidad, la comprensión es, en general, un paso previo para realizar una adecuada traducción. La hipótesis que se sostiene es que, contrariamente a un proceso en etapas marcadas, la comprensión-traducción sería un proceso complejo en el que las dos fases se superponen. En este contexto, se pretende demostrar que cuanto menor conocimiento del código de la lengua extranjera y de la temática del texto posee el estudiante, más se recurre a la traducción como estrategia de transcodificación para acceder al sentido del texto.

A continuación, compartimos dos secuencias didácticas en las cuales se abordan textos auténticos a través de tareas reales y significativas en las cuales se aplican diferentes estrategias, tales como la traducción o la confección de un mapa conceptual.

A continuación, presentamos un ejemplo que pretende ilustrar la implementación de la tarea de traducción cuando es utilizada de manera significativa y con un propósito específico en el proceso de aprendizaje. Según Gentile et al. (2011), y como parte del proceso comprensión-traducción por el que atraviesa el estudiante de una segunda lengua, se plantea la lectura del fragmento a traducir a estudiantes universitarios de la UNLP. Teniendo en cuenta la heterogeneidad de los grupos, se elige un tema que pueda ser de interés y aplicable a las diversas carreras para las que se dicta la Cátedra Capacitación en inglés: el uso de la inteligencia artificial en artículos académicos. Una vez interpretado y traducido el fragmento, el propósito de la tarea consiste en relacionar el contenido del texto con las diferentes áreas disciplinares, complementar y comparar lo que sucede en

cada una de ellas en relación con la inteligencia artificial y la enseñanza/aprendizaje, detectar peligros o señalar los beneficios en el uso de estas nuevas tecnologías y plataformas. Diseñada a partir de un texto original extraído de la página web de la revista británica *The Conversation* (ver Texto de la secuencia didáctica 1, en la sección Anexo⁴), la confección de las tareas apunta a alcanzar los objetivos que establecimos más arriba, específicamente, la comprensión global, la identificación de las relaciones que se establecen entre el artículo y otros textos, y los propios conocimientos previos del alumnado, entre otros. El análisis de ítems lingüísticos y de estructuras léxicas, palabras transparentes, cognados o falsos cognados, aunque importante para la comprensión de la microestructura, queda supeditado a la comprensión global. Así, el estudiante parte de sus conocimientos previos antes de realizar la traducción y se introduce en el tema de la inteligencia artificial a partir de su propia experiencia en el ámbito académico universitario. Luego, se le pide que realice una lectura rápida (*scanning*) para comprender el sentido global e identifique las ideas principales del fragmento. En este sentido, se le indica que preste atención al título y la estructura general del artículo, a los conceptos generales que se desprenden de los párrafos y a los datos o fechas que puedan aparecer. Seguidamente, y como parte de una lectura más detallada (*skimming*), se analizan palabras transparentes como *academics, produce, authors, information* o *areas*⁵. En el marco del análisis de la microestructura lingüística, se examinan los falsos cognados que pueden causar confusión si se malinterpreta el sentido. Nos referimos, en nuestro caso, a las siguientes palabras: *actually*, que en inglés significa *in fact* o *truly* mientras que, en español, *actualmente*, alude a *hoy en día* o *en el presente* (*currently* o *nowadays* en inglés) o *realise* que no significa *realizar* en español sino *darse cuenta* (*to become aware of* o *to understand*, en inglés). También se analizan las frases nominales que puedan traer aparejada cierta complejidad y el caso genitivo 's como en la estructura:

⁴ En el siguiente link, se puede consultar el artículo completo:

<https://theconversation.com/chatgpt-our-study-shows-ai-can-produce-academic-papers-good-enough-for-journals-just-as-some-ban-it-197762>

⁵ A menos que se indique lo contrario, todas las traducciones nos pertenecen: académicas, producir, autores, información, áreas.

*Some of the world's biggest academic journal publishers*⁶. En particular, se observa el uso de los conectores contrastivos como *although, however* y *but*⁷ que ponen en diálogo diferentes posturas en el texto, a favor y en contra del uso de la inteligencia artificial en el caso específico que se trata. En cuanto al estudio de la referencia, se revisan algunos pronombres personales, pronombres objetivos, adjetivos posesivos, demostrativos, pronombres relativos, deícticos temporales (*we, it, our, their, this, who*)⁸ para determinar, además de la/s palabra/s a la/s que se refieren, el contexto enunciativo y las condiciones que determinan su empleo en la situación comunicativa concreta, así como su interpretación por parte del destinatario. Por otra parte, la interpretación acertada de la referencia coadyuva a la coherencia y la cohesión interna del texto. Por último, en cuanto al registro, se puede observar rasgos lingüísticos intermedios entre lo general/ formal y lo especializado, El tenor funcional remite a un texto informativo, ya que proporciona información sobre el tema de la inteligencia artificial y su aplicación en diferentes áreas, especialmente en la educación superior. El tono es positivo, se destacan los avances y beneficios de la inteligencia artificial en la producción académica. Sin embargo, se advierte sobre los riesgos del plagio y la negativa de editores a publicar un artículo. En forma complementaria, en el fragmento, se percibe un tono persuasivo a la hora de presentar las ventajas de usar la inteligencia artificial en el ámbito universitario como herramienta de consulta para la realización de trabajos de investigación, siempre y cuando esta tecnología sea usada con cuidado y se tenga en consideración la cuestión ética.

La tecnología, como el *Chat GPT* y *Google Translate*, como veremos más adelante, puede ser una herramienta valiosa para evaluar la lectocomprensión y fomentar la reflexión crítica sobre la traducción automática en la enseñanza de una lengua extranjera. En este sentido, y a partir de la traducción realizada en clase, podemos pensar en una tarea complementaria. Con el propósito de que el estudiante utilice estas herramientas de manera creativa, efectiva y con conciencia sobre las

⁶ Algunas de las editoriales de revistas académicas más importantes del mundo.

⁷ Aunque, sin embargo, pero.

⁸ Nosotros/as, nuestro/a, eso, su, esto, quien.

ventajas y posibles limitaciones que presentan., se le propone comparar la traducción que realizaron con una traducción generada por *Google Translate* y discutir las diferencias. Esto permitiría al estudiante identificar las limitaciones de la traducción automática y desarrollar un sentido crítico sobre su precisión. Por otra parte, se presentaría como un desafío en cuanto se califica la calidad de la traducción producida por *Google Translate* en función de la coherencia, los falsos cognados, el registro y el tono y la precisión en la referencia, temáticas abordadas en las clases. Además, este tipo de actividades insta al estudiante a reflexionar sobre el papel de la tecnología en la traducción y la importancia de la revisión humana y la relevancia de comprender el contexto de recepción de la traducción. En ocasiones, el contexto requiere adaptar el contenido lingüístico a las modalidades, dialectos, léxico y registros de cierto lugar. En efecto, este tipo de tareas pone en diálogo las estrategias de comprensión lectora con la comprensión de las complejidades de la traducción automática en la enseñanza de una lengua extranjera.

En otra secuencia didáctica, se propone un trabajo con tres resúmenes⁹ (*abstracts*) en inglés sobre la misma temática: nutrición y salud mental (ver Textos de la secuencia didáctica 2, en la sección Anexo). En base a la lectura de estos resúmenes, el estudiante tiene que resolver una serie de tareas. La primera de ellas consiste en elegir, solo a partir de la lectura de los *abstracts*, cuál de los tres artículos científicos le interesa leer completo, ya que considera que es útil compartirlo luego con su grupo de investigación o de trabajo. El estudiante tiene que justificar la elección a partir de la información presentada en esta sección introductoria y traducir el resumen seleccionado para que sus pares puedan acceder al mismo. Luego, la segunda tarea consiste en completar un mapa conceptual para presentar y compartir el contenido de este con sus pares.

En esta segunda secuencia didáctica, también se implementan los pasos descritos en la secuencia anterior: análisis del paratexto, activación de conocimientos previos, identificación de cognados, realización de una lectura rápida y otra más detallada. En este trabajo práctico, se aborda el

⁹ Para leer cada uno de los artículos, se podrá acceder mediante estos links: Nutrition and mental health: A review of current knowledge about the impact of diet on mental health, Nutritional psychiatry: Towards improving mental health by what you eat, Hangry in the field: An experience sampling study on the impact of hunger on anger, irritability, and affect.

género *resumen*, a partir de un análisis de las características principales, como la extensión, función, secciones y la lengua (tiempos verbales predominantes, importancia del uso de auxiliares modales, nominalización, entre otras características). En líneas generales, se puede observar que los tiempos verbales predominantes dependen de la sección en la cual se encuentren dentro del resumen. En la primera y última sección, se constata el predominio del tiempo presente (por ejemplo, *La psicofarmacoterapia y la psicoterapia aplicadas no siempre traen los resultados esperados en el tratamiento de los trastornos mentales y Las investigaciones también muestran que existen intervenciones nutricionales que tienen un potencial psicoprotector*¹⁰), mientras que en las secciones medias los tiempos verbales varían, pero existe una prevalencia del pasado simple y del presente perfecto (por ejemplo, *Sesenta y cuatro participantes de Europa Central completaron una fase de muestreo de experiencias de 21 días en la que informaron sobre su hambre, enojo, irritabilidad, placer y excitación en cinco momentos en cada uno de los días*¹¹). Por otra parte, se pone de relieve la manera en que los verbos modales se utilizan para hacer una evaluación, juicio o interpretación acerca de lo que estamos diciendo o escribiendo, o para expresar nuestra actitud hacia ello (por ejemplo, *que puede ser un aspecto importante de la prevención de muchos trastornos mentales y, al mismo tiempo, puede conducir a una reducción en la proporción de personas con trastornos mentales*¹²). También se hace referencia a otra característica de la escritura académica que es la densidad de información y la complejidad del lenguaje que se logra principalmente a través del proceso lingüístico de nominalización (por ejemplo, *un aumento en proyectos de investigación sobre los efectos de la nutrición en la salud mental*¹³).

¹⁰ Versión original: Applied psychopharmacotherapy and psychotherapy do not always bring the expected results in the treatment of mental disorders y Research also shows that there are nutritional interventions that have psychoprotective potential.

¹¹ Versión original: Sixty-four participants from Central Europe completed a 21-day experience sampling phase in which they reported their hunger, anger, irritability, pleasure, and arousal at five time-points each day (total = 9,142 responses).

¹² Versión original: which may be an important aspect of the prevention of many mental disorders and, at the same time, may lead to a reduction in the proportion of people with mental disorders.

¹³ Versión original: a surge in research on the effects of nutrition on mental status.

3. Nuevos desafíos

Las implicaciones y los desafíos que presentan la transformación digital, la inteligencia artificial y los avances de las nuevas tecnologías para la educación constituyen un área de debate fértil, abierto y en continuo desarrollo que no puede escapar al ámbito de las prácticas pedagógicas. Entendemos que la pandemia COVID 19 ha intentado avanzar en la implementación de las nuevas tecnologías. Sin embargo, creemos que dicha materialización fue dispar en el contexto de nuestro país y en el de diferentes instituciones educativas que revelaron un acceso desigual respecto de la digitalización. Como indican Rivas, Buchbinder y Barrenechea, (2023: 4), en este proceso de digitalización, se están produciendo “disrupciones como la generada por la inteligencia artificial que, aunque en nuestro día están instalados casi de manera imperceptible, sabemos poco sobre sus implicaciones en el campo de la educación”.

Aunque su desarrollo es reciente, *ChatGPT (Generative Pre-Trained Transformer)*, un sistema de chat basado en el modelo de lenguaje por inteligencia artificial, ya está siendo utilizado ampliamente en diferentes funciones de la educación superior. En este sentido, y en vinculación con la lecto-comprensión en una lengua extranjera, algunos de los posibles usos de *ChatGPT* que podemos mencionar se relacionan con el armado de resúmenes, la toma de notas, la extracción de las ideas principales y secundarias, la traducción a otras lenguas de textos cortos o extensos. Así, el impacto de *ChatGPT* en la educación superior ha sido inmediato y decisivo. Como vemos, aunque las aplicaciones de esta herramienta en la educación superior son amplias, es importante tener en cuenta los retos e implicaciones éticas en la administración de las mismas, el sesgo cognitivo, la falta de regulación, el plagio, y las políticas educativas para un uso equitativo e inclusivo (Sullivan, Kelly, McLaughlan, 2023: 11).

Por su parte, el artículo de Jane Nemcova (2023), «Studying the future», discute el avance de la traducción automática y su posible equiparación con el traductor humano. Según Marco Trombetti, CEO de *Translated*, un servicio de traducción que fue pionero en el uso de la inteligencia artificial para ayudar a traductores profesionales, la comprensión mutua y la cooperación son herramientas fundamentales para resolver problemas globales. *Translated* ha analizado datos y, a su vez, proyecta que en la

próxima década la calidad de la traducción automática podría equipararse a la del traductor humano, con un alto grado de capacitación, al menos en las lenguas principales como el inglés, español y chino. Sin embargo, algunos expertos de la industria mantienen opiniones divergentes sobre la equiparación de la traducción automática con la humana y enfatizan la importancia de considerar estándares comparables a la del traductor humano al evaluar su calidad. A pesar de los avances en la traducción automática, se espera que el traductor humano desempeñe un papel crucial en la mediación cultural y en la adaptación culturalmente apropiada de los resultados de la traducción automática.

Según señala Wooten (2023), se debería lograr la singularidad en la traducción. En este sentido, el autor sostiene que la respuesta a cómo un traductor humano puede ofrecer valor depende significativamente de cómo definamos la singularidad para la traducción. Para Trombetti, la singularidad lingüística en traducción se centra en los niveles de calidad¹⁴, en el tiempo de edición de una traducción automática, en la combinación de la experiencia humana con la traducción automática en forma de edición posterior. Así, la fluidez y la adecuación como fundamentos clave en la traducción humana enfatizan la corrección gramatical. En efecto, en una traducción se logra la fluidez cuando se usa la ortografía y la estructura de oraciones adecuadas. La adecuación, por otro lado, trata más de asegurarse de que el texto de destino transmita el mismo sentido que el texto de origen, sin omitir o traducir nada en forma “inapropiada”. Si hacemos un paralelismo con lo que sucede entre la traducción automática y la traducción de textos para la comprensión lectora en una segunda lengua, en nuestro caso del inglés al español, podemos evidenciar que en ambas estrategias se requiere de un lector que sea capaz de detectar los sentidos más profundos o globales de un texto más allá de las elecciones de las palabras, la corrección gramatical o la adecuación lingüística. El uso de *Google Translate* o el *ChatGPT*, herramientas en línea ya indiscutibles que colaboran en la precisión léxica, lingüística, discursiva o estilística y optimizan los tiempos, debería complementarse con la lectura crítica, consciente y situada de estudiantes que necesitan comprender textos para

¹⁴ Como se señala en el artículo, la singularidad se refiere a un nivel de calidad en los sistemas de inteligencia artificial (IA) que imita el de los traductores humanos.

ponerlos en discusión con diferentes autores, extraer ideas y formar sus propias opiniones. Sin soslayar el hecho de que la tecnología tiene un potencial innegable, también presenta sus limitaciones. En esos espacios que se abren, la traducción de textos en los que se promueve y evalúa la lecto-comprensión se vuelve una herramienta efectiva, con un propósito real y con fines comunicativos. Se espera así que el estudiante intervenga en la adecuación de los sentidos expresados en el texto al contexto particular, que realice una lectura crítica y situada y que la traducción le sirva para ampliar, validar o cuestionar conocimientos. Son en estos espacios de acción donde las posibilidades de intervención por parte del estudiante se tornan significativas. En definitiva, para que el aprendizaje no quede desfasado de los procesos que se están dando en el mundo digital y que afectan los procesos de enseñanza/ aprendizaje, las tareas deben resignificarse, repensarse y adecuarse a los nuevos contextos. La traducción debe focalizarse en los procesos interpretativos, significativos y comunicativos que involucren al estudiante de manera activa y crítica en la lectura y comprensión de textos en una segunda lengua.

Conclusiones

En los últimos años, con el advenimiento de las tecnologías de la información y la comunicación, las maneras de acceder al conocimiento han ido cambiando paulatinamente y esto ha repercutido en la dinámica del proceso de comprensión lectora. Creemos que como docentes de cursos de lectocomprensión para estudiantes universitarios necesitamos ampliar nuestra mirada y formularnos nuevas preguntas en relación con las múltiples esferas del proceso de enseñanza y aprendizaje en nuestros contextos actuales. Resulta imprescindible replantearnos interrogantes respecto al formato o la modalidad del texto por leer, pero también es imperante analizar las prácticas pedagógicas que podemos implementar para ayudar a nuestros alumnos a ser lectores exitosos hoy en día.

Con el fin de optimizar el proceso lector en nuestros estudiantes, proponemos el trabajo con tareas reales y significativas, las cuales impliquen la aplicación de una serie de distintas estrategias que serán empleadas de manera autónoma y consciente. La traducción podrá ser una

de ellas siempre y cuando sea utilizada con un propósito y de manera significativa como complemento de otras propuestas. La toma de notas, la confección de resúmenes o el desarrollo de un mapa conceptual son quizá tareas más frecuentes y de mayor utilidad en la vida diaria y académica de nuestros estudiantes-lectores. Asimismo, es necesario reconocer las posibilidades que brindan las nuevas aplicaciones desarrolladas (como los traductores online o el *Chat GPT*) y buscar formas de adecuarlas al proceso enseñanza/aprendizaje.

Como podemos apreciar, y según se desprende de los ejemplos que presentamos en este trabajo, las tareas, incluida la traducción, pueden habilitar espacios de comprensión que van más allá de la estructura léxica o gramatical, ya que están destinadas a un lector crítico, sagaz y situado con la capacidad de leer entre líneas o comprender el subtexto. Es decir, un lector que tenga la habilidad de interpretar el sentido oculto o implícito en un mensaje, más allá de lo que se expresa de manera directa. En estos casos, solo la persona entrenada en este sentido puede poner en relación textos, autores y conceptos y, a la vez, integrar, profundizar o evaluar los conocimientos de manera sólida y significativa.

Bibliografía

Bernhardt, E., Kamil, M., 1995. «Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypothesis». *Applied Linguistics*, 16:1, p. 17-34.

Ellis, R. 2003. «Designing a Task-Based Syllabus». *RELC Journal*, p. 64-81. [consultado el 18 de julio de 2023].

García Negroni, M. M. *et al.* 2005. «Abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones». *Revista Signos*, 38 (57), p. 49-60. Valparaíso : Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Gaonac'h, D. 1992. « Automatisation et contrôle des processus cognitifs dans le traitement de l'écrit ». En *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*. Actes du VIII^e Colloque 'Acquisition des langues, perspectives et recherches' : LIDILEM, Grenoble, mai 1991.

Gentile, A. *et al.* 2011. «La traducción como estrategia lectora en los cursos de lecto-comprensión en la Universidad». Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, San Luis, octubre de 2011.

Goffard, S. 1995. « Lecture : négocier une interaction sociale ». *Sémiotique(s) de la Lecture*. Paris.

Halliday, M. A. K. 1982. *El Lenguaje como Semiótica Social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Nemcova, J. 2023. «Studying the future». *Multilingual Magazine*.

Nunan, D. 1996. *El diseño de las tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rivas, A, Buchbinder, N., Barrenechea, I. 2023. *El futuro de la Inteligencia Artificial en educación en América Latina*. ProFuturo y OEI.

Sullivan, M., Andrew Kelly, Paul McLaughlan. 2023. «ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning». *Journal of Applied Learning and Teaching*. Vol 6 (1), p. 31-40. [consultado el 10 de julio de 2023].

van Dijk, T. 1985. «Text Processing: A Psychological Model». *Handbook of Discourse Analysis*. Londres: Academic Press, p. 231-243.

Vygotsky, L. 1962. *Thought and language*. (Editado y traducido por E. Haufmann, y G. Vakar). Cambridge: Mass., MIT Press.

Willis, J. 2007. A flexible framework for task-based learning. An overview of a task-based framework for language teaching. [consultado el 20 de septiembre de 2017].

Wooten, A. 2023. «Human Translation Skills Needed Today and After the Singularity». *Multilingual Magazine*.

Anexo

Texto. Secuencia didáctica 1

ChatGPT: our study shows AI can produce academic papers good enough for journals – just as some ban it

Michael Dowling

Brian Lucey

Some of the world's biggest academic journal publishers have banned or curbed their authors from using the advanced chatbot, ChatGPT. Because the bot uses information from the internet to produce highly readable answers to questions, the publishers are worried that inaccurate or plagiarised work could enter the pages of academic literature.

Several researchers have already listed the chatbot as a co-author on academic studies, and some publishers have moved to ban this practice. But the editor-in-chief of Science, one of the top scientific journals in the world, has gone a step further and forbidden any use of text from the program in submitted papers.

It's not surprising the use of such chatbots is of interest to academic publishers. Our recent study, published in Finance Research Letters, showed ChatGPT could be used to write a

finance paper that would be accepted for an academic journal. Although the bot performed better in some areas than in others, adding in our own expertise helped overcome the program's limitations in the eyes of journal reviewers.

However, we argue that publishers and researchers should not necessarily see ChatGPT as a threat but rather as a potentially important aide for research – a low-cost or even free electronic assistant.

Our thinking was: if it's easy to get good outcomes from ChatGPT by simply using it, maybe there's something extra we can do to turn these good results into great ones.

We first asked ChatGPT to generate the standard four parts of a research study: research idea, literature review (an evaluation of previous academic research on the same topic), dataset, and suggestions for testing and examination. We specified only the broad subject and that the output should be capable of being published in "a good finance journal".

This was version one of how we chose to use ChatGPT. For version two, we pasted into the ChatGPT window just under 200 abstracts (summaries) of relevant, existing research studies. We then asked that the program take these into account when creating the four research stages. Finally, for version three, we added "domain expertise" — input from academic researchers. We read the answers produced by the computer program and made suggestions for improvements. In doing so, we integrated our expertise with that of ChatGPT.

We then requested a panel of 32 reviewers each review one version of how ChatGPT can be used to generate an academic study. Reviewers were asked to rate whether the output was sufficiently comprehensive, correct, and whether it made a contribution sufficiently novel for it to be published in a "good" academic finance journal.

The big take-home lesson was that all these studies were generally considered acceptable by the expert reviewers. This is rather astounding: a chatbot was deemed capable of generating quality academic research ideas. This raises fundamental questions around the meaning of creativity and ownership of creative ideas — questions to which nobody yet has solid answers.

Strengths and weaknesses

The results also highlight some potential strengths and weaknesses of ChatGPT. We found that different research sections were rated differently. The research idea and the dataset tended to be rated highly. There was a lower, but still acceptable, rating for the literature reviews and testing suggestions.

Our suspicion here is that ChatGPT is particularly strong at taking a set of external texts and connecting them (the essence of a research idea), or taking easily identifiable sections from one document and adjusting them (an example is the data summary — an easily identifiable "text chunk" in most research studies).

A relative weakness of the platform became apparent when the task was more complex - when there are too many stages to the conceptual process. Literature reviews and testing tend to fall into this category. ChatGPT tended to be good at some of these steps but not all of them. This seems to have been picked up by the reviewers.

We were, however, able to overcome these limitations in our most advanced version (version three), where we worked with ChatGPT to come up with acceptable outcomes. All sections of the advanced research study were then rated highly by reviewers, which suggests the role of academic researchers is not dead yet.

Ethical implications

ChatGPT is a tool. In our study, we showed that, with some care, it can be used to generate an acceptable finance research study. Even without care, it generates plausible work.

This has some clear ethical implications. Research integrity is already a pressing problem in academia and websites such as RetractionWatch convey a steady stream of fake, plagiarised, and just plain wrong, research studies. Might ChatGPT make this problem even worse?

It might, is the short answer. But there's no putting the genie back in the bottle. The technology will also only get better (and quickly). How exactly we might acknowledge and police the role of ChatGPT in research is a bigger question for another day. But our findings are also useful in this regard - by finding that the ChatGPT study version with researcher expertise is superior, we show the input of human researchers is still vital in acceptable research.

For now, we think that researchers should see ChatGPT as an aide, not a threat. It may particularly be an aide for groups of researchers who tend to lack the financial resources for traditional (human) research assistance: emerging economy researchers, graduate students and early career researchers. It's just possible that ChatGPT (and similar programs) could help democratise the research process.

But researchers need to be aware of the ban on its use in the preparation of journal papers. It's clear that there are drastically different views of this technology, so it will need to be used with care.

Textos. Secuencia Didáctica 2

Nutrition and mental health: A review of current knowledge about the impact of diet on mental health

Mateusz Grajek, Karolina Krupa-Kotara, Agnieszka Białek-Dratwa, Karolina Sobczyk, Martina Grot, Oskar Kowalski y Wiktoria Staśkiewicz

Published: 2022 August 22

Abstract

Applied psychopharmacotherapy and psychotherapy do not always bring the expected results in the treatment of mental disorders. As a result, other interventions are receiving increasing attention. In recent years, there has been a surge in research on the effects of nutrition on mental status, which may be an important aspect of the prevention of many mental disorders and, at the same time, may lead to a reduction in the proportion of people with mental disorders. This review aims to answer whether and to what extent lifestyle and related nutrition affect mental health and whether there is scientific evidence supporting a link between diet and mental health. A review of the scientific evidence was conducted based on the available literature by typing in phrases related to nutrition and mental health using the methodological tool of the PubMed database. The literature search yielded 3,473 records, from which 356 sources directly related to the topic of the study were selected, and then those with the highest scientific value were selected according to bibliometric impact factors. In the context of current changes, urbanization, globalization, including the food industry, and changes in people's lifestyles and eating habits, the correlations between these phenomena and their impact on mental state become important. Knowledge of these correlations creates potential opportunities to implement new effective dietary, pharmacological, therapeutic, and above all preventive interventions. The highest therapeutic potential is seen in the rational diet, physical activity, use of psychobiotics, and consumption of antioxidants. Research also shows that there are nutritional interventions that have psychoprotective potential.

Keywords: nutrition, mental health, diet, psychology of food, eating behavior

Nutritional psychiatry: Towards improving mental health by what you eat

Roger A H Adan, Eline M van der Beek, Jan K Buitelaar, John F Cryan, Johannes Hebebrand, Suzanne Higgs, Harriet Schellekens, Suzanne L Dickson

Abstract

Does it matter what we eat for our mental health? Accumulating data suggests that this may indeed be the case and that diet and nutrition are not only critical for human physiology and body composition, but also have significant effects on mood and mental wellbeing. While the determining factors of mental health are complex, increasing evidence indicates a strong association between a poor diet and the exacerbation of mood disorders, including anxiety and depression, as well as other neuropsychiatric conditions. There are common beliefs about the health effects of certain foods that are not supported by solid evidence and the scientific evidence demonstrating the unequivocal link between nutrition and mental health is only beginning to emerge. Current epidemiological data on nutrition and mental health do not provide information about causality or underlying mechanisms. Future studies should focus on elucidating mechanism. Randomized controlled trials should be of high quality, adequately powered and geared towards the advancement of knowledge from population-based observations towards personalized nutrition. Here, we provide an overview of the emerging field of nutritional psychiatry, exploring the scientific evidence exemplifying the importance of a well-balanced diet for mental health. We conclude that an experimental medicine approach and a mechanistic understanding is required to provide solid evidence on which future policies on diet and nutrition for mental health can be based.

Keywords: Cognition; Dietary intervention; Early life nutrition; Nutrients; Nutritional psychiatry; Obesity.

Hangry in the field: An experience sampling study on the impact of hunger on anger, irritability, and affect

Viren Swami, Samantha Hochstöger, Erik Kargl, Stefan Stieger

Published: July 6, 2022

The colloquial term “hangry” refers to the notion that people become angry when hungry, but very little research has directly determined the extent to which the relationship between hunger and negative emotions is robust. Here, we examined associations between everyday experiences of hunger and negative emotions using an experience sampling method. Sixty-four participants from Central Europe completed a 21-day experience sampling phase in which they reported their hunger, anger, irritability, pleasure, and arousal at five time-points each day (total = 9,142 responses). Results indicated that greater levels of self-reported hunger were associated with greater feelings of anger and irritability, and with lower pleasure. These findings remained significant after accounting for participant sex, age, body mass index, dietary behaviours, and trait anger. In contrast, associations with arousal were not significant. These results provide evidence that everyday levels of hunger are associated with negative emotionality and support the notion of being “hangry”.



© *Synergies Argentine*, n° 9, Année 2023.
Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690052w>
Bibliothèque nationale de France. Décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur.

Modalités de lecture, de citation, politique d'archivage et mentions légales :

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/argentine>

synergies.argentine@gmail.com

