



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA DE TRADUCCIÓN: LA PERCEPCIÓN DE LAS PARTICIPANTES

TESIS DOCTORAL DE

Oanh Tran Thi

Septiembre de 2019

DIRECTORA

Dra. Maria Lluïsa Presas Corbella

DOCTORADO EN TRADUCCIÓN Y ESTUDIOS INTERCULTURALES

FACULTAD DE TRADUCCIÓN, INTERPRETACIÓN Y ESTUDIOS DE ASIA ORIENTAL

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Resumen

Nuestra tesis trata de un proyecto de investigación-acción individual que surgió de un estudio donde se analizó la capacidad de inserción en el mercado laboral de traductores e intérpretes egresados del Departamento de Español de la Universidad de Hanói. Este estudio se incorporó en el proyecto de investigación-acción como la primera fase. Los resultados de este análisis revelaron una importante deficiencia de la competencia estratégica y la necesidad de diseñar un nuevo currículo para la enseñanza-aprendizaje de la traducción español-vietnamita para fomentar la adquisición de esta competencia. Por eso la presente investigación tuvo como objetivo general diseñar y probar una metodología didáctica y un currículo para desarrollar la competencia estratégica en estudiantes de traducción español-vietnamita, con intención de ayudarlos a convertirse en aprendices activos y autónomos. Para cumplir este objetivo, en la segunda fase del proyecto se propuso un modelo metacognitivo de competencia estratégica que consta de tres estrategias, planificación, control y autoevaluación, y sus procedimientos. También se diseñó un currículo de iniciación a la traducción español-vietnamita enmarcado en el enfoque metacognitivo del aprendizaje y en el enfoque por tareas de traducción. En la tercera fase se implementó el currículo con 10 participantes voluntarias y se recogieron datos sobre su adquisición de los procedimientos y sobre la adecuación de la metodología didáctica. En la última fase se analizaron y valoraron todos los resultados, si bien en esta tesis solamente se presentan los que reflejan la percepción de las participantes. Nuestro análisis pone de manifiesto que estas percibieron un progreso en su adquisición de la competencia estratégica y en su autonomía, y que valoraron el diseño didáctico como efectivo.

Palabras clave: constructivismo, metacognición, competencia estratégica de traducción, formación de traductores en Vietnam, investigación-acción, percepción de las participantes

Abstract

Our thesis is about an individual action research project arising from an analysis of the employability of translators and interpreters graduated from Spanish Department of Hanoi University. This study was incorporated into the present project as its first phase. The results of this analysis revealed a significant deficiency of strategic competence and the need of a new syllabus for the Spanish-Vietnamese translation to promote the acquisition of such competence. Therefore this project aimed to design and test a didactic methodology and a syllabus to develop strategic competence of Spanish-Vietnamese translation students, in order to help them to become more active and autonomous learners. To this end, in the second phase we proposed our metacognitive model of strategic competence, which consists of three strategies: planning, control and self-evaluation, and their procedures. We also designed a syllabus for initiation to Spanish-Vietnamese translation module framed in the metacognitive approach and the translation task-based approach. In the third phase, we carried out the syllabus with 10 voluntary participants and collected data about their acquisition of those procedures and the adequacy of the didactic methodology. In the last phase we analyzed all the results, though in this thesis only those reflecting the participants' perceptions are presented. Our analysis shows that the participants noticed improvements in their acquisition of strategic competence and autonomy, and that they valued the didactic proposal as effective.

Keywords: constructivism, metacognition, translation strategic competence, translator training in Vietnam, action research, participants' perceptions

CONTENIDOS

LISTADO DE FIGURAS	ix
LISTADO DE TABLAS	xi
LISTADO DE ANEXOS	xii
ABREVIATURAS.....	xiii
AGRADECIMIENTO	xv
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO I.....	23
LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE	23
1. El aprendizaje según el paradigma constructivista.....	23
1.1. Los supuestos centrales del constructivismo	24
1.2. Teorías constructivistas	29
1.2.1. El constructivismo psicogenético piagetiano.....	30
1.2.2. El constructivismo social o sociocultural	30
1.2.3. El constructivismo cognitivo	31
1.2.3.1. La teoría de la asimilación o del aprendizaje significativo.....	31
1.2.3.2. La teoría de los esquemas	33
1.2.3.3. La teoría del aprendizaje estratégico	33
2. El aprendizaje en el enfoque de formación por competencias	34
2.1. El concepto de competencia en la educación	35
2.2. Fundamentos metodológicos de la formación por competencias	37
2.3. Evaluación de competencias	39
3. El aprendizaje en el enfoque metacognitivo	40
3.1. El concepto de metacognición.....	41
3.2. Componentes de la metacognición	42
3.3. Fundamentos metodológicos del enfoque metacognitivo	44
3.3.1. La competencia metacognitiva: indicadores.....	44
4. El constructivismo en la formación de traductores	48
5. Conclusiones del capítulo I.....	50
CAPÍTULO II.....	53
LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA DE TRADUCCIÓN.....	53
1. La competencia estratégica	53

1.1.	La competencia estratégica en los modelos de competencia traductora	54
1.2.	Modelos de adquisición de la competencia traductora.....	59
1.3.	Metodologías para el desarrollo de la competencia traductora.....	62
2.	El concepto de estrategia	67
2.1.	Los conceptos de estrategia y de problema en la psicología y en la didáctica	67
2.2.	Estrategias de traducción y problemas de traducción	69
3.	El modelo metacognitivo de la competencia estratégica	72
3.1.	La estrategia de planificación del proceso de traducción.....	73
3.2.	La estrategia de control del proceso de traducción	74
3.3.	La estrategia de autoevaluación del proceso y del producto de la traducción	75
4.	Conclusiones del capítulo II.....	77
CAPÍTULO III		79
MARCO METODOLÓGICO: LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....		79
1.	El método de investigación-acción.....	79
1.1.	Categorías de investigación-acción.....	81
1.2.	La investigación-acción en la educación.....	83
2.	El proceso de investigación-acción	85
3.	La investigación-acción en la formación de traductores.....	87
4.	Conclusiones del capítulo III	91
CAPÍTULO IV		93
EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....		93
1.	Fase 1. Identificación y análisis inicial del problema.....	95
1.1.	La formación de traductores en la HANU.....	95
1.2.	Análisis inicial del problema	99
2.	Fase 2. Diseño de la actuación	102
2.1.	Objetivo y preguntas de investigación	103
2.2.	Diseño del currículo.....	103
2.2.1.	Resultados de aprendizaje, indicadores y contenidos.....	104
2.2.2.	Estructura del currículo	107
2.2.3.	Metodología didáctica: Tareas y actividades	109
2.2.4.	Evaluación y autoevaluación de la adquisición de la competencia estratégica.....	112
2.2.4.1.	Criterios de evaluación y autoevaluación	112

2.2.4.2. Instrumentos de evaluación y autoevaluación de la adquisición de la competencia estratégica	113
2.2.5. Materiales didácticos.....	115
2.3. Instrumentos de recogida de datos.....	116
2.3.1. Recogida de datos sobre el aprendizaje.....	117
2.3.2. Recogida de datos sobre la metodología	122
2.4. Participantes	123
3. Fase 3. Implementación de la actuación	125
4. Conclusiones del capítulo IV	127
CAPÍTULO V	129
ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	129
1. Análisis de datos de la adquisición de la competencia estratégica.....	129
1.1. Estrategia de planificación del proceso de traducción	130
1.1.1. Procedimiento «analizar el encargo»	130
1.1.2. Procedimiento «identificar problemas».....	132
1.1.3. Procedimiento «caracterizar problemas».....	136
1.1.4. Procedimiento «programar acciones»	140
1.1.5. Procedimiento «buscar fuentes documentales»	145
1.1.6. Procedimiento «seleccionar fuentes documentales»	150
1.1.7. Procedimiento «extraer información relevante»	153
1.1.8. Procedimiento «movilizar competencias».....	155
1.1.9. Procedimiento «predecir limitaciones »	158
1.1.10. Procedimiento «predecir resultados»	159
1.2. Estrategia de control del proceso de traducción	161
1.2.1. Procedimiento «ensayar diferentes soluciones»	161
1.2.2. Procedimiento «escoger la solución».....	164
1.2.3. Procedimiento «justificar una solución»	168
1.2.4. Procedimiento «regular la intensidad»	173
1.2.5. Procedimiento «regular la velocidad»	174
1.2.6. Procedimiento «regular el esfuerzo».....	175
1.2.7. Procedimiento «controlar los elementos psicofisiológicos».....	176
1.3. Estrategia de autoevaluación del proceso y del producto de traducción	177
1.3.1. Procedimiento «evaluar una estrategia»	177

1.3.2.	Procedimiento «modificar una estrategia»	179
1.3.3.	Procedimiento «evaluar una solución».....	180
1.3.4.	Procedimiento «modificar una solución»	184
1.3.5.	Procedimiento «evaluar el grado de cumplimiento del encargo»	187
1.3.6.	Procedimiento «evaluar el propio aprendizaje»	188
2.	Análisis de los datos de la adecuación de la metodología didáctica.....	190
2.1.	Adecuación de los contenidos y del enfoque del módulo	191
2.2.	Adecuación de las tareas y actividades	194
2.3.	Adecuación de la progresión de los contenidos.....	198
2.4.	Adecuación de los materiales	200
2.5.	Adecuación de la dificultad y la profundidad de las unidades	201
2.6.	Adecuación del procedimiento de evaluación del aprendizaje.....	203
2.7.	Adecuación de la carga y del ritmo de trabajo	206
2.8.	Adecuación del procedimiento de evaluación de la metodología.....	208
3.	Conclusiones del capítulo V	209
	CONCLUSIONES	213
	BIBLIOGRAFÍA	221
	ANEXOS.....	233

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1: Triángulo cognitivo (adaptado de Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011: 19).....	27
Figura 2: Triángulo afectivo-relacional (adaptado de Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011: 21)	28
Figura 3: Triángulo instruccional o competencial (adaptado de Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011: 23)	29
Figura 4: Ciclo de investigación-acción de Lewin (1946)	86
Figura 5: Ciclo de investigación-acción de Ferrance (adaptado de Ferrance, 2000)	86
Figura 6: Proyecto de investigación-acción para el desarrollo de la CE en estudiantes de traducción español-vietnamita en la HANU.....	94
Figura 7: Estructura de cada unidad didáctica	109
Figura 8: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(1).....	131
Figura 9: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 1	133
Figura 10: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(1).....	133
Figura 11: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(1).....	134
Figura 12: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(1).....	134
Figura 13: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1).....	135
Figura 14: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 1	137
Figura 15: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(1).....	138
Figura 16: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(1).....	138
Figura 17: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(1).....	139
Figura 18: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1).....	139
Figura 19: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1).....	141
Figura 20: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 1	146
Figura 21: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(1).....	146
Figura 22: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(1).....	151
Figura 23: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1).....	154
Figura 24: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(1).....	156
Figura 25: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(1).....	156
Figura 26: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1).....	157
Figura 27: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(2).....	158
Figura 28: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2).....	159
Figura 29: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(1).....	160
Figura 30: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1).....	160
Figura 31: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(1).....	162
Figura 32: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(1).....	162
Figura 33: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(1).....	165
Figura 34: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(2).....	165
Figura 35: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(2).....	165
Figura 36: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2).....	166
Figura 37: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(2).....	166
Figura 38: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(2).....	169

Figura 39: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2).....	169
Figura 40: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(2).....	170
Figura 41: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2).....	173
Figura 42: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2).....	174
Figura 43: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(2).....	175
Figura 44: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2).....	175
Figura 45: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(2).....	176
Figura 46: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(2).....	177
Figura 47: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1).....	178
Figura 48: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(2).....	178
Figura 49: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1).....	179
Figura 50: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(2).....	180
Figura 51: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(2).....	181
Figura 52: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2).....	181
Figura 53: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1).....	182
Figura 54: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(2).....	182
Figura 55: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2).....	184
Figura 56: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(2).....	185
Figura 57: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2).....	187
Figura 58: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1).....	188
Figura 59: Calificación promedio de la utilidad de las unidades para la adquisición de los procedimientos	192
Figura 60: Calificación promedio de la adecuación de la tarea de lectura	195
Figura 61: Calificación promedio de la adecuación de las tareas de analizar, textos y problemas.....	195
Figura 62: Calificación promedio de la adecuación de las tareas de traducción razonada.....	196
Figura 63: Calificación promedio de la adecuación de las tareas de análisis contrastivo	197
Figura 64: Calificación promedio de la adecuación de las tareas de propuestas de traducción.....	197
Figura 65: Calificación promedio de la adecuación de las actividades de debate en el foro.....	197
Figura 66: Calificación promedio de la adecuación de la progresión	199
Figura 67: Calificación promedio de la adecuación de los materiales	201
Figura 68: Evaluación media del nivel de dificultad de las unidades	202
Figura 69: Calificación promedio de la adecuación del nivel de dificultad y de profundidad	202
Figura 70: Calificación promedio de la correspondencia de los contenidos de los trabajos evaluados con los de cada unidad	204
Figura 71: Calificación promedio de la correspondencia de los trabajos evaluados con el énfasis puesto para cada actividad.....	204
Figura 72: Calificación promedio de la diversidad de las actividades para la evaluación de la asignatura	205
Figura 73: Calificación promedio de la utilidad de la disposición de los criterios de evaluación	205
Figura 74: Calificación promedio de la precisión de la calificación de cada actividad	205
Figura 75: Calificación promedio de la adecuación de la carga de trabajo	206
Figura 76: Calificación promedio de la adecuación del ritmo de las unidades.....	207
Figura 77: Dedicación semanal promedio fuera del aula	208

Figura 78: Calificación promedio de la adecuación del procedimiento de evaluación de la metodología	209
---	-----

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1: Indicadores de la competencia metacognitiva.....	48
Tabla 2: Procedimientos de la competencia estratégica del traductor.....	76
Tabla 3: Las asignaturas de las materias de traducción e interpretación español-vietnamita en la HANU (Tran Thi, 2016: 23).....	96
Tabla 4: Resultados de aprendizaje, indicadores y contenidos.....	107
Tabla 5: Las tareas de cada unidad didáctica.....	110
Tabla 6: Preguntas analizadas en la prueba diagnóstica y la prueba final.....	119
Tabla 7: Etiquetas de las aportaciones a los cuestionarios de la prueba diagnóstica y de la prueba final	122
Tabla 8: Etiquetas de las aportaciones al foro	122
Tabla 9: Etiquetas de las aportaciones a la carpeta de estudiante	122
Tabla 10: Calendario de la implementación del currículo.....	125
Tabla 11: Calificación promedio de la adquisición de cada procedimiento de la CE (puntuación sobre 5).....	130
Tabla 12: Fuente de datos sobre el procedimiento «analizar el encargo»	131
Tabla 13: Fuentes de datos sobre el procedimiento «identificar problemas».....	132
Tabla 14: Fuentes de datos sobre el procedimiento «caracterizar problemas»	137
Tabla 15: Fuentes de datos sobre el procedimiento «programar acciones»	141
Tabla 16: Fuentes de datos sobre el procedimiento «buscar fuentes documentales»	146
Tabla 17: Fuentes de datos sobre el procedimiento «seleccionar fuentes documentales»	150
Tabla 18: Fuentes de datos sobre el procedimiento «extraer información relevante»	153
Tabla 19: Fuentes de datos sobre el procedimiento «movilizar competencias»	155
Tabla 20: Fuentes de datos sobre el procedimiento «predecir limitaciones»	158
Tabla 21: Fuentes de datos sobre el procedimiento «predecir resultados»	159
Tabla 22: Fuentes de datos sobre el procedimiento «ensayar diferentes soluciones».....	161
Tabla 23: Fuentes de datos sobre el procedimiento «escoger la solución»	164
Tabla 24: Fuentes de datos sobre el procedimiento «justificar una solución»	169
Tabla 25: Fuentes de datos sobre el procedimiento «regular la intensidad»	173
Tabla 26: Fuentes de datos sobre el procedimiento «regular la velocidad»	174
Tabla 27: Fuentes de datos sobre el procedimiento «regular el esfuerzo»	175
Tabla 28: Fuentes de datos sobre el procedimiento «controlar los elementos psicofisiológicos»	176
Tabla 29: Fuentes de datos sobre el procedimiento «evaluar una estrategia»	177
Tabla 30: Fuentes de datos sobre el procedimiento «modificar una estrategia»	179
Tabla 31: Fuentes de datos sobre el procedimiento «evaluar una solución».....	180
Tabla 32: Fuentes de datos sobre el procedimiento «modificar una solución»	184
Tabla 33: Fuentes de datos sobre el procedimiento «evaluar el grado de cumplimiento del encargo»	187
Tabla 34: Fuentes de datos sobre el procedimiento «evaluar el propio aprendizaje»	188

LISTADO DE ANEXOS

ANEXO 1: UNIDAD 1. PROBLEMAS, TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE TRADUCCIÓN .	233
ANEXO 2: UNIDAD 2(1). IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS Y TEXTUALES	240
ANEXO 3: UNIDAD 2(2). IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS Y TEXTUALES	249
ANEXO 4: UNIDAD 3(1). IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS PRAGMÁTICOS	257
ANEXO 5: UNIDAD 3(2). IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS PRAGMÁTICOS	266
ANEXO 6: UNIDAD 4(1). IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS EXTRALINGÜÍSTICOS.....	273
ANEXO 7. UNIDAD 4(2). IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS EXTRALINGÜÍSTICOS.....	282
ANEXO 8: RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TRADUCCIÓN	290
ANEXO 9: GUÍA DE REVISIÓN DE TRADUCCIONES	292
ANEXO 10: PRUEBA DIAGNÓSTICA Y ANÁLISI DEL CUESTIONARIO RETROSPECTIVO	293
ANEXO 11: PRUEBA FINAL Y ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO RETROSPECTIVO	303
ANEXO 12: CUESTIONARIO 1. CUESTIONARIO DE PERFIL	317
ANEXO 13: CUESTIONARIO 2. AUTOEVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE. UNIDAD 1.....	325
ANEXO 14: CUESTIONARIO 3. AUTOEVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE. UNIDAD 2(1)	327
ANEXO 15: CUESTIONARIO 4. AUTOEVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE. UNIDAD 2(2)	330
ANEXO 16: CUESTIONARIO 5. AUTOEVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE. UNIDAD 3(1)	333
ANEXO 17: CUESTIONARIO 6. AUTOEVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE. UNIDAD 3(2)	336
ANEXO 18: CUESTIONARIO 7. AUTOEVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE. UNIDAD 4(1)	340
ANEXO 19: CUESTIONARIO 8. AUTOEVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE. UNIDAD 4(2)	344
ANEXO 20: CUESTIONARIO 9. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA. UNIDAD 1.....	347
ANEXO 21: CUESTIONARIO 10. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA. UNIDAD 2(1)	355
ANEXO 22: CUESTIONARIO 11. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA. UNIDAD 2(2)	364
ANEXO 23: CUESTIONARIO 12. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA. UNIDAD 3(1)	372
ANEXO 24: CUESTIONARIO 13. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA. UNIDAD 3(2)	381
ANEXO 25: CUESTIONARIO 14. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA. UNIDAD 4(1)	390

ANEXO 26: CUESTIONARIO 15. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA. UNIDAD 4(2)	398
ANEXO 27: ANÁLISIS DE LOS DEBATES EN EL FORO	406
ANEXO 28: ANÁLISIS DE LA CARPETA DE ESTUDIANTE	422
ANEXO 29: ANÁLISIS DE LA DISCUSIÓN DE REVISIÓN DEL MÓDULO	434
ANEXO 30: DIARIO DE CLASE DE LA PROFESORA	436
ANEXO 31: DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO.....	444

ABREVIATURAS

CE	Competencia estratégica
HANU	Universidad de Hanói
LM	Lengua meta
LO	Lengua original
PD	Prueba diagnóstica
PF	Prueba final
TM	Texto meta
TO	Texto original
TIC	Tecnologías de la información y comunicación

AGRADECIMIENTO

A pesar de que esta tesis es un proyecto individual, esta no habría sido posible sin la inestimable ayuda de mucha gente. Quisiera dar las más sinceras gracias a mi directora de tesis, Dra. Marisa Presas, quien me ha acompañado desde el trabajo fin de máster hasta los últimos toques de esta tesis. Sin su apoyo constante y todo el tiempo, la paciencia y la meticulosidad que me ha dedicado, este proyecto no se habría hecho realidad.

Esencial para este proyecto ha sido la responsable participación y el esfuerzo de las alumnas voluntarias del Departamento de Español de la Universidad de Hanói en el estudio. Los datos y conclusiones de la tesis han sido resultado de su trabajo, su reflexión y sus propuestas. También quisiera mostrar mi gratitud y respeto especial a la participante CT01, que desgraciadamente ya no se encuentra con nosotros.

También doy las gracias por su ayuda a los compañeros del Departamento de Español de la Universidad de Hanói, que nunca me han negado ninguna ayuda o favor. El éxito de la implementación del currículo debe una gran parte su generosidad.

Finalmente agradezco a mi familia, tanto en Vietnam como en España, por su apoyo incondicional tanto en los buenos como en los malos momentos, así como a los distintos amigos y amigas que han estado a mi lado siempre que los he necesitado.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje implica un cambio en la conducta, que se observa a través de sus productos o resultados, o un cambio en el potencial de conducta, ya que no siempre se demuestra que se ha adquirido conocimiento (Shuell, 1986; cit. Schunk, 2012; Tarpy, 1999). Este cambio es resultado de la práctica u otras experiencias, lo que excluye los cambios conductuales que parecen determinados principalmente por la herencia, aunque no está clara la distinción entre herencia y maduración, por un lado, y aprendizaje, por el otro (Schunk 2012). Por último, el cambio es perdurable y persistente. Aunque se debate aún el tema de cuánto deben durar los cambios para considerarse como aprendizaje, se coincide en que los cambios de poca duración no son aprendizaje. De acuerdo con todo ello, para observar el aprendizaje de alguna competencia es imprescindible observar los cambios conductuales efectivos durante un cierto período, lo que requiere determinar sus indicadores.

Los modelos del proceso de aprendizaje, o de adquisición de conocimientos, han evolucionado de obviar el aprendizaje a resaltar su papel, de sublimar el papel central del docente a conceder el protagonismo al aprendiz. Las metáforas educativas también han evolucionado, de manera que el aprendizaje se ha entendido consecutivamente como adquisición de respuestas, como adquisición de conocimientos, como construcción de significados y como logro de competencias (Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011). Actualmente, una competencia es una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y una disposición para «aprender a aprender» (Comisión Europea, 2004: 5). Así, el «estudiante ideal» —el estudiante competente— para la educación y formación actuales es el que, por un lado, es sujeto activo que no sólo sabe «qué es» y «cómo se hace», sino que también reflexiona constantemente sobre «por qué» lo hace y «cuándo» debe hacerlo, y que autorregula y autoevalúa su propio proceso de adquisición y construcción de conocimiento. Por otro lado, para poder responder a los cambios constantes que se producen en todos los ámbitos del conocimiento y actuar de forma eficaz en situaciones diversas, complejas e impredecibles, el estudiante también debe estar dispuesto a «aprender a aprender».

En el ámbito de la didáctica de la traducción, los modelos multicomponenciales de la competencia traductora conceden un papel especialmente importante a la competencia estratégica (CE), ya que se considera el componente que dirige la aplicación de las restantes competencias a la realización de una tarea determinada (Kelly, 2002; PACTE, 2017), y establece prioridades y define jerarquías entre ellas (Göpferich, 2009). Sin embargo, hasta ahora pocos estudios se han centrado en la adquisición de esta competencia y en la metodología adecuada para fomentar su desarrollo.

La metodología de la investigación-acción se define como un proceso por el que los profesionales intentan estudiar de forma científica sus problemas para guiar, corregir y evaluar sus decisiones y acciones (Corey, 1953). Esta metodología busca integrar la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, así como la cooperación entre el investigador y las personas afectadas o interesadas, a fin de encontrar soluciones prácticas para los problemas y mejorar las circunstancias de los individuos y de sus comunidades (Reason y Bradbury, 2001). Si bien se utilizó inicialmente en las ciencias sociales, muy pronto se aplicó también en el ámbito de la educación. En el ámbito de la formación de traductores e intérpretes la investigación-acción se considera una metodología particularmente adecuada porque compensa su orientación eminentemente práctica (Cravo y Neves, 2007; Hatim, 2001; Kiraly, 2000; Rojo, 2013). Por eso, se aplica en el ámbito de la traductología para la evaluación de currículos, o para comprobar la efectividad de una metodología didáctica, de una herramienta o de un modelo de evaluación.

Actualmente se vive en Vietnam una creciente demanda de traductores competentes entre vietnamita y español debido a un crecimiento considerable de los intercambios culturales y comerciales, tanto con España como con diferentes países latinoamericanos. Esto, por un lado, abre muchas oportunidades de trabajo a los egresados de la carrera de Lengua y Cultura Hispánicas. Por el otro lado, encarga a los programadores y los docentes de la Universidad de Hanói (HANU), el centro de formación de traductores e intérpretes español-vietnamita más importante de Vietnam, la difícil tarea de desempeñar investigaciones serias con el fin de evaluar este campo y plantear reformas necesarias para ajustarlo a la demanda del mercado laboral, así como a las necesidades de los futuros profesionales. Como profesora de traducción de español a vietnamita desde 2014, realicé en 2016 (Tran Thi, 2016) una investigación sobre la capacidad de inserción en el mercado laboral de los traductores e intérpretes entre este par de lenguas egresados de la HANU, y sobre la adecuación de la enseñanza-aprendizaje a los objetivos. Los datos obtenidos a partir de tres cuestionarios a tres grupos de informantes, empleadores, egresados y profesores, y de un análisis de ofertas de trabajo de traducción e interpretación publicadas en Internet mostraron, entre otros problemas, una deficiencia importante de la competencia estratégica entre los exalumnos. El análisis de los datos permitió, además, atribuir esta deficiencia al hecho de que el currículo de la institución, a diferencia del mercado laboral, concedía escasa importancia al desarrollo de la CE. Fueron, pues, estos resultados los que nos indujeron a llevar a cabo un proyecto de investigación-acción con el objetivo de mejorar el déficit de formación detectado. La investigación inicial quedó incorporada al proyecto de investigación-acción como su primera fase.

Nuestro proyecto tuvo como objetivo general diseñar y probar una metodología didáctica y un currículo para potenciar el desarrollo de la CE en estudiantes de traducción español-vietnamita. Para cumplir este objetivo, en la segunda se definió un modelo de competencia estratégica del traductor y se diseñó una metodología y un currículo didáctico para fomentar el desarrollo de la CE. En el modelo de competencia estratégica se determinaron los procedimientos de cada una de las tres estrategias de regulación metacognitiva que comprende esta competencia: la planificación y el control del proceso de traducción, y la autoevaluación del proceso y del producto de traducción. La metodología se basó en el enfoque metacognitivo del aprendizaje que fomenta la reflexión y la regulación activa de los estudiantes sobre sus procesos de resolver problemas de traducción para terminarlos con éxito así como enriquecer su conocimiento. El currículo de iniciación a la traducción se estructuró según el enfoque por tareas y constó de cuatro unidades didácticas. Para cada unidad se determinaron los resultados de aprendizaje y sus correspondientes indicadores, los contenidos, las tareas, los materiales, así como los criterios e instrumentos de evaluación y autoevaluación de las tareas. En una tercera fase, se implementó el currículo con la participación de estudiantes de traducción español-vietnamita de la HANU para recoger datos sobre su adquisición de la competencia y de la adecuación de la acción pedagógica. Cabe notar que en este proyecto estos dos aspectos se consideraron exclusivamente desde la perspectiva de las participantes. En la cuarta fase se analizaron y valoraron los resultados obtenidos.

Las preguntas que se trataba de responder al final del proyecto son:

- 1) ¿El currículo diseñado es adecuado para desarrollar la CE?
- 2) ¿La metodología didáctica aplicada es adecuada para que los estudiantes desarrollen la CE?
- 3) ¿Los materiales diseñados son adecuados para desarrollar la CE?
- 4) ¿Los procedimientos utilizados son válidos para evaluar y autoevaluar la adquisición de la CE?
- 5) ¿La metodología de la investigación ha sido adecuada para alcanzar estos objetivos?

Para responder a estas preguntas en el proyecto recogimos y analizamos sobre todo datos aportados por las participantes. Los datos sobre su percepción de la adquisición de la competencia estratégica se obtuvieron a partir de cuestionarios de autoevaluación de resultados de aprendizaje, de aportaciones a las pruebas diagnóstica y final, a debates en el foro y a la carpeta de estudiante. Los datos sobre la efectividad de la metodología didáctica se obtuvieron a partir de cuestionarios de evaluación de la metodología, así como de las aportaciones a la carpeta de estudiante y de la discusión de revisión. La reflexión de la profesora en el diario de clase también se analizó, aunque sus aportaciones sirvieron más para los ajustes durante la implementación del currículo.

La tesis consta de cinco capítulos. En el primer capítulo, revisamos los aspectos más destacados del paradigma constructivista del aprendizaje que se aplica ampliamente en la educación actual. En este sentido, analizamos sus supuestos centrales y sus teorías más influyentes. Además, se consideran los fundamentos metodológicos de dos enfoques del aprendizaje que siguen los supuestos constructivistas y que se relacionan entre sí: la formación por competencias y la metacognición. Este último enfoque se aplica a la definición de la competencia estratégica y sus indicadores. Al final del capítulo, analizamos unos modelos constructivistas importantes en la formación de traductores.

El segundo capítulo se dedica al marco traductológico, donde se revisan, por una parte, los conceptos de la competencia estratégica en diferentes modelos de la competencia de traducción y su adquisición, y por otra parte, dos conceptos inseparables en el proceso de traducción, el problema y la estrategia de traducción. En este capítulo, también presentamos nuestras propias definiciones de problema y estrategia de traducción, y sobre todo, nuestro modelo metacognitivo de la competencia estratégica del traductor y los procedimientos de cada una de las tres estrategias que la componen.

El capítulo III trata de la investigación-acción como metodología de investigación. Por una parte, se revisan la evolución, los principios, las categorías de la metodología y las características esenciales de un proyecto de investigación-acción, así como los aspectos fundamentales de su aplicación en la educación. Por otra parte, se revisa la aplicación de la investigación-acción en la formación de traductores, sus beneficios, su proceso y los instrumentos de recogida de datos utilizados. Al final del capítulo analizamos un corpus de estudios en didáctica de la traducción con el uso explícito de esta metodología.

El cuarto capítulo se dedica a presentar nuestro proyecto de investigación-acción y se estructura según las fases de la actuación. Primero, se analiza el problema de la investigación, la enseñanza-aprendizaje de la traducción de español a vietnamita en la HANU; a partir de este análisis se definen el objetivo y las preguntas de investigación. A continuación se presenta el diseño del proyecto de actuación, que consiste en un currículo de iniciación a la traducción español-vietnamita para la adquisición de la competencia estratégica. Se trata de tareas y actividades didácticas, procedimientos de evaluación y autoevaluación, materiales didácticos, instrumentos de recogida de datos, así como las características de las participantes. Al final, se explica el proceso de implementación de la acción pedagógica en la HANU.

En el capítulo V analizamos los datos recogidos mediante diferentes instrumentos sobre la adquisición de cada procedimiento de la competencia estratégica de las participantes, así como sobre la

efectividad de la propuesta didáctica según diferentes criterios. Esos resultados nos permiten evaluar el progreso de la CE en las participantes, así como valorar la validez de la metodología dedicada a este fin.

CAPÍTULO I

LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Los modelos del aprendizaje han pasado de resaltar el papel central del profesorado a atribuir el protagonismo al alumnado. Los modelos actuales coinciden, en general, en que el estudiante es el actor más importante de su proceso de aprendizaje y es responsable de la construcción de conocimientos a través de la autorregulación del proceso, mientras que el docente juega el papel de instructor, guía y moderador para orientar y ayudar al alumnado en el aprendizaje. En cuanto a la metodología, se subraya el aprendizaje situado en el que se integran la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Los resultados del aprendizaje reflejan las competencias necesarias de las prácticas profesionales, mientras las tareas y actividades didácticas ponen el énfasis en las prácticas auténticas y contextualizadas. La evaluación del aprendizaje busca sobre todo ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de sus puntos fuertes y de sus problemas para mejorarlos a través de la retroalimentación informativa. Además, se considera esencial la autoevaluación del alumno para impulsar su reflexión del propio aprendizaje a fin de promover su efectividad. Estos atributos se reflejan de forma clara en el paradigma constructivista y su enfoque de formación por competencias, así como en el enfoque metacognitivo. En este capítulo revisaremos los supuestos centrales del constructivismo y las teorías constructivistas más importantes. En relación con el enfoque de formación por competencias repasaremos el concepto de competencia en la educación, los fundamentos metodológicos del enfoque, así como los objetivos y los requisitos de la evaluación de competencias. En cuanto al enfoque metacognitivo, consideraremos el concepto y los componentes de la metacognición, los fundamentos metodológicos del enfoque metacognitivo, y sobre todo la definición de la competencia metacognitiva y sus indicadores. Al final, puesto que nuestro trabajo trata de la formación de traductores, revisaremos algunas propuestas pedagógicas importantes en este campo en las que destacan los atributos mencionados.

1. El aprendizaje según el paradigma constructivista

En la historia se han propuesto varias teorías sobre el origen y la adquisición del conocimiento, que pasaban de negar el papel del aprendizaje a atribuir a este proceso un carácter activo e imprescindible. El racionalismo, propuesto por Platón en el siglo IV aC, niega la relevancia del aprendizaje. Afirma que son las ideas innatas, y no nuestra experiencia, las que nos proporcionan las categorías fundamentales del conocimiento. Las posiciones racionalistas contemporáneas en psicología, como las cognitivas de Chomsky (1980) o Fodor (1983), insisten en la irrelevancia del aprendizaje como proceso psicológico. Fodor afirma que «no solo no existe ninguna teoría del aprendizaje, sino que, en

cierto sentido, no podría existir ninguna» (Fodor, 1979, cit. Pozo, 2002: 53). En este caso el concepto de aprendizaje se entiende como la capacidad de generar conocimientos realmente nuevos, y su imposibilidad radica en el hecho de que cualquier saber nuevo está preformado en un saber anterior (Pozo, 2002: 53).

De acuerdo con el empirismo o asociacionismo propuesto por Aristóteles en el siglo IV aC, el origen del conocimiento está en la experiencia sensorial, que nos permite formar ideas al asociar las imágenes que proporcionan los sentidos (Pozo, 2002: 55). El empirismo de raíz aristotélica sienta las bases de las teorías conductistas del aprendizaje. Cabe destacar dos principios básicos y nucleares tanto del empirismo como de los modelos conductistas: la correspondencia y la equipotencialidad. El primer principio se refiere a que todo lo que hacemos y conocemos se corresponde fielmente con la realidad, por lo que la instrucción se basará en presentar la realidad de la mejor manera posible para que sea copiada o reproducida por el aprendiz. El segundo afirma que los procesos de aprendizaje son universales y objetivos, son los mismos en todas las tareas, en todas las personas e incluso en todas las especies.

Si el racionalismo considera el aprendizaje solo como una simple actualización de lo que hemos sabido de forma innata, para el empirismo el aprendizaje es la reproducción de la información que recibimos del ambiente. A estos supuestos el constructivismo contrapone la idea de que el conocimiento surge de la interacción entre la información nueva y lo que ya hemos sabido, y que el aprendizaje consiste en construir modelos para interpretar la información que recibimos y darle significado (Pozo, 2002: 60).

1.1. Los supuestos centrales del constructivismo

El constructivismo es una epistemología de la naturaleza del aprendizaje que considera que el conocimiento se forma en cada persona sobre la base de sus creencias y experiencias, y en situaciones determinadas (Schunk, 2012). Un supuesto fundamental del constructivismo es que cada individuo es un aprendiz activo, que «construye» su conocimiento con lo que tenga a su disposición en términos de creencias y conocimiento formal. Cerezo Huerta (2005), además, afirma que creencias y prejuicios son materiales que sirven para generar conocimiento que podríamos llamar «verdadero». Un segundo supuesto es la idea de cognición situada, es decir, la importancia de la interacción entre los individuos y las situaciones en las que estos adquieren y perfeccionan sus habilidades y conocimientos (Schunk, 2012). Este supuesto distingue el constructivismo de las teorías conductistas del aprendizaje, que subrayan la influencia del medio como mero condicionante del comportamiento del sujeto, y de las explicaciones cognitivas que colocan el lugar del aprendizaje en la mente, pero prestan poca atención

al contexto en el que ocurre (Schunk, 2012). Según esta premisa los procesos cognitivos, incluyendo la reflexión y el aprendizaje, están situados en contextos físicos y sociales (Schunk, 2012: 233), por lo que se deben considerar en términos de interacciones entre el individuo y la situación (Clancey, 1997). La implicación de estas dos premisas en la educación es que los docentes deben estructurar situaciones en las que los aprendices estudien de forma activa un tema desde diferentes perspectivas a través de las interacciones sociales (Schunk, 2012). La cognición situada se relaciona, además, con el estudio de la motivación, que procede de la actividad cognitiva en interacción con factores tanto socioculturales como educativos. La motivación y la instrucción están vinculadas: una buena instrucción puede aumentar la motivación para aprender, y los aprendices motivados buscan ambientes de enseñanza eficaces.

El supuesto de la cognición situada determina en gran manera cómo se conciben dos importantes mecanismos del aprendizaje: las teorías implícitas y la autorregulación. De acuerdo con este supuesto se puede decir, en síntesis, que ambos mecanismos surgen y se aplican en función de factores personales, sociales y culturales (Schunk, 2012). En este contexto las teorías implícitas son las opiniones o creencias sobre los factores que conducen al éxito en el aprendizaje. Su importancia reside en el hecho de que tienen efectos en el empeño por aprender de un individuo. Las teorías implícitas también influyen en la forma en que los estudiantes aprenden. Los estudiantes que creen que sus competencias pueden mejorar a través del aprendizaje, suelen hacer un mayor esfuerzo mental, repasar más, utilizar estrategias de organización y emplear otras tácticas para mejorar su aprendizaje. Al contrario, los estudiantes que creen que tienen poco control sobre sus competencias, tienden a desanimarse ante las dificultades.

La autorregulación, desde la perspectiva constructivista, consiste en la «coordinación de procesos mentales como la memoria, la planeación, la síntesis y la evaluación» (Schunk, 2012: 428). Opera de forma dependiente del contexto social y cultural del individuo, es decir, se relaciona con el conocimiento de conductas socialmente aprobadas. En este sentido, el aprendizaje consistiría en la transición de conductas reguladas por los demás a conductas reguladas por uno mismo a través de interacciones con profesores en la zona de desarrollo próximo (véase 1.2.2). La autorregulación está estrechamente relacionada con las teorías implícitas sobre el aprendizaje, que pueden influir de manera positiva o negativa en los procesos de autorregulación según sean incrementales o de entidad. La autorregulación también se relaciona con la metacognición (véase 3), incluso se considera «aproximadamente equivalente» a la metacognición (Gitomer y Glaser, 1987, cit. Schunk, 2012: 415) por el supuesto de que los alumnos reflexionan sobre su proceso de actuación, supervisan, dirigen y

regulan las acciones hacia los objetivos (Paris y Paris, 2001, cit. Schunk, 2012: 415). La autorregulación, por un lado, requiere a los estudiantes una base sólida de conocimiento sobre las demandas de la tarea, las estrategias para realizarla con éxito y las cualidades personales. Por el otro, las actividades autorregulatorias facilitan el procesamiento y el desplazamiento de la información (Schunk, 2012: 416). En este sentido, para que los alumnos se conviertan en aprendices autónomos hay que enseñarles a regular sus procesos de aprendizaje, a aprender a aprender.

La autorregulación se relaciona estrechamente con la suposición central del constructivismo de que el alumno construye su propio conocimiento y las formas de adquirirlo y aplicarlo. Se ve afectada tanto por las influencias socioculturales como por las teorías implícitas que los estudiantes construyen sobre sí mismos, sobre los demás y sobre la manera de controlar las demandas. En el proceso de autorregulación es fundamental la internalización: a través del discurso privado y de otras herramientas cognitivas, un individuo internaliza las instrucciones para autorregular su conducta en diferentes situaciones y gradualmente autodirige los procesos de pensamiento.

El paradigma constructivista explica los procesos de construcción del conocimiento según dos aproximaciones diferentes, estática y dinámica, que implican teorías del aprendizaje distintas (Pozo, 2002). La idea de una construcción estática del conocimiento (la «asimilación», en término de Piaget, 1970) implica que esta se produce cuando lo que se aprende se debe no solo a la nueva información presentada, sino también a los conocimientos previos que los aprendices tienen disponibles. Los materiales de aprendizaje son asimilados a los conocimientos previos de los aprendices. Esta afirmación, por muy importante que sea, no permite generar una verdadera teoría del aprendizaje constructivista porque no explica cómo cambian los conocimientos previos como consecuencia de un intento de asimilar nueva información. La aproximación dinámica, por su parte, se refiere a los procesos mediante los que el conocimiento cambia. Según las teorías constructivistas del aprendizaje esto consiste en una reestructuración de los conocimientos anteriores, más que en la sustitución de unos conocimientos por otros. De acuerdo con Pozo (2002: 63), a diferencia de las posiciones asociacionistas, para el constructivismo no se trata de un cambio solo cuantitativo (en la probabilidad de respuesta), sino también cualitativo (en el significado de esa respuesta); el individuo no solo reproduce respuestas ya preparadas sino que también genera nuevas soluciones; el cambio no solo se origina en el mundo externo sino también en la propia necesidad interna de reestructurar los conocimientos, o de corregir su desequilibrio; no solo cambian los elementos aislados (estímulos y respuestas), sino también las estructuras de los que forman parte (teorías y modelos); el cambio no es mecánico sino que requiere una implicación activa basada en la reflexión y la toma de conciencia del

aprendiz. Sin embargo, el autor advierte que ninguno de los dos tipos de proceso es absolutamente efectivo, sino que el uno o el otro resulta más eficaz dependiendo de las demandas concretas del aprendizaje. Además, aboga por la combinación de procesos asociativos y procesos de reestructuración en las situaciones de aprendizaje complejo (por ejemplo, en las situaciones de aprendizaje formal), aunque está de acuerdo en que el asociacionismo «está especializado en la adquisición de conductas más elementales» (Pozo, 2002: 67). Argumenta que los dos tipos de procesos se integran de forma jerárquica, y que constituyen niveles alternativos de análisis de una misma actividad de aprendizaje, pues sin la acumulación de información no es posible la reestructuración para la adquisición de nueva información (Pozo, 2002: 68). En general, el aprendizaje por reestructuración predominará en las condiciones abiertas y variables; en cambio, el aprendizaje por asociación será más relevante en las condiciones repetitivas o rutinarias (Pozo, 2002: 68).

En el marco constructivista los procesos de enseñanza y aprendizaje consisten en una compleja red de interacciones que constituyen una totalidad que, a su vez, puede y debe descomponerse al menos en tres subunidades interpretativas: 1) el triángulo cognitivo para el análisis de los significados construidos por el alumno; 2) el triángulo afectivo-relacional que analiza el sentido que el alumno atribuye a su aprendizaje; y 3) el triángulo competencial sobre las capacidades desarrolladas por el alumno (Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011).

El triángulo cognitivo, que también se llama triángulo interactivo o didáctico, consta de tres elementos vertebradores: profesor, alumno y contenido, donde la interacción entre el alumno y los contenidos constituye el foco de la subunidad de análisis.

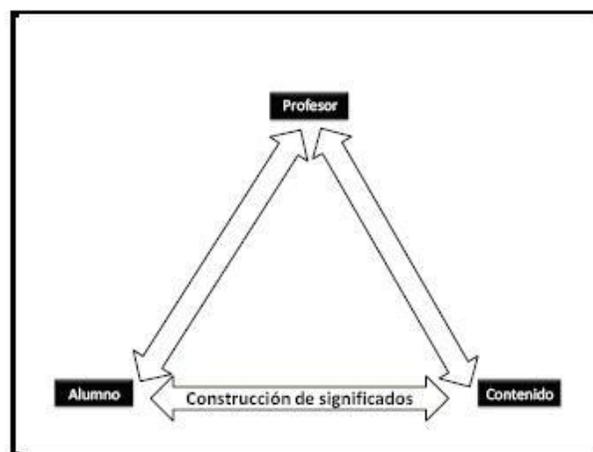


Figura 1: Triángulo cognitivo (adaptado de Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011: 19)

El principio de actividad mental constructiva del estudiante, según los autores, constituye el elemento mediador para la construcción de significados. Es decir, para aprender un contenido determinado el alumno debe realizar actividades mentales constructivas generadoras de significados. Esto significa que el aprendizaje de los contenidos es siempre un proceso de construcción o reconstrucción, cuya consecuencia es la ausencia de uniformidad en los significados construidos. Los contenidos, por su parte, presentan diferentes grados de estructuración interna, con diferentes niveles de elaboración y un significado preestablecido de manera socio-cultural que posibilita la «conservación, reproducción y legitimación del orden social, cultural y económico de su grupo social» (Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011: 20). El profesor desempeña el papel de mediador entre la estructura cognitiva del estudiante y los contenidos: guía y orienta su actividad mental constructiva hacia los significados de los contenidos curriculares (pp. 19-20)

El triángulo afectivo-relacional consta de tres componentes: profesor, alumno y metas, donde la interacción entre alumnos y metas constituye el eje vertebrador de esta subunidad.

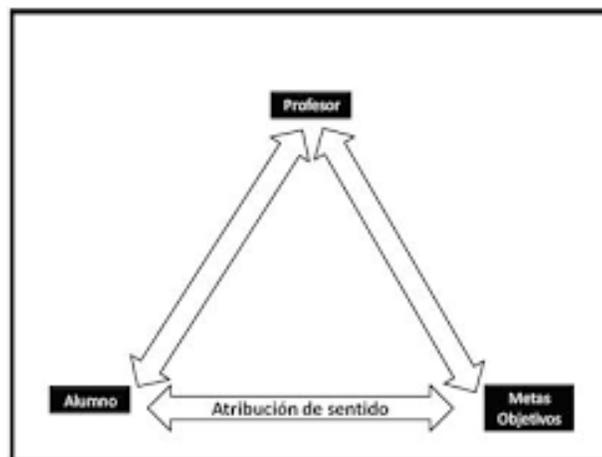


Figura 2: Triángulo afectivo-relacional (adaptado de Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011: 21)

En este triángulo la actividad constructiva del alumno es mediadora entre sus instrumentos afectivo-emocionales y las metas de aprendizaje. Las metas se vinculan a la finalidad del acto de aprender, al interés del estudiante por el contenido y la situación de aprendizaje, y al sentimiento de competencia que el alumno presenta para empezar el aprendizaje. Gracias a esta actividad mediadora el alumno puede atribuir al aprendizaje sentidos afectivos, motivacionales y relacionales, así como de intenciones, expectativas y propósitos. El profesor desempeña, a su vez, el papel de mediador entre el sistema afectivo-emocional del alumno y las metas elaboradas de manera socio-cultural: guía y orienta la actividad afectivo-emocional del alumno hacia las metas del aprendizaje (Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011: 20-21).

El triángulo instruccional o de competencia consta de tres elementos: alumno, contenidos y metas. Esto implica que un alumno competente puede construir significados atribuyendo sentido a lo aprendido y a su propio aprendizaje.

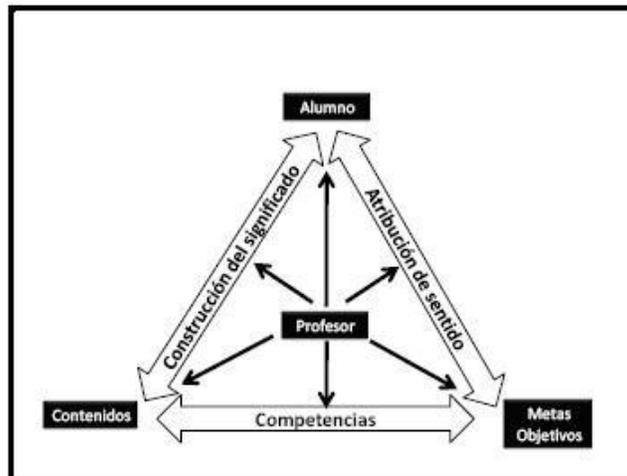


Figura 3: Triángulo instruccional o competencial (adaptado de Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011: 23)

El profesor se sitúa en el centro del triángulo y es mediador entre la estructura cognitiva del alumno, la estructura de los contenidos y las finalidades objetivas y subjetivas del aprendizaje. Por eso, el profesor posibilita la construcción de representaciones cognitivas de estos últimos adaptadas a las metas instruccionales, facilita la atribución de sentido a los contenidos, así como articula los contenidos y los objetivos en forma de competencias potencialmente asimilables para la estructura cognitiva del alumno y hace que le resulten retos motivantes (Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011: 23).

Esta red de interacciones que el paradigma constructivista establece entre los actores y los componentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje implica que para la construcción de conocimientos en la educación los métodos y contenidos de la enseñanza-aprendizaje deben situarse de manera adecuada y reflejar los resultados que los docentes desean en sus estudiantes. Además, el diseño de la instrucción ha de priorizar la creación de ambientes de aprendizaje favorables para la participación de los actores (Díaz Barriga Arceo, 2006: 22). Ello se plasma en dos enfoques pedagógicos relacionados entre sí: el primero tiene como concepto central la competencia, el segundo gira alrededor del concepto de metacognición, que consideramos en los apartados 2 y 3.

1.2. Teorías constructivistas

Aunque las teorías constructivistas coinciden en quitar el protagonismo del profesor, cada una de ellas aborda el conocimiento y el aprendizaje desde una perspectiva diferente. A continuación, revisaremos

tres líneas teóricas cuyos puntos de vista tienen gran influencia y cuyas aportaciones en el ámbito educativo son considerables: el constructivismo psicogenético piagetiano, el constructivismo sociocultural y el constructivismo cognitivo.

1.2.1. El constructivismo psicogenético piagetiano

Las investigaciones de Piaget se dedican al origen y a los procesos de adquisición y desarrollo de conocimiento. Su teoría sostiene que cada individuo construye conocimientos y sentidos a base de sus experiencias. Estos procesos de construcción se inician a partir de la toma de conciencia de los desequilibrios entre las creencias existentes y la realidad experimentada. Consisten en dos componentes: asimilación, o incorporación de las nuevas experiencias a las experiencias disponibles, y acomodación, o modificación de las estructuras cognitivas previas en función de las nuevas experiencias (Piaget, 1975, cit. Pozo, 2002). Aunque Piaget propugna un desarrollo intelectual continuo desde lo orgánico hasta los niveles más altos, no lo considera desde un punto de vista innatista, sino que es fundamental la actividad del sujeto en la construcción del conocimiento (Villar, 2003). En general, el constructivismo psicogenético privilegia lo individual y el aprendizaje, por lo que atribuye más importancia a las actividades constructivas individuales del alumno como descubridor independiente que al trabajo con sus compañeros. Desde la perspectiva de Piaget, el alumno debe enfrentarse directamente a lo que intenta conocer y aprender de sus errores (Martí, 2000).

El constructivismo psicogenético se ha aplicado en el ámbito educativo y continúa abriendo nuevas posibilidades de estudio para los procesos educativos en sentido amplio. La aportación más importante de la teoría consiste, de acuerdo con Hernández Rojas (2008), en enfatizar la autonomía moral e intelectual del alumnado en el aula, su protagonismo en la construcción de conocimiento y la importancia de la construcción entre iguales como factores explicativos de cambios cognitivos y socioafectivos.

1.2.2. El constructivismo social o sociocultural

El constructivismo social o sociocultural de Vygotsky busca explicar el origen de los procesos psicológicos y de la conciencia. En este sentido, considera como la clave para el desarrollo humano la interacción entre los factores sociales, histórico-sociales e individuales, ya que permite al individuo transformar sus experiencias y reorganizar sus estructuras mentales (Schunk, 2012). A través de participar en las interacciones con el entorno, de internalizar y de transformar mentalmente las

interacciones el individuo logra, paradójicamente, ser un actor activo en dichas prácticas y contextos, y a la vez desarrollar su propia singularidad y personalidad (Hernández Rojas, 2008).

Esta propuesta educativa vygotskiana coloca en un lugar central el concepto de zona de desarrollo próximo que se define como

[...] the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978: 86).

En este sentido, la zona de desarrollo próximo es el monto del aprendizaje que es posible en un estudiante dadas las condiciones educativas apropiadas (Day, 1983). En la zona de desarrollo próximo el profesor y el estudiante trabajan juntos en las tareas que, por su grado de dificultad, el estudiante no podría realizar solo. El cambio cognitivo ocurre en la zona de desarrollo próximo cuando el profesor y el alumno comparten los instrumentos culturales, cuando el estudiante lo internaliza en esta relación mediada por la cultura. Por eso, trabajar en la zona de desarrollo próximo requiere mucha participación guiada.

De acuerdo con Hernández Rojas (2008) y Schunk (2012) las aportaciones del constructivismo sociocultural a la educación son sustantivas y variadas. En primer lugar, enfatiza la enseñanza recíproca derivada del diálogo entre el profesor y un pequeño grupo de alumnos y la colaboración entre compañeros. En segundo, al destacar el papel determinante del contexto cultural para el aprendizaje propugna que trabajar con los expertos ayuda a los aprendices a adquirir un conocimiento e integrarlo en lo que ya saben. Por último, supone la consideración del papel en la educación de los artefactos de apoyo como textos y tecnologías de la información.

1.2.3. El constructivismo cognitivo

Nacido a principios de los años sesenta del siglo anterior las teorías cognitivas han evolucionado desde la metáfora de la mente como ordenador a las posturas más cercanas a la cognición humana y a una interpretación constructivista psicológica. De estas vertientes teóricas cabe mencionar la teoría de la asimilación o del aprendizaje significativo, la teoría de los esquemas y la teoría del aprendizaje estratégico.

1.2.3.1. La teoría de la asimilación o del aprendizaje significativo

La teoría de la asimilación o del aprendizaje significativo de Ausubel (1977) plantea explicar el proceso de aprendizaje de significados en contextos escolares. Supone que en el aprendizaje la nueva

información se conecta con los conocimientos que ya tiene un individuo y va reconstruyéndolos. El aprendizaje es significativo cuando el nuevo material «expande, modifica o elabora» la información de la memoria, mientras que el grado de significatividad del aprendizaje depende de la experiencia y del conocimiento previos (Ausubel, 1977, cit. Schunk, 2012: 218). Eso implica que el material didáctico debe contar con significado y potencial, y el aprendiz debe contar con motivos para esforzarse y conocimientos inclusores para dar sentido al material nuevo. Además, para que el aprendizaje sea significativo, la instrucción, según subraya el autor, debe ser formalmente establecida y presentar de modo organizado y explícito la información que debe desequilibrar las estructuras existentes. Por lo tanto, la distinción entre el aprendizaje y la enseñanza es precisamente el punto de partida de la teoría (Candia, 2006: 56).

La noción de aprendizaje significativo de Ausubel se relaciona con la idea de aprendizaje de calidad. En este sentido, los criterios de la calidad del aprendizaje consisten, de acuerdo con Nightingale y O'Neill (1994), en la capacidad de descubrir el conocimiento, la conservación de lo aprendido a largo plazo, la capacidad de crear nuevos conocimientos, la aplicación de los conocimientos a la solución de problemas, la capacidad de comunicar el conocimiento por diversas vías (escrita, oral, gráfica, etc.), y la inquietud por ampliar conocimientos. Por eso, para favorecer la calidad del aprendizaje Biggs (1989, cit. Hernández Pina, 1997: 203) apunta, entre otros factores, la motivación intrínseca y el interés por aprender, la buena planificación de las actividades, la interacción con otros y una buena estructuración del conocimiento.

La aplicación de la teoría del aprendizaje significativo en el campo de la educación favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde el punto de vista del alumno, un aprendizaje significativo facilita la reestructuración de los esquemas de asimilación y la incorporación de nueva información. Además, se centra en la actividad del aprendiz al considerar el aprendizaje como decisión individual, y estimula su interés por lo que aprende al motivarle a adquirir nuevos conocimientos (Rodríguez, 2011: 40-41). Desde el punto de vista del profesorado, facilita su trabajo, ya que atiende la diversidad de intereses y orígenes de los estudiantes y promueve la atención de los estudiantes a su tarea y a lo que aprenden, lo que reduce problemas derivados de la propia materia. Además, le encarga de orientar las actividades del estudiante, organizar e implementar materiales potencialmente significativos, así como elegir y proponer situaciones que se desarrollan dentro de la zona de desarrollo próximo del estudiante. Por último, permite al profesor observar una respuesta positiva en sus estudiantes, y optimizar su rendimiento y sus resultados de aprendizaje (Ballester, 2008, cit. Rodríguez, 2011: 41).

1.2.3.2. La teoría de los esquemas

Aunque tiene una larga tradición en la psicología y en la filosofía, el nuevo concepto de esquema tiene un origen computacional. Un esquema se define como «una estructura de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria» (Rumelhart, 1984: 163), y los esquemas son las unidades básicas del procesamiento (Rumelhart, 1984). Por lo tanto, esta teoría se puede considerar como «una teoría de la representación y utilización de los conceptos almacenados en la memoria» (Pozo, 1994: 136). Esta teoría considera el aprendizaje como un proceso analógico en el que intervienen los esquemas que el individuo posee y utiliza como modelos de interpretación de la información a aprender, para ajustar progresivamente los esquemas previamente almacenados en función de sus características, de su semejanza con la información nueva y del tipo de interacción entre ambos (Hernández Rojas, 2008). De acuerdo con esta teoría se puede aprender por acumulación, por ajuste y por reestructuración.

Las aportaciones más importantes de la teoría de los esquemas se encuentran en el desarrollo de la línea de investigación sobre expertos y novatos y, posteriormente, su influencia en los trabajos sobre cognición social y teorías implícitas (Pozo, 2003; Rodrigo, 1998).

1.2.3.3. La teoría del aprendizaje estratégico

La aproximación del aprendizaje estratégico provee la explicación científica más importante al problema de aprender a aprender. Zimmerman (2002) utiliza el término «aprendizaje autorregulado» (*auto-regulated learning*) en el sentido de que los aprendices autorregulados son conscientes de sus puntos fuertes y limitaciones, y se guían por metas establecidas personalmente y por estrategias relacionadas con las tareas; como consecuencia, son dinámicos en sus esfuerzos de aprendizaje, controlan su conducta en función de sus metas y reflexionan sobre su eficacia creciente. Por ello, la autorregulación implica el uso selectivo de procesos específicos que se deben adaptar personalmente a cada tarea de aprendizaje (Zimmerman, 2002). Las habilidades que la componen son: establecer metas específicas aproximadas, adoptar estrategias adecuadas para cumplir las metas, controlar el desempeño, reestructurar el contexto físico y social para hacerlo compatible con las metas, manejar de forma eficiente el uso del tiempo, autoevaluar los métodos, atribuir causalidad a los resultados y adaptar futuros métodos. El nivel de aprendizaje de los estudiantes varía según la presencia o ausencia de estos procesos autorreguladores.

Según Hernández Rojas (2008), la teoría del aprendizaje estratégico se asienta, en primer lugar, en que el individuo puede compensar las limitaciones de su sistema cognitivo con la aplicación reflexiva de estrategias para construir representaciones cognitivas más «poderosas, funcionales y útiles» (s/n). En segundo lugar, las estrategias se deben utilizar de forma heurística y constructiva, y no como hábitos prefijados aptos para cualquier situación. Por último, las estrategias se pueden aprender a través de la interacción entre el individuo y otros y de su reflexión metacognitiva, para convertirse en aprendices autónomos y estratégicos. En el capítulo II profundizaremos en el concepto de estrategia tal como se entiende en la psicología, la educación y la traductología (véase 2).

En cuanto a las ventajas del aprendizaje estratégico, Zimmerman (2002) señala que el autocontrol de la conducta por parte del alumno mejora su autosatisfacción y su motivación para seguir mejorando sus métodos de aprendizaje. Además, la autorregulación en el aprendizaje es importante para el desarrollo de las habilidades de aprendizaje durante la vida. Por eso, las aportaciones de esta perspectiva son amplias y muy reconocidas, y en la actualidad constituyen una de las bases más sólidas para propuestas dedicadas al desarrollo de las competencias de un aprendizaje estratégico, metacognitivo y autorregulado en las aulas (pp. 68-69).

En resumen, las teorías constructivistas revisadas ponen énfasis en el protagonismo del alumno en el proceso de aprendizaje, atribuyendo así la importancia a los procesos de autorregulación y reflexión metacognitiva para integrar la nueva información a fin de construir nuevos conocimientos. Además, propugnan la interacción entre el individuo y el contexto del aprendizaje para la construcción o reestructuración de conocimientos nuevos. Esto implica que en la educación es necesario promover el diálogo entre el profesor y los alumnos así como entre los alumnos para estimular la enseñanza recíproca, donde el estudiante deja de ser siempre receptor pasivo de conocimiento, así como emplear una instrucción bien definida y unos materiales didácticos significativos para el aprendizaje. Por último, puesto que los factores socio-culturales influyen en el aprendizaje, es necesario acercar las situaciones educativas a la vida profesional. Estos aspectos se plasman en los dos enfoques del aprendizaje de consideraremos en los próximos apartados: enfoque de formación por competencias y enfoque metacognitivo.

2. El aprendizaje en el enfoque de formación por competencias

La formación por competencias forma parte del proceso de renovación de la educación representado por el paso del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje. En tanto que enfoque constructivista, aboga por pasar de un sistema de educación basado en la transmisión de los

conocimientos por un profesor a un sistema de educación que ponga el aprendizaje de los estudiantes en el centro de su acción educativa. El paradigma de la enseñanza tradicional reposa sobre una lógica del contenido (Langevin y Bruneau, 2000) y busca la adquisición de conocimientos, el desarrollo del automatismo y la memorización (Tardif, 1998). El docente es el experto que transmite a un estudiante contenidos disciplinares fundados en la investigación con el objetivo de asegurar la reproducción de la comunidad científica, mientras que el alumno es un receptor pasivo de estos saberes. La evaluación de los aprendizajes consiste en verificar la cantidad de información retenida y los conocimientos adquiridos (Tardif, 1998). El paradigma del aprendizaje, en cambio, se asienta en una lógica de la transferencia (Langevin y Bruneau, 2000) y se centra en el desarrollo de las competencias, la capacidad de responder a preguntas complejas y la integración de conocimientos en esquemas cognitivos (Tardif, 1998). Las actividades didácticas se enfocan en el estudiante, un constructor activo, que las desarrollan en la interacción con el docente, quien diseña situaciones de aprendizaje, además de que guía y acompaña al alumno en el proceso de aprendizaje. Esta interacción busca desarrollar en el estudiante competencias relacionadas con las exigencias del medio profesional, un desarrollo que requiere la adquisición de habilidades cognitivas y metacognitivas para asegurar la integración y la transferencia de aprendizajes (Langevin y Bruneau, 2000). La evaluación de los aprendizajes, según Tardif (1998), tiene el objetivo de verificar la calidad de la comprensión, de los conocimientos construidos y de las competencias desarrolladas, así como de la transferibilidad de los aprendizajes.

2.1. El concepto de competencia en la educación

La noción de competencia se utiliza en varias disciplinas, como la lingüística, la enseñanza de segundas lenguas o la pedagogía, para designar el conocimiento experto. En este sentido, se pueden mencionar la distinción entre competencia y actuación de Chomsky (1965), los modelos de competencia comunicativa de Hymes (1972), Canale y Swain (1980) y Canale (1983), y el modelo de habilidad lingüística comunicativa propuesto por Bachman (1990).

Numerosos autores han definido la competencia. Para Tardif (2006: 22) es «un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones». Seguramente una de las definiciones más citadas es la de Lasnier (2000), para quien una competencia es

[...] un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habilités (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de

connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun¹ (Lasnier, 2000: 32).

En el ámbito de la educación superior y en el marco del Proyecto Tuning² las competencias se entienden como

[...] conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos (González y Wagenaar, 2003: 80).

En cuanto a las características de las competencias Lasnier (2000), García (2008) y González y Wagenaar (2003) coinciden en que la competencia es un saber actuar que es inseparable de la práctica. Es decir, una persona competente puede poner en práctica alguna capacidad o habilidad para desempeñar una tarea. Lasnier (2000) y García (2008) también señalan que cada competencia implica la integración de una combinación de conocimientos disciplinares específicos, capacidades de resolver problemas prácticos y habilidades afectivas y sociales. Al mismo tiempo, estos dos autores también destacan que las competencias son contextuales, es decir, cada competencia es efectiva en situaciones determinadas, por lo que se es competente en contextos concretos. Aparte de estas características, García (2008) añade, por una parte, que la adquisición de las competencias debe ser recurrente para que su evolución sea constante. Por otra parte, ser competente se relaciona con actuar con autonomía, es decir, una persona competente debe ser responsable de sus decisiones y juega un papel activo en el desarrollo de sus competencias. Por último, según González y Wagenaar (2003) las competencias se pueden valorar y desarrollar, pues en general nadie posee una competencia o carece de ella en términos absolutos, sino que la persona la domina en diferentes grados, de ahí que se puedan colocar las competencias en un continuo y desarrollar mediante el ejercicio y la educación.

En el Proyecto Tuning González y Wagenaar (2003) distinguen dos conjuntos de competencias: competencias que se relacionan con cada área temática y competencias genéricas. Las primeras son cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa. Las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a todas o a la

¹ [Una competencia es] un saber actuar complejo que es resultado de la integración, la movilización y la organización de una combinación de capacidades y habilidades (que pueden ser cognitivas, afectivas, psicomotoras o sociales) y conocimientos (conocimientos declarativos) utilizado de forma eficiente en situaciones con características comunes (traducción propia).

² Tuning Educational Structures in Europe (Afinar las Estructuras educativas en Europa), era un proyecto dirigido desde la esfera universitaria que tenía el objetivo de ofrecer un planteamiento concreto que posibilitara la aplicación del proceso de Bolonia en el ámbito de las disciplinas o áreas de estudio y de las instituciones de educación superior (González y Wagenaar, 2009)

mayoría de las titulaciones, como la capacidad de aprender, de tomar decisiones o de diseñar proyectos. Las competencias genéricas se dividen en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las competencias instrumentales, a su vez, consisten en 1) habilidades cognitivas o capacidades de comprender y manipular ideas y pensamientos; 2) capacidades metodológicas para manipular el ambiente; 3) capacidades tecnológicas relacionadas con el uso de herramientas y destrezas de gestión de la información; y 4) capacidades lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una lengua extranjera. Las competencias interpersonales tienden a favorecer los procesos de interacción social y cooperación. Comprenden, por un lado, capacidades individuales relacionadas con la capacidad de expresar los propios sentimientos y percepciones, la capacidad de crítica y autocrítica. Por el otro, consisten en las destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales como la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromisos éticos o sociales. Las competencias sistémicas son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios para mejorar los sistemas en su conjunto y diseñar otros nuevos. Estas competencias requieren como base la adquisición previa de capacidades instrumentales e interpersonales (González y Wagenaar, 2003: 81-82).

2.2. Fundamentos metodológicos de la formación por competencias

La sociedad actual exige cada vez más a sus profesionales de todas las disciplinas que sepan gestionar la complejidad de las situaciones a las que se enfrentan (Le Boterf, 2002; Legault, 2008). Por ello, Legault (2008) propone que la formación se asiente sobre un conocimiento profesional sólido apoyado en los últimos avances en el campo y teniendo en cuenta los aspectos humanos y sociales de las situaciones. El autor propugna un aprendizaje por toda la vida y una capacidad de actualización constante de los conocimientos y competencias para adaptarse al desarrollo rápido de los conocimientos y de los contextos. Además, la práctica profesional debe reposar en la reflexión sobre la acción con la finalidad de mejorar constantemente la calidad (Legault, 2008: 2). Por su parte, Le Boterf (2002) reitera la necesidad de saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un determinado contexto, saber extrapolar estos mismos recursos hacia otros contextos, saber aprender y, sobre todo, aprender a aprender. Además, considera importante saber comprometerse, es decir, tomar riesgos, emprender, hacer propuestas y tomar iniciativas.

La formación por competencias se basa en el encuentro de dos corrientes teóricas de las ciencias de la educación: el cognitivismo y el constructivismo (Legault, 2008). El cognitivismo, según Lasnier

(2000), se ocupa de la manera en la que el aprendiz adquiere y aplica los conocimientos y las habilidades. Por eso, propone estrategias de formación capaces de fomentar la construcción gradual de los conocimientos en el estudiante, tomando en cuenta sus dimensiones afectiva, cognitiva y metacognitiva, entre las que Tardif (1992) destaca la metacognición, que se relaciona con la motivación. La formación por competencias se apoya también en el constructivismo ya que enfatiza el papel activo del aprendiz como protagonista de su aprendizaje. Por una parte, el paradigma constructivista propugna que los nuevos conocimientos se adquieren progresivamente y en relación con los conocimientos anteriores. Por otra parte, propone fomentar la autonomía y la iniciativa del aprendiz a través de tareas significativas, la manipulación del material y la interacción con los demás, así como poner al aprendiz en acción para llevarlo a construir sus conocimientos, su saber ser y saber hacer (Lasnier, 2000).

Los principios de la formación por competencias según Lasnier son:

- Globalidad. Es un enfoque global que considera la competencia como un todo y que propugna tareas globales.
- Construcción. El enfoque activa las adquisiciones previas.
- Alternancia. Existe una alternancia de lo global a lo específico y de lo específico a lo global.
- Aplicación. Se aprende a través de la actuación (aprender haciendo).
- Distinción. Distingue entre contenido y proceso.
- Significación. Requiere trabajar en situaciones reales y motivadoras para los estudiantes.
- Coherencia. Se establece una coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Iteración. Los estudiantes repiten varias veces un mismo tipo de tareas integradoras relacionadas con una competencia y un contenido.
- Transferencia. Existe una transferencia entre tareas y entre situaciones que promueve el uso de conocimientos y habilidades adquiridos en otros contextos.
- Integración. Es el concepto clave. Todos los componentes del proceso de aprendizaje se ven en relación e interrelación con la competencia. El estudiante desarrolla la competencia recurriendo a sus componentes de manera integrada. En suma, se busca la integración de los componentes de la competencia, de las diferentes competencias, así como de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Lasnier, 2000: 159-175).

2.3. Evaluación de competencias

La evaluación de competencias se puede definir como un conjunto de procesos que buscan valorar los resultados del aprendizaje del estudiante y expresarlos tanto en términos de conocimientos adquiridos como en términos de competencias desarrolladas. Para Gardner (1992, cit. Tardif, 1993: 30) es el proceso por el que se obtienen informaciones sobre los conocimientos y las capacidades de una persona, y tiene como objetivo proporcionar información significativa a la persona evaluada y datos útiles a la comunidad donde vive. La evaluación enfatiza los conocimientos desarrollados por el estudiante, las etapas de su desarrollo y las capacidades del alumno, por lo que se centra en la base de conocimientos que el estudiante ha integrado en su memoria a largo plazo en vez de mirar las carencias o los objetivos no alcanzados (Gardner, 1992, cit. Tardif, 1993).

La idea de que una competencia es un sistema de conocimientos que se adquiere gradualmente, que implica las capacidades de movilizarlos y de actuar contextualmente y con autonomía tiene implicaciones para la evaluación (Cano, 2008). Según la autora, en primer lugar, la evaluación debe contemplar los tres tipos de componentes de la competencia: conocimientos, habilidades y actitudes. En segundo lugar, ha de constatar la capacidad de movilizar los recursos de forma eficaz y ética para responder a las demandas de una situación concreta. Por añadidura, debe constatar la capacidad de actuar contextualmente y con autonomía. Además, puesto que en el marco de la formación por competencias la evaluación es, al mismo tiempo, causa y efecto de los aprendizajes, no se debe limitar a la calificación ni se puede centrar en el recuerdo y la repetición de información. En cambio, debe dedicarse a concienciar a los estudiantes de su nivel de competencias, de su manera de resolver las tareas, de sus puntos fuertes y de sus limitaciones para encarar situaciones de aprendizaje futuras (Cano, 2008: 10).

Si se tiene en cuenta que los objetivos de la evaluación condicionan de hecho todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha señalado el peligro de que la evaluación se limite a potenciar las funciones intelectuales menos ricas o menos complejas (Santos Guerra, 1999: 375). Cabe recordar la taxonomía de los objetivos en la educación de Bloom (1956) que incluye tres dominios: afectivo, psicomotor y cognitivo. De ellos, los objetivos cognitivos se refieren al conocimiento y a la comprensión de un tema. Se pueden graduar en un orden de complejidad ascendente que va desde el «conocimiento», o memoria de información aprendida, hasta la «evaluación», que implica la presentación y defensa de opiniones con evidencia interna y criterios externos. La gradación incluye la «comprensión», que implica la capacidad de organizar, comparar, traducir, interpretar, describir o formular ideas, la «aplicación» de conocimiento nuevo, así como el «análisis» y la «síntesis» de

información. Santos Guerra (1999: 379) constata la paradoja de que, si bien uno de los objetivos de la formación universitaria debería ser potenciar el espíritu crítico del alumnado, con frecuencia las tareas de evaluación consisten en la repetición de las ideas aprendidas del profesor o de autores recomendados.

Puesto que la competencia se define como la capacidad de «movilizar» conocimientos, habilidades y actitudes en la ejecución de una tarea, la adquisición de una competencia se confirma cuando ha sido puesta a prueba. Por lo tanto, su evaluación pasa por el diseño de una tarea en la que el alumno pueda demostrar el grado de adquisición de esta competencia (Benito y Cruz, 2007: 92). Esto significa que la evaluación se diseña a partir del análisis de ejecuciones en tareas que reflejen o simulen al máximo las situaciones de la vida real. En síntesis, la evaluación de competencias se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Recoge la información a partir de experiencias reales o simuladas realizadas por el estudiante;
- Los juicios de evaluación se construyen a partir de la observación y el juicio expertos (profesores, compañeros);
- Asume los principios de la evaluación para el aprendizaje (Benito y Cruz 2007: 92):
 - Enfoca la evaluación de manera individualizada;
 - Permite al evaluador reconstruir el proceso de aprendizaje seguido por el individuo o por el grupo;
 - La información permite cambios en las actividades docentes;
 - Permite al estudiante participar en su propia evaluación.

3. El aprendizaje en el enfoque metacognitivo

El constructo de la metacognición nació para compensar la insuficiencia de las teorías del procesamiento de la información a la hora de explicar el aprendizaje. Responde a las preguntas: «¿qué determina la cantidad de repaso que se realiza?», «¿cómo se selecciona la información relevante en la memoria a largo plazo?» y «¿cómo saben los aprendices qué conocimientos se requieren en distintas situaciones?» (Schunk, 2012: 284-285). En este sentido, la metacognición se relaciona con los dos supuestos centrales del constructivismo: refleja el proceso de construcción del conocimiento por parte del alumno, y da cuenta de su grado de conciencia o de reflexión sobre los conflictos entre sus conocimientos previos y la nueva información (Pozo, 2002: 165), y de sus procesos de autorregulación para resolver estos conflictos. Comprender la regulación del proceso de aprendizaje del alumno

permite al profesor diseñar instrucciones que estimulen su autonomía así como brindarle soportes apropiados para facilitarle la construcción de conocimiento.

3.1. El concepto de metacognición

El término de metacognición fue acuñado por Flavell en los años setenta para describir «one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them». Señala que la metacognición se refiere, entre otras cosas, a «monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects on which they bear, usually in the service of some concrete goal or objective» (Flavell, 1976: 232). Más adelante, al intentar definir la metacognición, Flavell (1979) se refiere a todas las experiencias cognitivas o afectivas conscientes que acompañan a un proyecto intelectual o forman parte de él. Matsaggouras (1994) está de acuerdo con Flavell (1979) al añadir al dominio cognitivo de metacognición el dominio emocional refiriéndose a las emociones que acompañan a los procesos cognitivos y la capacidad de supervisarlos, así como el dominio de hábitos cognitivos (cit. Papaleontiou-Louca, 2003). Algunos autores la consideran como los conocimientos de un individuo sobre varios aspectos del pensamiento (Moore, 1982; Papaleontiou-Louca, 2003) y de las habilidades (Gravalek y Raphael, 1985) para regular su actividad a fin de promover la comprensión efectiva (Gravalek y Raphael, 1985). Por su parte, Paris y Winograd (1990) captan dos aspectos esenciales en su definición de la metacognición: autoevaluación y autogestión. La autoevaluación está constituida por reflexiones personales de un individuo sobre sus propias habilidades, estados de conocimiento y estados afectivos que afectan a sus conocimientos, habilidades, motivación y características como aprendices. Estas reflexiones responden a las preguntas de qué sabemos, cómo pensamos, y cuándo y por qué aplicamos estrategias de conocimiento. La autogestión se refiere a la metacognición en acción, o procesos mentales, que ayudan a regular los aspectos de solución de problemas, incluidos los planes antes de empezar una tarea, los ajustes durante el trabajo y las revisiones después (p. 18).

En resumen, todas las definiciones mencionadas consideran la metacognición como el segundo nivel de la cognición, es decir, saber qué saber y cómo saber. En concreto, hace referencia a la reflexión y a la regulación de los conocimientos, habilidades, emociones y acciones durante el proceso de resolver problemas.

3.2. Componentes de la metacognición

El modelo de metacognición de Flavell (1979, 1981) clasifica dos de sus componentes clave: conocimiento metacognitivo y experiencias metacognitivas. La primera categoría está constituida por el conocimiento o las creencias de una persona sobre los factores que impactan en los procesos cognitivos. Es el conocimiento adquirido por un individuo sobre sus procesos cognitivos y las diversas tareas, metas, acciones y experiencias cognitivas, y tiene tres variables: la persona, la tarea y la estrategia. La variable personal se refiere a los atributos individuales para llevar a cabo una tarea, así como al conocimiento interindividual y universal sobre el funcionamiento cognitivo humano. La variable tarea consiste en el conocimiento del nivel de dificultad de una tarea determinada, y la estimación de la velocidad, el tiempo de estudio, el tipo de información, los materiales didácticos y el volumen de información necesarios para llevarla a cabo. La variable estrategia se refiere a los procedimientos necesarios para cumplir las metas. Por ejemplo, un aprendiz sabe que tomar notas es una estrategia efectiva para resumir un texto. Las experiencias metacognitivas son «any conscious cognitive or affective experiences that accompany and pertain to any intellectual enterprise» (Flavell, 1979: 906). Comprenden la conciencia de un individuo sobre el fracaso, el éxito, la duda o la satisfacción durante una actividad cognitiva. Por ejemplo, uno se da cuenta de que entiende o no durante una tarea de comunicación, o de que se queda con confusión después de una selección que ha hecho (Flavell, 1981). Las experiencias metacognitivas y los conocimientos metacognitivos se relacionan entre sí (Flavell, 1985). Cualquier conocimiento relevante adquirido por un individuo podrá afectar y dar forma a las experiencias metacognitivas, mientras que las experiencias metacognitivas pueden aportar información sobre personas, tareas y estrategias a los conocimientos metacognitivos que una persona está desarrollando.

Sin embargo, los componentes de la metacognición propuestos por Flavell sirven más para la observación («monitoring») que para el control de la cognición (Efklides, 2002: 166), es decir, sirven más para observar la marcha de una actividad que para regularla. En cambio, Brown (1978), a partir del paradigma del procesamiento de la información (Muñoz Martín, 2010), introdujo el concepto de habilidades metacognitivas, que se refieren a procesos de control conscientes como planificación, control del progreso de un proceso, distribución del esfuerzo, uso de estrategias y regulación de la cognición. De acuerdo con Brown (1978), la complejidad de las habilidades metacognitivas se muestra en las operaciones atribuidas al procesador, intérprete o ejecutivo central. Es una forma de autoconciencia o conocimiento explícito del propio funcionamiento, que es fundamental para un sistema eficiente de resolución de problemas:

[...] in the domain of deliberate learning and problem-solving situations, conscious executive control of the routines available to the system is the essence of intelligent activity –the underlying force that the observed routines reflect, are symptomatic of, and are epiphenomenal to (Brown, 1978: 79).

Los requerimientos básicos de este ejecutivo ponen de manifiesto la complejidad de su función. Según la autora debe incluir las funciones de: 1) predecir las limitaciones de procesamiento; 2) ser consciente del repertorio de estrategias disponibles y de su utilidad en cada caso concreto; 3) identificar y caracterizar el problema en cuestión; 4) planificar y programar estrategias apropiadas de resolución del problema; 5) controlar y supervisar la eficacia de estas estrategias a la hora de su aplicación; y 6) evaluar dinámicamente la posibilidad de éxito o de fracaso de estas operaciones, de modo que se pueda regular estratégicamente la terminación de las actividades (Brown, 1978: 82). Estas formas de toma de decisiones son cruciales para la solución eficiente de problemas porque el uso de un conocimiento o de una rutina para obtener ese conocimiento en el momento y el lugar adecuados es la esencia de la inteligencia. Constituyen, por lo tanto, indicadores de la competencia metacognitiva (véase 3.3.1).

Las funciones de control consciente de una actividad se derivan, según Brown (1987: 68) y Allal (1993), de tres capacidades que tienen como función la regulación de los procesos cognitivos: 1) la planificación de estrategias para resolver un problema; 2) el control del proceso de resolver el problema, es decir, la comparación constante entre el estado actual y el estado que se pretende alcanzar para verificar, rectificar y revisar la estrategia empleada; y 3) la autoevaluación, es decir, la valoración de la eficacia de una estrategia empleada y las soluciones tomadas para decidir si es necesaria alguna modificación. Los tres tipos de operaciones coinciden con las que Lasnier (2000) denomina «estrategias metacognitivas» de planificación, control y regulación de una tarea respectivamente, y a las que añade las estrategias de valoración del aprendizaje. Según Allal (1993) la regulación metacognitiva debe ser aprendida, por lo que hay que crear situaciones didácticas que la favorezcan.

Así, la metacognición incluye tres conjuntos de conocimientos relacionados. El primero consiste en saber qué conocimientos, estrategias y recursos requiere cada tarea. En este grupo se incluyen hallar las ideas principales, repasar la información, formar asociaciones o imágenes, utilizar técnicas de memorización, organizar el material, tomar notas o subrayar y emplear métodos para realizar una tarea. El segundo se refiere al saber cómo hacer uso de estos conocimientos, estrategias y recursos para realizar la tarea. Incluye verificar el nivel de comprensión, predecir resultados, evaluar la eficacia de los esfuerzos, planificar actividades, decidir la manera de gestionar el tiempo, revisar y probar otras actividades para superar las dificultades. El último incluye saber cuándo y por qué servirse de estos conocimientos, estrategias y recursos para terminar con éxito la tarea. En conjunto, las actividades

metacognitivas reflejan la aplicación sistemática a las tareas de los conocimientos declarativo, procedimental y condicional (Schunk, 2012: 286) y constituyen un conocimiento complejo que se plasma en el concepto de competencia metacognitiva.

3.3. Fundamentos metodológicos del enfoque metacognitivo

La metacognición, como enfoque del aprendizaje, subraya como objetivos aprender a pensar y aprender a aprender para que el alumno no solo pueda resolver con éxito problemas, sino también enriquecer y desarrollar sus conocimientos a lo largo de la vida. Para lograr que el estudiante sea más estimulado y capaz de aprender a aprender, la educación debe instruir al alumno en los conceptos y valores en la vida y capacitarlo para vivir en forma óptima (Gimeno *et al.*, 1999, cit. Tesouro, 2005). En este marco, el alumno ejerce la regulación metacognitiva, es decir, activa de forma individual y personal sus esquemas de conocimiento que construye, modifica, enriquece y diversifica, para realizar una tarea. Esta regulación metacognitiva debe complementar necesariamente las regulaciones dirigidas por el docente (el tipo de tarea, las instrucciones directas, las reflexiones genéricas) y las regulaciones que surgen de la interacción entre los estudiantes (Allal, 1993: 65). Por eso, el objetivo principal del aprendizaje según el enfoque metacognitivo comprende la adquisición de la competencia metacognitiva. En este sentido, el profesor debe ser quien promueva el esfuerzo del alumno para propiciar su construcción de conocimientos y facilitar un aprendizaje significativo (Tesouro, 2005). Por lo tanto, además de decidir qué habilidades enseñar y cómo hacerlo, el profesor debe tener en cuenta las teorías implícitas de los alumnos y las características del contexto de enseñanza y aprendizaje (Tesouro, 2005).

En el enfoque metacognitivo se destaca la importancia de la autoevaluación por parte del alumno y la evaluación formativa. En estos procesos las regulaciones metacognitivas juegan un papel central. Con la autoevaluación, el estudiante reflexiona sobre su proceso de resolución de problemas y su resultado para después mejorarlos. Por su parte, la evaluación formativa provee al alumno retroalimentaciones sobre sus regulaciones metacognitivas para que aprenda a autoevaluarse y comprenda cómo mejorar (Benito y Cruz, 2007).

3.3.1. La competencia metacognitiva: indicadores

A partir de las consideraciones anteriores se puede definir la competencia metacognitiva como la capacidad de regular de forma sistemática y reflexiva los conocimientos, estrategias y recursos en los procesos de solución de problemas y de aprendizaje con una progresiva eficacia y eficiencia. Puesto

que esta competencia puede y debe ser aprendida, varios autores han tratado de determinar sus componentes o indicadores.

En el planteamiento de Kagan y Lang (1978) estos indicadores se pueden ubicar en cada una de las dimensiones de la metacognición: supervisión, regulación y control, y conocimiento sobre el propio conocimiento. La supervisión se refiere a la posibilidad de reflexionar sobre las acciones cognitivas que están en marcha y examinar sus consecuencias. En este sentido, quienes han desarrollado habilidades metacognitivas piensan activamente acerca de lo que están haciendo a la hora de realizar alguna tarea intelectualmente exigente y son capaces de ejercer control sobre sus propios procesos cognitivos (Kagan y Lang, 1978: 181). La regulación y el control son evidenciables de varios modos, por ejemplo: 1) apreciar la dificultad de algún problema detectado y ajustar los esfuerzos cognitivos que hay que desarrollar; 2) ensayar diferentes opciones para resolver un problema, sin apearse a sólo una de dichas opciones; 3) elaborar planes de acción cognitiva, es decir, diseñar estrategias que, potencial o eventualmente, puedan conducir a la solución del problema en cuestión; y 4) concentrarse en la actividad que se está llevando a cabo y evitar distraerse por factores externos o internos. Por último, el conocimiento sobre el propio conocimiento presupone la existencia de un conjunto de procesos que permiten a una persona tener conciencia de sus propios recursos intelectuales. Entre los indicadores de esta dimensión metacognitiva, los autores proponen 1) relacionar la información a la que se refiere el problema con la información previa para vincular los diferentes componentes del enunciado del problema con las categorías conceptuales más amplias a las que pertenecen; 2) organizar la información actual con la información previa en una red conceptual coherente; y 3) reconocer la existencia de un problema en una situación aparentemente irrelevante.

Bransford *et al.* (1986) relacionan la competencia metacognitiva con la capacidad de pensar, de razonar y de resolver problemas con efectividad. Los autores señalan como los prerrequisitos para resolver problemas, por un lado, la capacidad de utilizar de forma espontánea el conocimiento previamente adquirido, y por el otro, la capacidad de acceder a la información pertinente para realizar una tarea o resolver un problema. Un proceso de resolver problemas que desempeña un alumno con competencia metacognitiva consistirá en: 1) identificar problemas, 2) definir problemas con precisión, 3) plantear estrategias para resolver un problema, 4) aplicar estrategias para resolver un problema, y 5) evaluar la efectividad de las acciones para resolver un problema.

Según Weinstein y Mayer (1986) los indicadores de la competencia metacognitiva son: 1) plantear el curso de la acción cognitiva, es decir, organizar estrategias para lograr una meta, por ejemplo, la

solución de un problema que se deba enfrentar; 2) tener conciencia del grado de logro de la meta; y 3) modificar el plan o la estrategia implementada, cuando no resulte efectivo para alcanzar la meta fijada.

Aunque se contextualizan en el procesamiento de la información, las propuestas de Kluwe (1987) sobre los conjuntos de decisiones ejecutivas contribuyen con indicadores de la competencia metacognitiva que se pueden aplicar a la cognición situada. La clasificación de las actividades cognitivas provee información sobre su estado, tipo o modo. La predicción de estados y actividades cognitivas consiste en plantear las posibles opciones alternativas para resolver problemas, la posible secuencia de los pasos de solución y los posibles resultados. Por su parte, la evaluación de estados y actividades cognitivas de una persona provee información sobre su calidad. La regulación de la capacidad de procesamiento se refiere a la regulación del esfuerzo que una persona quiere dedicar a cumplir ciertas demandas cognitivas a la hora de resolver un problema. La regulación de la intensidad consta de la regulación de la frecuencia de aplicar una operación o un proceso cognitivo para especificar segmentos de la situación problemática; la regulación de tiempo dedicado a la ejecución de una operación cognitiva; y la regulación de la búsqueda de una solución a través del cambio de estrategias y la modificación de la perspectiva. La regulación de la velocidad se refiere a acelerar el proceso a través de saltar unos pasos de poca importancia.

Por su parte, Ormrod (2007: 367) detalla conocimientos y habilidades que incluye la metacognición: 1) ser consciente de las propias capacidades de aprendizaje y de memoria y de las tareas de aprendizaje que puede realizar uno siendo realista (por ejemplo, reconocer que seguramente no es posible aprender las 200 páginas del material para un examen en una tarde); 2) saber qué estrategias de aprendizaje son efectivas y cuáles no; así como qué estrategias resultan efectivas para recuperar información previamente almacenada (por ejemplo, pensar sobre el contexto en que se ha aprendido determinada información); 3) planificar una tarea de aprendizaje de forma que se pueda tener éxito (por ejemplo, elegir un lugar para estudiar donde se tengan pocas distracciones); 4) usar estrategias de aprendizaje efectivas (por ejemplo, tomar apuntes detallados cuando el material de clase va a ser difícil de recordar); y 5) supervisar el propio estado de conocimiento actual (por ejemplo, reconocer cuándo se ha aprendido algo bien y cuándo no).

A estos indicadores cabe integrar los propuestos por Brown (1978) que se han presentado en el apartado 3.2: 1) predecir las limitaciones de la capacidad; 2) ser consciente de las estrategias disponibles y de su utilidad en cada caso; 3) identificar y caracterizar problemas; 4) planificar y programar estrategias apropiadas de resolución de problemas; 5) controlar y supervisar la eficacia de

estas estrategias a la hora de su aplicación; y 6) evaluar dinámicamente la posibilidad de éxito o de fracaso de las acciones para regularlas estratégicamente.

A manera de síntesis, los indicadores de la capacidad de planificación consisten en identificar problemas; caracterizar problemas (Bransford *et al.*, 1986; Brown, 1978; Kagan y Lang, 1978); relacionar el problema con información previa (Kagan y Lang, 1978); utilizar conocimiento previamente adquirido y acceder a información pertinente (Bransford *et al.*, 1986); predecir limitaciones de la capacidad; ser consciente de las estrategias disponibles y de su utilidad en cada caso (Brown, 1978); planificar y programar estrategias (Bransford *et al.*, 1986; Brown, 1978; Kagan y Lang, 1978; Ormrod, 2007; Weinstein y Mayer, 1986); predecir estados y actividades cognitivas (Kluwe, 1987); ser consciente de las propias capacidades de aprendizaje y de memoria y de las tareas de aprendizaje que puede realizar (Ormrod, 2007). Los indicadores de la capacidad de control comprenden: ensayar diferentes opciones (Kagan y Lang, 1978); concentrarse en la actividad; controlar la ansiedad (Kagan y Lang, 1978); usar estrategias (Bransford *et al.*, 1986; Brown, 1978; Ormrod, 2007); clasificar las actividades cognitivas (Kluwe, 1987); regular el esfuerzo a la hora de resolver problemas (Kagan y Lang, 1978; Kluwe, 1987); regular la intensidad a la hora de resolver problemas; regular la velocidad a la hora de resolver problemas (Kluwe, 1987). Por último, los indicadores de la capacidad de autoevaluación incluyen: supervisar el propio proceso cognitivo (Kagan y Lang, 1978); evaluar estados y actividades cognitivas (Kluwe, 1987; Ormrod, 2007); tener conciencia del grado de logro de una meta; modificar el plan si no resulta efectivo (Weinstein y Mayer, 1986); valorar el éxito de las estrategias (Bransford *et al.*, 1986; Brown, 1978, Ormrod, 2007); revisar constantemente el proceso de solución de problemas (Ormrod, 2007).

En la siguiente tabla recogemos todos los indicadores de la competencia metacognitiva propuestos, que han servido de base para nuestra propia formulación de los procedimientos de la competencia estratégica (véase CAPÍTULO II, apartado 3).

Capacidad de planificación	Capacidad de control	Capacidad de autoevaluación
- identificar problemas	- ensayar diferentes opciones	- supervisar el propio proceso cognitivo
- caracterizar problemas	- usar estrategias	- tener conciencia del grado de logro de una meta
- relacionar el problema con información previa	- concentrarse en la actividad	- modificar el plan si no resulta efectivo
- utilizar conocimiento previamente adquirido y acceder a información pertinente	- controlar la ansiedad	- valorar el éxito de las estrategias
- predecir las limitaciones de capacidad del sistema	- clasificar las actividades cognitivas	- supervisar la eficacia de las estrategias
	- regular el esfuerzo	
	- regular la intensidad	
	- regular la velocidad	

<ul style="list-style-type: none"> - ser consciente del repertorio de estrategias disponibles y de su utilidad en cada caso concreto - planificar y programar estrategias - predecir estados y actividades cognitivas - ser consciente de las propias capacidades de aprendizaje y de memoria y de las tareas de aprendizaje que puede realizar 		<ul style="list-style-type: none"> - revisar constantemente el proceso de solución de problemas - evaluar estados y actividades cognitivas
---	--	--

Tabla 1: Indicadores de la competencia metacognitiva

En el Proyecto Tuning (véase 2.1) González y Wagenaar (2003) proponen varias competencias genéricas para las titulaciones de la educación superior europea por la diversidad, la libertad, la autonomía y el dinamismo (pp. 33-34). Algunas de ellas se relacionan con la competencia metacognitiva o se derivan de esta: capacidad de organizar y planificar, capacidad de gestión de la información, capacidad de resolver problemas, capacidad de toma de decisiones, capacidad de crítica y autocrítica, capacidad de trabajar de forma autónoma y capacidades de diseño y gestión de proyectos. Estas capacidades reflejan acciones estratégicas para regular un proceso de resolver problemas o de aprendizaje, y también reflejan la autonomía del alumno.

4. El constructivismo en la formación de traductores

Los supuestos del aprendizaje considerados hasta aquí han inspirado varias investigaciones teóricas así como propuestas prácticas para la formación de traductores, donde se resaltan la autorregulación del proceso de traducción y de la autonomía en el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, Martín de León (2016) propugna que en el aula de traducción se debe enfocar en el proceso de traducción, donde es imprescindible que los estudiantes adquieran la competencia metacognitiva. La autora argumenta, compartiendo con Shreve (2006), que las actividades de regulación consciente, que forman parte de la competencia metacognitiva, favorecen el desarrollo de la pericia, que se caracteriza por controlar el proceso y responder adecuadamente a los requisitos de la situación comunicativa concreta (p. 216). Además afirma que impulsan el aprendizaje autorregulado, es decir, la toma de iniciativa de su aprendizaje a partir de reflexionar y evaluar constantemente sus procesos de traducción (p. 216). Por eso, en la formación de traductores, además del conocimiento, los estudiantes deben adquirir conciencia sobre su capacidad, así como aprender a autorregular sus procesos de traducción y a

autodirigir su aprendizaje (p. 210). Como apunta la misma autora, el autoconocimiento y la autorregulación están estrechamente relacionados entre sí y con la confianza en la propia capacidad.

Por su parte, muchas propuestas didácticas en la formación de traductores coinciden en poner el énfasis en la autonomía del alumno y en las prácticas auténticas. En este apartado revisaremos algunas de estas propuestas: el modelo de constructivismo sociocultural (Kiraly, 2000); el enfoque por tareas y por proyectos de traducción (González Davies, 2005; Kelly, 2005; Hurtado Albir, 2007); el modelo de práctica deliberada (Shreve, 2003, 2006); la formación por competencias (Kelly, 2005; Hurtado Albir, 2007); y el modelo de aprendizaje situado (Risku, 2016).

En primer lugar, todos estos modelos muestran un cambio radical del papel del profesor y del alumno en el aula. Enfatizan el papel protagonista del alumno y estimulan su autonomía. En este sentido, los alumnos realizan tareas o proyectos de traducción auténticos y asumen responsabilidad de todas sus fases, incluso pueden participar en el diseño curricular, por ejemplo preparando materiales (González Davies, 2005; Kelly, 2005), y en la evaluación. Al respecto y en relación con el desarrollo de la pericia, Shreve (2003, 2006) también destaca la importancia de la actitud de busca de retos y la capacidad de autoevaluación del estudiante para seleccionar las nuevas tareas más adecuadas para mejorar su desempeño. El profesor cumple el papel de guía y consultor que orienta y ayuda a los alumnos en su trabajo, moderador de debates (Kiraly, 2000) y proveedor de retroalimentaciones informativas (Kelly, 2005; Hurtado Albir, 2007; Risku, 2016; Shreve, 2003, 2006) para que ellos mejoren su trabajo.

En segundo lugar, y en lo que respecta a la metodología, se propone un aprendizaje situado en el que se integran la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En este sentido, se plantean, por una parte, objetivos o resultados de aprendizaje que toman en consideración las competencias necesarias en un traductor profesional (González Davies, 2005; Kelly, 2005; Kiraly, 2000; Hurtado Albir, 2007). Por otra parte, ponen el énfasis en las prácticas auténticas y contextualizadas, es decir, propugnan que los estudiantes realicen tareas o proyectos de traducción reales o realistas, en los que ellos planifiquen estrategias, resuelvan problemas de traducción y revisen su trabajo (González Davies, 2005; Kelly, 2005; Kiraly, 2000; Hurtado Albir, 2007). Estas tareas o proyectos deben ser, además, bien definidos, de dificultad apropiada y con oportunidad de repetir y corregir errores (Shreve, 2003, 2006) para que los alumnos consigan gradualmente la pericia (Kiraly, 2000; Shreve, 2003, 2006); deben enfatizar tanto el proceso, la función como el producto de la traducción (González Davies, 2005), y promover la interacción entre los alumnos y los profesionales (Kelly, 2005; Kiraly, 2000). En relación con el último aspecto, la dinámica en el aula, estos modelos abogan por el trabajo en equipo con interacción

multifacética y multidireccional (Kiraly, 2000) entre estudiantes y entre estudiantes y el profesor, pero también estimulan la reflexión del alumno. En este sentido, Shreve (2006) subraya la importancia de las acciones metacognitivas de los aprendices, sobre todo cuando fracasa un proceso cognitivo.

La evaluación, por su parte, se asocia estrechamente con los objetivos o resultados de aprendizaje, así como con la metodología. No solo considera el producto sino sobre todo el proceso de traducción, por lo que la retroalimentación cumple un importante papel en estos modelos (González Davies, 2005; Kelly, 2005; Hurtado Albir, 2007; Risku, 2016; Shreve, 2003, 2006). Una de sus funciones principales es ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de sus puntos fuertes y de sus problemas para mejorarlos. La evaluación no solo se realiza por el profesor sino también por compañeros y por el mismo estudiante. La autoevaluación se considera esencial para estimular la reflexión y la percepción que cada estudiante tiene de su aprendizaje y para promover la calidad de la traducción (González Davies, 2005; Kelly, 2005; Hurtado Albir, 2007; Risku, 2016; Shreve, 2003, 2006).

5. Conclusiones del capítulo I

Como resumen de lo expuesto hasta aquí, estamos de acuerdo con Salazar (2006) en las características más relevantes del constructivismo. En primer lugar, considera el aprendizaje como un proceso complejo consistente en aspectos cognitivos, afectivos y sociales. En segundo lugar, da más importancia al aprendizaje que a la enseñanza. En este sentido, considera las creencias, valores y actitudes del alumno; toma en cuenta los modelos mentales de cada aprendiz al reconocer sus estilos de pensamiento y cognitivos; y reconoce el papel decisivo de las experiencias del estudiante en su aprendizaje. En el proceso de aprendizaje, el constructivismo da relevancia tanto a la ejecución como al entendimiento. Promueve, por un lado, la autonomía y la iniciativa del aprendiz, así como el cuestionamiento, la investigación y la autorreflexión, satisfaciendo la curiosidad natural del alumno. Por el otro, apoya al aprendizaje cooperativo impulsando el diálogo y la interacción entre el aprendiz y sus compañeros y entre el aprendiz y su profesor. Además, involucra a los alumnos en situaciones auténticas y considera importante el contexto en el que ocurre el aprendizaje. Por estas características, en el proceso aprendizaje constructivista se deben proporcionar a los estudiantes experiencias que «desafíen su pensamiento» y «los obliguen a reorganizar sus creencias» (Schunk, 2012: 235). La enseñanza debe ser reflexiva, en la que las decisiones que se toman deben ser adecuadas al contexto, guiadas por planes de enseñanza flexibles, modificables según situaciones concretas, informadas a través del conocimiento personal y profesional examinado críticamente, y ser mejoradas gracias a oportunidades de crecimiento profesional, tanto formales como informales (Henderson, 1996, cit. Schunk, 2012: 272). El profesor también debe ser reflexivo y limita su rol al de guía, instructor y

mediador que asegura el engarce más adecuado entre la capacidad mental constructiva del alumno y el significado y sentido sociocultural que reflejan y representan los contenidos curriculares.

En la educación en general y en la formación de traductores en particular, los supuestos del constructivismo se reflejan en dos enfoques pedagógicos relacionados entre sí: la formación por competencia y la metacognición, de los cuales el último subraya la necesidad de fomentar en el aprendiz la reflexión sobre sus objetivos y sus procedimientos para alcanzarlos, así como la necesidad de ayudarlo a tomar conciencia de los conocimientos y competencias que ha aprendido y de los procesos para autorregular y conseguir dichos aprendizajes.

A pesar de las aportaciones del constructivismo a la educación, Pozo (2002) recuerda que ningún paradigma del aprendizaje es perfecto. Una desventaja de muchas teorías constructivistas es, según Schunk (2012), la idea de que todas las formas de conocimiento son «justificables» (p. 234) ya que se construyen por los alumnos, en especial si reflejan «el consenso social» (p. 234). Argumenta que la educación imbuye en los estudiantes valores, tales como la responsabilidad y la justicia, sin importar si los grupos sociales los consideran importantes (Schunk, 2012). Otra desventaja, aunque faltan más investigaciones, es que tal vez el énfasis en la mínima guía educativa del constructivismo resta relevancia a las estructuras cognitivas humanas, aunque «es probable» que los métodos de enseñanza que subrayan estas estructuras cognitivas generen un mejor aprendizaje (Kirschner, Sweller y Clark, 2006, cit. Schunk, 2012: 235).

Pese a las mencionadas desventajas, en nuestro proyecto tenemos el constructivismo como marco teórico. En primer lugar, estamos de acuerdo con Pozo (2002: 67) en que este paradigma es adecuado como modelo para un aprendizaje complejo como el aprendizaje de la traducción. En segundo lugar, nos centramos en el desarrollo de la capacidad de autorregular el proceso de resolver problemas de traducción, en el que se destaca el protagonismo de los alumnos, lo que se ajusta bien con los supuestos del constructivismo.

CAPÍTULO II

LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA DE TRADUCCIÓN

El paradigma constructivista del aprendizaje subraya el protagonismo del alumno en su proceso de adquisición de conocimientos y habilidades, así como las interacciones entre el alumno y las situaciones de aprendizaje. En este marco se destaca el concepto de metacognición como el segundo nivel de cognición, que se refiere, por un lado, a saber qué conocimientos, habilidades, y recursos requiere cada tarea; y por el otro, a saber cómo, cuándo y por qué sirven estos conocimientos, habilidades y recursos para terminar la tarea con éxito.

En la didáctica de la traducción es de gran interés el tema de qué conocimientos deben adquirir traductores aprendices, de ahí el tema de la competencia traductora y su adquisición. En general, se entiende por competencia traductora un sistema de conocimientos y habilidades necesarios para llevar a cabo una traducción, en el que se atribuye una gran importancia a las estrategias para resolver problemas específicos. Cabe destacar, sin embargo, que actualmente no existen conceptos de estrategia de traducción ni de problema de traducción comúnmente aceptados. Por otra parte, hay pocos estudios sobre la adquisición de estrategias de traducción y de sus indicadores, que justamente son imprescindibles para observar el desarrollo de una competencia. En este capítulo, en primer lugar, revisaremos el concepto de la competencia estratégica del traductor en modelos de la competencia traductora, así como modelos de su adquisición. A continuación, analizaremos los conceptos de estrategia y de problema que se han propuesto en la traductología, enfatizando sus relaciones. Por último, aportaremos nuestra definición de estrategia de traducción y de problema de traducción y propondremos nuestro modelo de metacognitivo de la competencia estratégica del traductor con sus procedimientos.

1. La competencia estratégica

En la didáctica de la traducción es de gran interés el tema de qué conocimientos posee un traductor y qué conocimientos deben adquirir los futuros traductores. En este sentido, se han propuesto varios modelos de la competencia traductora en los que se atribuye un papel esencial a la CE. Estos modelos, de acuerdo con Göpferich (2009), se derivan de tres aproximaciones:

- resultados de la comparación de los procesos de traducción de estudiantes y de traductores profesionales (tales como Jääskeläinen, 1989; Jääskeläinen y Tirkkonen-Condit, 1991; PACTE, 2000),

- reflexiones sobre los componentes de la competencia traductora (tales como Neubert, 2000; Presas, 2000) y
- resultados de investigaciones sobre el desarrollo de la pericia (tales como Shreve, 2003, 2006).

1.1. La competencia estratégica en los modelos de competencia traductora

En la traductología los conocimientos del traductor se denominan con diversos términos, tales como *translation ability* (Pym, 1993), *translation skill* (Lowe, 1987), *translational competence* (Chesterman, 1997; Hansen, 1997; Toury, 1995); *translator competence* (Király, 1995), *translation performance* (Wilss, 1989) *transfer competence* (Nord, 1991) o *translation competence* (Bell, 1991; Göpferich, 2009; Kelly, 2002; PACTE, 2000), entre otros. Hemos adoptado para nuestro trabajo el término «competencia traductora» (*translation competence*) ya que es el más frecuente en la didáctica de la traducción.

Varios autores coinciden en que la competencia traductora es un conocimiento complejo, un conjunto de diferentes conocimientos y habilidades que se aplican para llevar a cabo el proceso de traducción. Wilss (1976) describe la competencia traductora como una «supercompetencia interlingüística», que se basa en un «conocimiento amplio» de las respectivas lengua original (LO) y lengua meta (LM), y que consiste en la «ability to integrate the two monolingual competences [...] on the level of the text» (p. 58). Con esta definición parece que el autor considera al traductor como una persona competente en dos idiomas y que su trabajo es combinar las dos competencias lingüísticas. Para Bell (1991) la competencia traductora son los conocimientos y habilidades que un traductor debe poseer para realizar una traducción (p. 43). El autor también afirma que los estudios teóricos de la traductología deberían centrarse en cómo se desarrolla el proceso, y qué conocimientos y habilidades se necesitan para llevarlo a cabo. Compartiendo esta idea con Bell, Neubert y Shreve (1992) entienden que la competencia traductora no consiste solamente en un conocimiento de dos sistemas lingüísticos sino también en un conocimiento comunicativo, el conocimiento de cómo usar la lengua en situaciones interactivas específicas (p. 37). Por eso la definen como «the sum total of what a translator needs to know, and needs to know how to do», y añaden que este conocimiento activa otras capacidades cognitivas en un proceso integrado (p. 37).

Otros autores (Kelly, 2002; PACTE, 2000, 2003, 2017) destacan que la competencia traductora es un conocimiento experto en el sentido de que no lo poseen todos los bilingües. Inicialmente PACTE (2000) había definido la competencia traductora como «the underlying system of knowledge and skills

needed to be able to translate» (s/n). En una definición posterior (PACTE, 2003) concreta la competencia traductora como la capacidad de llevar a cabo el proceso de transferencia a partir de la comprensión del texto original (TO) y atendiendo a los aspectos comunicativos del texto meta (TM):

[Translation competence] consists in the ability to carry out the transfer process from the comprehension of the source text to the re-expression of the target text, taking into account the purpose of the translation and the characteristics of the target-text readers (PACTE, 2003: 58).

De acuerdo con el grupo, la competencia traductora se caracteriza por ser un conocimiento experto, que no poseen todos los bilingües; ser básicamente operativo; estar formada por varias subcompetencias que actúan de manera relacionada; contener un importante componente estratégico; e incluir también procesos automatizados (Hurtado Albir, 2011: 395). También considerando la competencia traductora como un conocimiento experto y complejo, Kelly (2002: 9) la define como «un conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes» que tienen los traductores profesionales y que «distinguen al profesional del no profesional, al experto del no experto». Como veremos en el apartado 1.2, se puede caracterizar al experto por sus habilidades metacognitivas.

Además de proporcionar una definición, por norma general los modelos de competencia traductora se proponen describir sus funciones y sus componentes en el proceso de traducción. Puesto que nuestro trabajo investiga el desarrollo del componente estratégico o metacognitivo, a continuación revisaremos algunos modelos de competencia traductora en los que este factor se incluye explícita o implícitamente, bien porque se enfatiza esta función de la competencia (Nord, 1988; Pym, 2003; Risku, 1998), bien porque se contempla como uno de sus componentes (Bell, 1991; González Davies, 2004; González Davies y Scott-Tennent, 2005; Göpferich, 2009; Hansen, 1997; Hewson y Martin, 1991; Kelly, 2002; Kiraly, 1995; Lowe, 1987; PACTE, 2000, 2003, 2017; Presas, 1996).

En el modelo de Nord (1988) la función estratégica se atribuye a una competencia de transferencia, que el traductor aplica para comprender el TO, producir el TM y concordar la comprensión del TO y la producción del TM (p. 161); esta competencia se une al dominio de las dos lenguas y culturas. La función estratégica, en el modelo de competencia traductora que presenta Risku (1998), se distribuye entre cuatro componentes que llevan a cabo las siguientes funciones: constitución de la macroestrategia, integración de la información, planificación y decisión, y autoorganización. El módulo de constitución de la macroestrategia se encarga de anticipar la situación comunicativa en la que se incluirá el TM. El módulo de integración de la información crea y contrasta representaciones de las situaciones original y meta (incluidos los textos correspondientes) y evalúa los resultados de las operaciones de documentación del traductor. Mientras los dos primeros módulos son responsables de

asegurar el funcionamiento del TM en el nivel macro, el módulo de planificación y decisión asegura la coherencia intratextual, por un lado, y contiene las estrategias contrastivas, por el otro. El módulo de autoorganización, por su parte, se encarga de la reflexión y evaluación continua de las decisiones. Los cuatro módulos funcionan de manera integrada para cumplir el objetivo principal del traductor experto, que es la construcción de sentido. Este objetivo es contrario al del traductor novato, que sería simplemente el de transporte de señales.

Pym (2003) sintetiza la competencia traductora en dos habilidades que pueden considerarse igualmente como estratégicas o metacognitivas:

- The ability to generate a series of more than one viable target text (TT1, TT2... TTn) for a pertinent source text (ST);
- The ability to select only one viable TT from this series, quickly and with justified confidence (Pym, 2003: 489).

El autor propugna que la traducción es un proceso de generación y selección, un proceso de solución de problemas que suele tener lugar con automatismo evidente (p. 489).

Entre los modelos que ponen el énfasis en el aspecto componencial, son numerosos los que incluyen explícitamente una competencia estratégica. Lowe (1987), en su modelo de destreza traductora (*translation skill*) señala la capacidad de regular la velocidad y el factor X, la cualidad difícil de definir que hace que una traducción sea claramente superior a otras. Bell (1991), al caracterizar la competencia traductora como una concepción multicomponencial de la competencia comunicativa, distingue entre las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. De ellas, la competencia estratégica sirve para compensar dificultades del proceso traductor o una insuficiencia de otras competencias. La competencia de transferencia en el modelo de Hewson y Martin (1991) se describe como la capacidad de movilizar la competencia que tiene el traductor así como los conocimientos que acumula con fuentes documentales como diccionarios o bancos de datos, entre otras.

En su modelo integrador de la competencia traductora basado en un modelo psicolingüístico del proceso de traducción, Kiraly (1995) distingue entre competencia traductora (*translation competence*) y competencia del traductor (*translator competence*). El término *translator competence* es más preciso porque, por una parte, refleja la naturaleza compleja de la profesión de traductor y de las habilidades monolingües que se requieren; por otra parte, permite distinguir entre una competencia comunicativa en lengua extranjera, que el traductor profesional comparte con el bilingüe, y las habilidades de traducción específicas del traductor profesional que no desarrolla naturalmente la mayor parte de los

bilingües. La enseñanza-aprendizaje de la traducción, por lo tanto, debería preguntarse cuáles son estas habilidades propias del traductor profesional (Kiraly, 1995). En la *translator competence*, además de los conocimientos lingüísticos, extralingüísticos, temáticos, se destacan el conocimiento de la situación de una traducción concreta, en consideración del encargo de traducción, y la habilidad para iniciar los procesos psicolingüísticos adecuados para redactar y revisar el TM garantizando que sea una traducción adecuada al TO.

En el modelo de Presas (1996) el componente estratégico se identifica con los conocimientos operativos, que caracterizan al traductor. Los conocimientos operativos se clasifican en nucleares, periféricos y tangenciales. Los conocimientos nucleares se aplican a la recepción del TO para su traducción, la constitución del proyecto traductor y la producción de la traducción. Los conocimientos periféricos se aplican al uso de los instrumentos específicos del trabajo del traductor e incluyen la estimación de las propias posibilidades de efectuar un trabajo aceptable a la vista de los datos del texto, las fuentes de documentación asequibles y el tiempo disponible; la capacidad de evaluación y utilización de las fuentes de documentación; la capacidad de adquirir los conocimientos acerca de un tema nuevo o poco conocido; y la capacidad de evaluar traducciones ajenas. Los conocimientos tangenciales se refieren a la capacidad de usar instrumentos de trabajo generales y están formados por los conocimientos sobre las tecnologías de edición y autoedición. Presas insiste en la relación que se produce entre todos esos conocimientos.

Hansen (1997) afirma que los traductores deben poseer una serie de habilidades generales y destrezas particulares en la lengua materna y en la lengua extranjera, pero también otros rasgos, como el talento, la valentía, la conciencia de sí mismo y la independencia, la precisión o la creatividad, entre otras (p. 205). Distingue tres subcompetencias que interactúan, competencia social, cultural e intercultural, competencia comunicativa y competencia de transferencia, cada una de las cuales se compone de conocimientos implícitos y conocimientos explícitos. La habilidad implícita de la competencia de transferencia es la que se aplica para extraer la información pertinente del TO y para producir el TM según la función pretendida. La habilidad explícita consiste en el conocimiento de los métodos de traducción que permite escoger el apropiado en cada momento, así como el conocimiento de las estrategias de traducción y las estrategias para identificar y solucionar problemas de traducción.

También desde un punto de vista componencial, Kelly (2002) considera la CE como una de las siete subcompetencias interrelacionadas de una macrocompetencia. Este componente consiste en todos los procedimientos aplicados a la organización y realización del trabajo, a la identificación y resolución de

problemas, y a la autoevaluación y revisión; es decir, dirige la aplicación de todas las subcompetencias a la realización de una tarea determinada (p. 15).

En su modelo, González Davies (2004: 74-75) y González Davies y Scott-Tennent (2005: 162) proponen que un traductor, además de ser bilingüe, debe contar con conocimiento enciclopédico, destrezas de documentación, destrezas informáticas, destrezas profesionales y destrezas de transferencia. Las destrezas de transferencia, que representarían el componente estratégico o metacognitivo, consisten en detectar y resolver problemas, propiciar la creatividad, la autoconfianza, el conocimiento y uso de estrategias, decidir niveles de fidelidad según el encargo de traducción y función textual, satisfacer las expectativas del cliente y las demandas del mercado, traducir con velocidad y calidad, superar limitaciones, y realizar la autoevaluación y la heteroevaluación.

Como base de su investigación, el grupo PACTE (2003, 2009, 2011, 2017) propone un modelo holístico de competencia traductora que consiste en diferentes subcompetencias interrelacionadas y jerarquizadas (PACTE, 2017). La subcompetencia estratégica, según este modelo, es un componente esencial, ya que controla el proceso traductor: afecta a todos los demás componentes y los interrelaciona para asegurar la eficacia del proceso y resolver los problemas encontrados en su desarrollo. Sirve para planificar el proceso y elaborar el proyecto traductor, es decir, para seleccionar el método más adecuado; evaluar el proceso y los resultados parciales obtenidos en función del objetivo final perseguido; activar las diferentes subcompetencias y compensar deficiencias en ellas; e identificar problemas de traducción y aplicar los procedimientos para su resolución (PACTE, 2017: 40).

Göpferich (2009) propone un modelo de competencia traductora que sirve de punto de referencia para el proyecto TransComp, un estudio longitudinal que explora el desarrollo de la competencia traductora. Según este modelo, la competencia traductora se compone de seis competencias: comunicativa bilingüe o multilingüe, de dominio, de herramientas e investigación, de activación de rutinas de traducción, psicomotora y estratégica. Este último componente se considera como una competencia metacognitiva que controla la aplicación de las otras competencias, establece prioridades y define jerarquías entre las competencias individuales, guía al desarrollo de una macro-estrategia y somete idealmente todas las decisiones a esta macro-estrategia (Göpferich, 2009: 23).

En general, pues, se puede decir que la competencia traductora se considera un conocimiento experto y complejo que está constituido por varios componentes. Es diferente cualitativamente de la competencia lingüística, aunque existe un consenso común de que la competencia lingüística es una base de la

competencia traductora y es también uno de sus componentes. Además, se aplica estratégicamente en el proceso de traducción. En este sentido, se destaca en diferentes modelos de competencia traductora el papel esencial del componente estratégico en el proceso de resolver problemas de traducción para garantizar su eficacia y eficiencia. Las funciones del componente descritas en los modelos reflejan la regulación metacognitiva del proceso de traducción, que consiste en la planificación, el control y la autoevaluación del proceso y el producto de traducción. Además, como competencia metacognitiva, la CE se relaciona también con la capacidad de aprender a aprender para promover constante y gradualmente la competencia.

1.2. Modelos de adquisición de la competencia traductora

La pregunta de cómo el traductor adquiere sus conocimientos ha llamado la atención de los investigadores del campo y ha sido objeto de varios estudios. Harris (1977, 1992) considera como innato este proceso de adquisición de la competencia traductora y alude a ella con el término de «traductor natural» mediante sus tres postulados:

- (1) All bilinguals can translate. In addition to some competence in two languages L_i and L_j , they all possess a third competence, that of *translating* from L_i to L_j and vice versa. Bilingualism is therefore a triple, not a double, competence; and the third competence is bi-directional.
- (2) Translatologists should first study *natural* translation, which may be defined as the translation done by bilinguals in everyday circumstances and without special training for it.
- (3) In natural translation, transmission of information is the prime aim and criterion of success. Linguistic expression is relatively unimportant so long as it does not interfere with information (1992: 2, cursivas del autor).

Si bien esta competencia bidireccional no puede ser negada, la traducción natural presenta como rasgo específico que se produce en situaciones familiares para el traductor, mientras que el trabajo del traductor profesional no se desarrolla en situaciones cotidianas, sino en situaciones que requieren un comportamiento lingüístico marcado por una gran diversidad de factores. Reconocer y categorizar estos factores para luego actuar en consecuencia constituyen precisamente el rasgo diferencial del traductor experto, aquello para lo que requiere un aprendizaje. Es por ello por lo que, si bien existe consenso en considerar la competencia bilingüe como componente fundamental de la competencia traductora, también existe consenso en considerar que la competencia traductora no resulta de la mera ampliación de la competencia bilingüe, sino de su reestructuración (PACTE, 2003; Shreve, 1997). De ahí que para la pedagogía sea necesario precisar qué ámbitos del conocimiento bilingüe deben ser reestructurados en el proceso de adquisición de la competencia traductora.

En su modelo de socialización de la traducción Toury (1995) busca responder a la pregunta de cómo convertir a un bilingüe en traductor, sobre todo fuera del sistema educativo. El autor considera la

actividad traductora como una producción comunicativa, por lo que es un acto interactivo donde la retroalimentación del entorno social cumple un papel esencial (p. 248). Esta retroalimentación es esencialmente normativa y puede recibirse en forma de recompensa o de sanción, dependiendo de si el iniciador o el receptor está satisfecho o no con la traducción (p. 249). Al principio, la retroalimentación es exclusivamente externa porque el traductor inexperto no tiene criterios para juzgar si sus soluciones son apropiadas o no, o carece de estrategias alternativas. En una etapa más avanzada, el traductor desarrolla un mecanismo interno de control que aplica durante el acto traductor (pp. 249- 250). Durante este proceso de socialización de la traducción, que podemos considerar un proceso de autorregulación (véase CAPÍTULO I, apartado 1.1), el traductor va asimilando la retroalimentación recibida y modificando su competencia traductora básica, de forma que esta es, en cada fase de su desarrollo, una mezcla de mecanismos innatos, asimilados y sociales. Según el autor, el análisis de las variedades del comportamiento implicadas en los cambios de la competencia traductora puede ser útil para saber más sobre las normas existentes y su asimilación por los individuos y para conocer, a largo plazo, los universales del proceso de asimilación (p. 250).

Shreve (1997) considera la competencia traductora como una forma especial de la competencia comunicativa que no tiene todo el mundo, y cuyo desarrollo es un continuum entre la traducción natural y la traducción profesional (p. 123). La traducción profesional se construye a través de ciertos tipos de experiencias comunicativas «deliberadamente buscadas» (p. 125). Sin embargo, sostiene que ese proceso no es automático y lineal, sino que se trata de un polígono tridimensional de volumen infinito, en el que intervienen las diferentes funciones y formas traductoras, la experiencia en traducción y las situaciones de traducción (p. 125). Ese desarrollo supone cambios en la naturaleza del proceso traductor y de las normas que rigen la traducción. Señala que el traductor natural y el traductor profesional se distinguen por el nivel de automatismo, el tamaño de unidades de traducción procesadas, tomar en consideración o no la finalidad de la traducción, ensayar y descartar o no soluciones antes de escoger la más adecuada, cambiar o no estructuras sintácticas del TO, la presencia o ausencia de la adecuación estilística, de tipología textual, de coherencia y cohesión textual, entre otras (pp. 132- 133). Resalta así la influencia que ejerce la naturaleza, el nivel y la frecuencia de las tareas específicas en la adquisición de la competencia traductora (p. 136). El autor (Shreve, 2006) propone un modelo de desarrollo de la pericia de traducción a través de la práctica deliberada, definida como «regular engagement in specific activities directed at performance enhancement in a particular domain, where domain is some sort of skilled activity» (Shreve, 2006: 29). Para que ocurra la práctica deliberada propugna que las tareas deben ser bien definidas según tipos particulares de experiencia, y de dificultad apropiada para el individuo, además de que se requiere una retroalimentación informativa

y oportunidades de repetir la corrección de errores. Enfatiza la importancia de entender las diferencias metacognitivas entre traductores expertos y novatos: planificación, control y regulación; evaluación e identificación de los procesos fracasados; y comprensión explícita de las variables de las tareas. Según el autor, la metacognición de traducción supone que el traductor tiene conocimientos explícitos y conciencia sobre los procesos mentales involucrados en la traducción, donde se requiere un control activo, y especialmente, qué estrategias conscientes se deben aplicar en estos puntos de control consciente (Shreve, 2006: 39). El autor señala que hay una relación inversa entre ciertas formas de actividades metacognitivas y la pericia: si los traductores expertos muestran más automatismo en sus procesos de traducción, ello implica menos actividad metacognitiva. Por otra parte, los traductores expertos pueden mostrar actividad metacognitiva significativa como resultado de una evaluación continuada de su proceso de traducción.

Según el modelo elaborado por el grupo PACTE (Hurtado Albir, 2011: 407), la adquisición de la competencia traductora es un proceso de aprendizaje dinámico y cíclico, que consiste en un proceso de reestructuración y desarrollo integrado de conocimientos declarativos y operativos, y de las subcompetencias de la competencia traductora. En este proceso el desarrollo de los conocimientos operativos, y por consiguiente el de la competencia estratégica, ocupan un lugar fundamental. Asimismo, PACTE sostiene que, al igual que sucede con la competencia traductora, existen relaciones, jerarquías y variaciones en el proceso de adquisición de las subcompetencias (Hurtado Albir, 2005: 30), por lo que en la adquisición de la competencia traductora las subcompetencias se interrelacionan y compensan, aunque no todas se desarrollan paralelamente. Además, el grupo coincide con otros autores en que en la adquisición de la competencia traductora influyen varios factores: el contexto de adquisición, el tipo de enseñanza (PACTE, 2003), así como la dificultad, la frecuencia (Shreve, 1997), la adecuación a los objetivos (Shreve, 2006), la dirección y la especialidad (PACTE, 2003) de las tareas y actividades para este fin, así como la disponibilidad de la retroalimentación informativa y las posibilidades de la repetición de la corrección de errores (Shreve, 2006).

De los modelos de adquisición de la competencia traductora nos interesa destacar para nuestro proyecto que se adquiere a través de un proceso de aprendizaje complejo y no lineal, que lleva al aprendiz desde el nivel no experto o novato al nivel experto, y en el que el automatismo avanza conforme con el avance del conocimiento experto (PACTE, 2003; Shreve, 1997). El desarrollo del nivel experto también se muestra en el predominio de la reflexión y el control interno del aprendiz ante la retroalimentación externa (Toury, 1995), lo que refleja el desarrollo de la capacidad de autorregulación, o la competencia metacognitiva. Aquí cabe destacar las características del

conocimiento experto, rapidez, economía, eficacia y flexibilidad (Presas, 2019: 130), que se relacionan con las características de su aplicación: operacionalización (el traductor experto aplica su conocimiento operativo de manera automática), abstracción (el traductor experto es capaz de relacionar de forma declarativa los rasgos superficiales de un problema de traducción con los principios subyacentes), estrategia (el traductor experto puede formular objetivos globales y precisos, aplicar sus conocimientos para cumplirlos y evaluar los resultados), y reflexión (el traductor experto tiene conocimientos de sus propios procesos de solución de problemas y su éxito) (Presas, 2019: 129-130). De las cuatro características del conocimiento experto creemos que la última puede ser una base para el desarrollo de las otras. Esto implica que en la formación de traductores, para convertirse gradualmente en un traductor experto el novato, o el estudiante de traducción, debe empezar por aprender a reflexionar sobre sus procesos de traducción teniendo en cuenta los objetivos.

1.3. Metodologías para el desarrollo de la competencia traductora

Numerosos investigadores se han ocupado de las metodologías adecuadas para fomentar el desarrollo de la competencia traductora. Las más destacadas y que gozan de mayor consenso se enmarcan en el paradigma constructivista del aprendizaje. En concreto, las propuestas que revisaremos en este apartado (Galán-Mañas, 2009; González Davies, 2005; Hurtado Albir, 2007, 2008, 2015; Kelly, 2005; Presas, 2011a, 2011b, 2012) enfatizan la integración de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, así como tienen en cuenta no solo el producto de la traducción sino también su proceso y sus funciones. En el aula el estudiante es el protagonista de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, que se enfrenta a situaciones profesionales lo más reales posible a través de tareas y materiales realistas. Se promueve tanto la autonomía del alumno como las interacciones entre los estudiantes y entre los estudiantes y el profesor. La evaluación no solo consiste en que el profesor califica la traducción del estudiante, sino también en que el profesor o compañeros de clase dan al alumno retroalimentación informativa para que mejore su ejecución. Además, mediante la autoevaluación se estimula la autonomía del estudiante. Esto coincide con los supuestos del paradigma constructivista del aprendizaje (véase CAPÍTULO I, apartado 1.1) y con los modelos de adquisición de la competencia traductora que hemos revisado más arriba (véase 1.2).

Para promover la adquisición de la competencia traductora González Davies (2005) opta por un enfoque por tareas de traducción en que se consideran tanto la función y el proceso como el producto de la traducción. En este enfoque se enfatiza el diseño de una serie de actividades didácticas que se relacionan y dirigen a un producto final, para el que cabe considerar: nivel lingüístico y de traducción del estudiante; objetivos de la traducción; dirección; objetivos lingüísticos; objetivos extralingüísticos;

tipos y géneros textuales; enfoque de las tareas; agrupación de estudiantes; distribución de tiempo; y secuenciación. En cuanto a la dinámica de clase, la autora aboga por la interacción entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje: entre estudiantes, y entre estudiantes y profesor. También defiende que el trabajo en equipo no solo estimula la cooperación y la negociación, sino también la autonomía del alumnado. En este sentido, la autora pone de relieve el respeto hacia los diferentes estilos de estudiantes y profesores, ya que propone convertir el aula en un foro y un taller práctico, establecer contacto con el mundo profesional a través de proyectos reales con profesionales, diseñar el currículo con objetivos específicos, favorecer un ambiente de aprendizaje que mejore el potencial del alumnado y respete su estilo de aprendizaje, e incluir en el aula situaciones lo más reales posible. Defiende la utilización de materiales didácticos escritos y audiovisuales, que se preparan tanto por el profesorado como por el alumnado. Los textos de traducción deben ser de varios tipos y géneros, con el fin de que se practiquen diferentes técnicas y modalidades de traducción. Además, las técnicas de traducción aplicadas en la traducción profesional se pueden utilizar como efectivas y motivadoras técnicas de aprendizaje al permitir al alumno trabajar en una «vida real». Por último, propugna la utilización de diferentes métodos e instrumentos de evaluación: la observación sistemática de la participación y de la actitud del estudiante en el aula a través de fichas de observación, diarios, registro de eventos importantes; observación y análisis de trabajos del estudiante a través de cuadernos, trabajos en parejas, fichas de autoevaluación; discusión entre los participantes en forma de entrevistas semiestructuradas, discusiones, debates, y mesas redondas; y pruebas específicas como traducciones, tareas de curso o exámenes.

Con su *A Handbook for Translator Trainers* Kelly (2005) tiene el objetivo de ofrecer a formadores de traductores una herramienta útil para su planificación curricular. La propuesta se basa en el enfoque por competencias y tiene en cuenta el contexto institucional y social para establecer objetivos o resultados de aprendizaje. En esta propuesta se destaca el perfil de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el alumnado y el profesorado, así como los recursos disponibles que facilitan la formación. Las actividades didácticas se diseñan con el fin de obtener los resultados de aprendizaje planteados. Por un lado, la autora resalta, al igual que González Davies, la utilidad de las actividades en grupo. Justifica que el aprendizaje colaborativo es más efectivo, que trabajar en grupo es una experiencia social y personal importante para el estudiante, y que las habilidades interpersonales son importantes tanto en la traducción como en todas las actividades profesionales. Por otro lado, subraya que los grupos pequeños son más apropiados que los grandes para desarrollar habilidades cognitivas de alto nivel como resolver problemas, y explicar o justificar propuestas y decisiones. Para la autora, es

también importante que los estudiantes sean conscientes de por qué y para qué trabajan en grupo, cómo trabaja su grupo, qué dificultades surgen y que intenten buscar soluciones.

Por su parte, Hurtado Albir (2007, 2008, 2015) propugna un currículo abierto e integrado y el enfoque por tareas de traducción. Además, propone 6 categorías de competencias específicas para la formación de traductores, metodológica y estratégica, contrastiva, extralingüística, ocupacional, instrumental, y textual (2007), a fin de establecer un perfil de competencias y descripciones correspondientes para cada curso que deberían incluir, como mínimo: 1) la definición; 2) los elementos de la competencia; 3) el contenido disciplinar asociado; y 4) el criterio de evaluación. De acuerdo con esta propuesta didáctica, cada unidad se estructura alrededor de competencias asignadas y un contenido disciplinar común. Para cada unidad se determinan tareas de aprendizaje que buscan desarrollar una habilidad o un contenido disciplinario; tareas de integración, que activan todos los componentes de una competencia; y al menos una tarea integrada, que activa una o más competencias disciplinarias y al menos una competencia genérica y un aspecto de la experiencia real (Hurtado Albir, 2007: 180). Las tareas propuestas son: traducción, análisis del TO, traducción resumida, traducción extendida, análisis contrastivo, revisión de traducción, análisis de textos paralelos, debates o redacción de informes (Hurtado Albir, 2015).

En cuanto a la evaluación, Kelly y Hurtado Albir coinciden, al igual que González Davies, en combinar la evaluación sumativa, formativa y diagnóstica, de las cuales destacan la evaluación formativa para garantizar el progreso y el control del proceso de aprendizaje por parte del alumno y del profesor. Los instrumentos de evaluación son variados: textos de traducción, cuestionarios, diarios reflexivos, informes, grabación del proceso traductor, carpeta del estudiante y rúbricas (Hurtado Albir, 2015). De ellos, conceden especial interés al uso de la carpeta de estudiante, considerándola como un excelente instrumento de evaluación de competencias ya que refleja la integración de varias competencias, tanto genéricas como específicas.

Siguiendo a estas autoras, Galán-Mañas (2009) diseña en su propuesta para la modalidad semipresencial una diversidad de actividades didácticas, materiales de aprendizaje y varios instrumentos de evaluación y autoevaluación tanto para el alumno como para el profesorado. Las actividades se clasifican según los objetivos por cumplir: desarrollar competencias profesionales, competencias metodológicas y competencias textuales. Los materiales didácticos consisten en textos, materiales de apoyo y fichas de trabajo. También hace uso de diversos instrumentos de evaluación y autoevaluación: cuestionario de evaluación diagnóstica, tareas de aprendizaje, fichas, interacción entre los alumnos y entre el alumno y el profesor, tutorías, mensajes de correo electrónico, calificación de

trabajos, cuestionarios de autoevaluación del aprendizaje, diario reflexivo del alumno y del profesor, carpeta de aprendizaje del estudiante, matriz de evaluación de la carpeta y baremo para la corrección de traducciones.

En sus trabajos relacionados con el desarrollo de la competencia traductora en la iniciación de la traducción alemán-español, Presas (2011a, 2011b, 2012) se concentra en la autoevaluación, la retroalimentación y la regulación metacognitiva optando por la traducción razonada o comentada como eje de sus procesos. Considera la traducción razonada como uno de los métodos de aprendizaje y evaluación que cumple mejor los requisitos del aprendizaje significativo en la formación de traductores (Presas, 2011b). La traducción razonada consiste en 3 tareas relacionadas: la traducción de un texto, el análisis previo a la traducción y la reflexión sobre los problemas identificados. En el análisis previo a la traducción el estudiante tiene que extraer y exponer de manera sistemática los factores del TO relevantes para la traducción, y concretar y sistematizar también los factores relevantes que deberán encontrarse en su TM según el encargo de traducción. La tarea de reflexión busca que el estudiante extraiga regularidades o normas para la traducción alemán-español y que justifique sus decisiones. Su contenido varía a lo largo del semestre para adaptarse a los temas que se estudian sucesivamente.

Cada tarea de traducción razonada se estructura de la siguiente manera (Presas, 2012):

- Título y la extensión del texto
- Encargo de traducción
- Análisis del TO
- Traducción
- Reflexión

El proceso de trabajo y evaluación comprende varias etapas que se llevan a cabo en diferentes circunstancias: 1) presentación y discusión preliminar del trabajo en el aula con atención especial al encargo; 2) elaboración del trabajo individual fuera del aula; 3) revisión individual tutorizada en el aula; 4) discusión en el aula de los problemas y dudas; 5) autoevaluación; 6) corrección, evaluación y devolución de los trabajos (Presas, 2011a).

En cuanto a la evaluación, define como patrones de evaluación los resultados de aprendizaje previamente definidos. Los criterios para la evaluación de la tarea de traducción son coherencia, cohesión, procedimiento y presentación. Los criterios sirven de base para definir indicadores o rasgos observables en el texto, que pueden ser graduados en una rúbrica de evaluación. Para las tareas de análisis y reflexión, la autora opta por criterios cualitativos, concreción, profundidad, objetividad y

orden, que se pueden graduar en una rúbrica de evaluación. Los instrumentos de valoración y de retroalimentación informan de los criterios de evaluación del producto, los niveles de ejecución y la calificación correspondiente a cada nivel. En este sentido, Presas propugna las rúbricas analíticas como el mejor instrumento. La autoevaluación es el principal procedimiento de regulación metacognitiva. Con la tarea de traducción razonada se autoevalúan tres competencias metacognitivas: planificar el proceso de traducción; controlar el proceso de traducción; y evaluar el propio aprendizaje. Los criterios que utiliza la autora son: 1) eficacia, para los resultados de aprendizaje relacionados con la planificación de la traducción; 2) rigor y autonomía, para los resultados de aprendizaje relacionados con el control del proceso de traducción; y 3) autocrítica, para los resultados de aprendizaje relacionados con la evaluación del propio proceso de aprendizaje (Presas, 2011a). Para la autoevaluación del trabajo de traducción razonada se utilizan una guía de revisión de traducciones y un cuestionario de autoevaluación, ya que sirven para desarrollar el control del proceso de traducción así como la reflexión del estudiante.

Si bien hay una abundancia de aportaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia traductora, pocas propuestas didácticas se han dedicado exclusivamente al desarrollo de la competencia estratégica, a pesar de su importancia en el proceso de resolución de problemas de traducción. Como veremos en el CAPÍTULO III (véase 3), solo unos pocos autores (Naif, 2014; Scott-Tennent *et al.*, 2001) han investigado propuestas didácticas para el desarrollo de la capacidad de resolver problemas y de regular el proceso de traducción, aunque no definen explícitamente un modelo de CE ni su metodología didáctica. Con el fin de contribuir a rellenar este hueco, en nuestro proyecto proponemos un currículo para desarrollar la CE del traductor (véase CAPÍTULO IV). En él incorporamos diversas propuestas de tareas y actividades didácticas que promueven tanto la reflexión individual del alumno como la discusión y el intercambio de puntos de vista. Especialmente, al igual que Presas (2011a, 2011b, 2012), concedemos más importancia a la traducción razonada ya que la consideramos la tarea más alentadora y completa para impulsar la reflexión. También optamos por el uso de distintos tipos de materiales realistas o reales, para ofrecer a los estudiantes tanto apoyo teórico para la reflexión como oportunidad de acercarse a las prácticas profesionales. Por último, destacamos la autoevaluación de los estudiantes, puesto que la consideramos un medio efectivo para desarrollar la autonomía.

2. El concepto de estrategia

El término de «estrategia» tiene su origen del ámbito militar, en el que se entiende como «arte de dirigir las operaciones militares» (DRAE)¹ y, en este sentido, la actividad del estratega consiste en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares de manera que se consiga la victoria. El concepto de estrategia se usa metafóricamente en disciplinas y ámbitos muy variados, como la economía, la psicología, la didáctica o la politología e, incluso, en el lenguaje coloquial. Como apunta Lörcher (1991: 68-70), el concepto de estrategia raramente se define con precisión en estos ámbitos, si bien se puede decir que contiene cuatro elementos constitutivos: 1) una estrategia es un procedimiento que lleva a cabo un individuo, lo que la diferencia del concepto de método entendido como una serie de procedimientos probados, de carácter supraindividual; 2) la estrategia contiene un elemento de planificación, pero se diferencia de un plan por el hecho de que este no contiene elementos procedimentales; 3) la estrategia se dirige a alcanzar un objetivo, pero se diferencia de las reglas por el hecho de que carece del elemento prescriptivo; 4) una estrategia consiste en secuencias de acciones, por lo que se diferencia de las tácticas, que serían unidades de acción individuales.

En los apartados siguientes nos ocuparemos de los conceptos de estrategia tal como se han entendido en la didáctica en general, y en la didáctica de la traducción en particular.

2.1. Los conceptos de estrategia y de problema en la psicología y en la didáctica

En el ámbito de la psicología cognitiva Inhelder (1978: 7) considera la estrategia como

[...] todo sistema y toda secuencia de procedimientos, susceptibles de ser repetidos y transferidos a otras situaciones, que constituyen los medios para alcanzar el fin hacia el que tiende el sujeto.

Weinstein y Mayer (1986) y Haugeland (1988) consideran las estrategias como métodos heurísticos o procedimientos que se emplean en la resolución de problemas basándose en la experiencia previa de problemas similares. En este marco un problema se puede definir como una situación que por alguna razón no se considera idónea, pero en el momento no se dispone de los medios para alcanzar la situación que se consideraría idónea (Dörner, 1976: 10). Así pues, un problema representa una situación de incertidumbre, bien en cuanto a la misma situación final, bien en cuanto al conjunto de procesos o estrategias a aplicar para alcanzarla. Como destacan Pozo *et al.* (1994: 18), la solución de problemas requiere utilizar de un modo estratégico técnicas aprendidas, lo que implica tomar

¹ <https://dle.rae.es/?id=GxPofZ8> (última consulta 19/07/2019)

decisiones sobre el proceso de solución. La dimensión estratégica implica, además, la necesidad de que se contextualice el proceso de resolución. De ahí que la solución de un problema requiera no solo conocimiento operativo y conocimiento declarativo, sino también conocimiento condicional o explicativo. La resolución de problemas requiere esfuerzo cognitivo y pensamiento creativo. Si es cierto que un problema que se soluciona repetidamente acaba por convertirse en un ejercicio, a la inversa, la resolución de un problema nuevo requiere la aplicación estratégica de técnicas o destrezas previamente ejercitadas (Pozo *et al.*, 1994:18). Puesto que el factor aprendizaje explica que una misma situación represente un problema para un solucionador y un ejercicio para otro, resulta difícil establecer límites nítidos entre ejercicio y problema. Por ello la resolución de problemas y la ejecución de ejercicios no deben entenderse como categorías excluyentes sino como polos de una continuidad.

En el ámbito de la educación Monereo *et al.* (1998) y Monereo *et al.* (1999) definen el concepto «estrategia de aprendizaje» como

[...] procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo *et al.* 1999: 14).

Esta definición implica, en primer lugar, que las estrategias de aprendizaje son conscientes. Cuando aplica una estrategia, el estudiante tiene que planificar las acciones en su situación de aprendizaje concreta y la manera de llevarlas a cabo, así como predecir en parte sus efectos en los objetivos. Después desempeña las acciones controlando de forma continua el curso de la acción y efectuando cambios deliberados cuando lo considere imprescindible para garantizar la consecución de los objetivos perseguidos. Por último evalúa la propia conducta y analiza su actuación a fin de identificar las decisiones cognitivas que pueden haber sido tomadas de manera inapropiada e ineficaz, para estar en disposición de corregirlas en posteriores ocasiones (Pozo *et al.*, 1999). Esta capacidad se denomina competencia metacognitiva (véase CAPÍTULO I, apartado 3.3.1). En segundo lugar, las estrategias de aprendizaje son propositivas: el estudiante actúa para responder a una demanda del profesor o a un objetivo, por lo que al modificarse las demandas u objetivos el estudiante puede modificar las maneras de aprender y de potenciar un enfoque estratégico de los problemas (Monereo *et al.* 1998: 32). En tercer lugar, son situadas o específicas, es decir, la toma de decisiones para actuar de forma estratégica se relaciona estrechamente con los contenidos por adquirir y las características de las situaciones de enseñanza-aprendizaje concretas. Además, los autores propugnan que una estrategia de aprendizaje puede incluir diferentes procedimientos, es decir, diferentes secuencias de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de un objetivo (MEC, 1989, cit. Monereo *et al.* 1998: 29). Por lo tanto,

proponen el término «uso estratégico de un procedimiento» para definir la orientación que un mismo procedimiento puede recibir en función de la intencionalidad de cada objetivo (Monereo *et al.* 1999: 15).

2.2. Estrategias de traducción y problemas de traducción

El concepto de estrategia fue introducido en la didáctica de la traducción por Hönig y Kussmaul (1982) con el sentido de principio rector o plan global, aunque los autores no definen explícitamente su concepto. Del conjunto de la obra, sin embargo, se desprende que entienden la estrategia como la vía para solucionar problemas de traducción. Posteriormente, el concepto de «estrategia de traducción» ha sido utilizado con el sentido general de procedimiento o secuencia de procedimientos para la solución de problemas.

Krings (1986: 268) define estrategias de traducción como «[translator's] potentially conscious plans for solving a translation problem». En este sentido, Krings (1986) es uno de los primeros en considerar la noción de problema como elemento fundamental en el estudio de las estrategias de traducción. También es uno de los primeros en plantear si se trata de procesos conscientes o no conscientes y en distinguir entre comportamientos estratégicos y no estratégicos en traducción: «Applied to my data the criterion of consciousness proved in fact to be inadequate for a clear-cut distinction between strategic and non-strategic features of the subjects' translational procedure» (Krings, 1986: 268).

A partir de los datos recogidos mediante protocolos de verbalización en un estudio con estudiantes de lenguas extranjeras, Lörcher (1991) propone una definición de estrategia comúnmente aceptada en la traductología: «[...] a potentially conscious procedure for the solution of a problem which an individual is faced with when translating a text segment from one language to another» (p. 76). Las estrategias de traducción, según el autor, se orientan a la solución de problemas, pueden ser conscientes y, al igual que en otros ámbitos, se orientan a alcanzar un objetivo (p. 77). El proceso de traducción, para Lörcher, como para Krings, comprende fases estratégicas o conscientes, dedicadas a la solución de un problema de traducción, y fases no estratégicas o automatizadas, dedicadas a la realización de un ejercicio (Lörcher, 1991: 119). En este sentido, Lörcher no considera la estrategia como el proceso que tiene lugar cuando se traduce un texto de un idioma a otro sino el que se efectúa cuando se debe resolver un problema. Por eso establece una relación directa entre estrategia y problema de traducción:

[...] translation problems are of eminent importance because they function as both the starting point and the reason for the use of translation strategies. As consequence, translation strategies only occur when translation problems exist (Lörscher, 1991: 201).

La siguiente definición de estrategias de traducción de Scott-Tennent *et al.* (2000) refleja de forma clara los supuestos de Krings (1986) y Lörscher (1991) sobre la relación entre resolución de problemas y procesos conscientes:

[...] the steps, selected from a consciously known range of potential procedures, taken to solve a translation problem which has been consciously detected and resulting in a consciously applied solution (Scott-Tennent *et al.*, 2000: 108).

Por su parte, Hurtado Albir (2011) define las estrategias de traducción como «procedimientos individuales, conscientes y no conscientes, verbales y no verbales, internos (cognitivos) y externos» (p. 276) para resolver problemas de traducción y mejorar la eficacia del proceso de traducción según las necesidades específicas. En este sentido, la autora está de acuerdo con Lörscher en que las estrategias desempeñan un papel fundamental en las operaciones de resolución de problemas y en los procesos de toma de decisiones, aunque incluye tanto procedimientos conscientes como no conscientes (Hurtado Albir, 2011: 276).

En cuanto a las características de las estrategias de traducción, Hurtado Albir (2011) señala que corresponden a procesos diversos (de comprensión, de reexpresión, de adquisición de información y documentación, o de memoria) y se aplican en niveles diversos (estrategias globales y estrategias locales). La naturaleza y la frecuencia de las estrategias, por su parte, cambian según el tipo y la modalidad de traducción y en relación con la dirección de traducción (directa o inversa). Además, la utilización de estrategias ante un mismo problema de traducción cambian según las necesidades de cada sujeto: se puede utilizar estrategias distintas para resolver un problema o una estrategia para resolver distintos problemas. Por último, las estrategias no solo se utilizan para resolver problemas sino también para mejorar la eficacia del proceso traductor y los resultados provisionales obtenidos (pp. 277-278).

En la investigación sobre las estrategias de traducción se ha hecho evidente la importancia de la noción de problema de traducción. Como indica Lörscher (1991), la relación entre estrategia y problema de traducción es una relación directa y de causa-efecto. Sin embargo, no hay un concepto de problema que pueda considerarse como comúnmente aceptado. Nord (1991, 2009) distingue el problema de traducción de la dificultad de traducción. Las dificultades de traducción son «subjetivas, individuales, e interrumpen el proceso hasta que sean superadas mediante las herramientas adecuadas», mientras que los problemas de traducción «son inter-subjetivos, generales, y han de ser solucionados mediante

procedimientos traslativos que forman parte de la competencia traductora» (Nord, 2009: 233). A partir de esta distinción, Hurtado Albir (2011: 286) define los problemas de traducción como «las dificultades (lingüísticas, extralingüísticas, etc.) de carácter objetivo con que puede encontrarse el traductor a la hora de realizar una tarea traductora», si bien matiza que:

A la hora de definir los problemas de traducción y las dificultades ha de tenerse en cuenta en todo momento si el traductor es experto o en formación (y en qué nivel), ya que este hecho influirá inevitablemente en el proceso de sistematización de problemas de traducción y en los criterios de resolución de problemas (Hurtado Albir, 2011: 287).

Según observa Presas (1997: 587) en la didáctica de la traducción se siguen dos procedimientos para determinar y clasificar los posibles problemas de traducción de los estudiantes. De un lado, se parte de los errores, que se atribuyen a problemas que, a su vez, suelen relacionarse con una falta de conocimientos lingüísticos. De esta manera implícitamente se reduce la competencia traductora a la competencia lingüística. De otro lado, se asume que las divergencias contrastivas entre el par de lenguas comportarán problemas, de manera que igualmente se limita la causa de los problemas a la falta de conocimientos lingüísticos, con lo que, de nuevo, se reduce la competencia traductora a la competencia lingüística. Además, y como destaca la misma autora, tanto la práctica pedagógica como la práctica profesional muestran que las divergencias entre el par de lenguas no siempre son causa de problemas y, viceversa, aparentes coincidencias interlingüísticas pueden dar lugar a problemas.

Es por ello por lo que en nuestro proyecto asumimos el concepto de problema como situación de incertidumbre (véase 2.1) que requiere procedimientos de solución no previsibles. En consecuencia, un problema de traducción se puede definir como la situación en la que un traductor no encuentra una solución satisfactoria para un pasaje determinado, o bien tiene dudas sobre las estrategias a aplicar para alcanzarla. En cualquier caso ello implica que los problemas que un traductor determinará en un texto concreto no pueden preverse de antemano, ya que surgen en una situación comunicativa específica, en la traducción de un texto específico, pero especialmente su identificación y su solución dependen del grado de competencia estratégica del traductor (Presas, 1997). En este marco, y parafraseando la definición de Monereo *et al.* (1999) (véase 2.1) entendemos que una estrategia de traducción es una secuencia de procedimientos conscientes e intencionales en la cual el traductor elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para alcanzar un objetivo de traducción en función de las características del texto y de la situación comunicativa.

3. El modelo metacognitivo de la competencia estratégica

En los modelos de la competencia traductora revisados en este mismo capítulo, se puede identificar la CE como factor X (Lowe, 1987), las habilidades de definir y de resolver problemas de traducción (Presas, 1997), la competencia de transferencia (González Davies, 2004; González Davies y Scott-Tennent, 2005; Hansen 1997; Hewson y Martin, 1991; Nord, 1988), la competencia estratégica (Bell, 1991), la subcompetencia estratégica (Göpferich, 2009; Kelly, 2002; PACTE, 2017).

Que sepamos, Göpferich (2009) es la primera en definir explícitamente la CE como una competencia metacognitiva. Según la autora, esta competencia, por una parte, proporciona al traductor un mejor control de su proceso de traducción y facilita la verbalización de sus procesos mentales. Por otra parte, también puede suceder que el desarrollo de esta competencia aporte una mayor automatización, lo que dificultará la verbalización (pp. 35-36). Sin embargo, cabe destacar que aparte de la autora, muchos autores mencionados anteriormente consideran factores de la competencia metacognitiva en sus modelos de CE, independientemente de sus denominaciones. En este sentido, la CE del traductor se identifica con factores de la competencia metacognitiva como: movilizar las competencias (Kelly, 2002; Hewson y Martin, 1991; PACTE, 2017); constituir el proyecto traductor (PACTE, 2017; Presas, 1996); estimar las posibilidades de efectuar un trabajo aceptable, evaluar y utilizar las fuentes de documentación e instrumentos y adquirir conocimientos (Presas, 1996); anticipar la situación comunicativa, evaluar resultados de las operaciones de documentación (Risku, 1998); identificar y resolver problemas (González Davies, 2004; González Davies y Scott-Tennent, 2005; Hansen, 1997, Kelly, 2002; PACTE 2017; Presas, 1996); organizar y realizar el trabajo, autoevaluar y revisar (González Davies, 2004; González Davies y Scott-Tennent, 2005; Kelly, 2002; PACTE, 2017; Presas, 1996; Risku, 1998); regular la velocidad, superar limitaciones, propiciar la creatividad y la autoconfianza (González Davies, 2004; González Davies y Scott-Tennent, 2005); ensayar diferentes soluciones y escoger la solución más adecuada (Pym, 2003); considerar la situación de la traducción (Király, 1995; Risku, 1998).

Coincidimos con Göpferich (2009) en considerar la CE del traductor como la competencia metacognitiva, que consiste en la capacidad de regular consciente y deliberadamente los procesos de traducción y de aprendizaje con conocimiento de las propias debilidades y fortalezas, y con autoconfianza. Se trata de un conocimiento complejo que comprende tres estrategias de regulación metacognitiva del proceso de traducción: planificación y control del proceso, y autoevaluación del proceso y producto de la traducción, que garantizan la eficacia y la eficiencia de los procesos de traducción y de aprendizaje. Puesto que hemos definido la estrategia como una secuencia de

procedimientos conscientes e intencionales, para nuestro modelo de la CE hemos determinado el repertorio de los procedimientos que componen cada una de las estrategias. Hemos formulado los procedimientos como comportamientos observables, ya que son al mismo tiempo indicadores de la adquisición de la competencia en nuestro modelo pedagógico (véase CAPÍTULO IV). Para establecer los procedimientos nos hemos basado en los modelos de competencia metacognitiva que hemos analizado en el capítulo I (véase 3.3.1).

3.1. La estrategia de planificación del proceso de traducción

Definimos la estrategia de planificación como una secuencia de procedimientos para planificar las acciones y predecir los efectos de estas a fin de resolver un problema de traducción. Está constituida por los siguientes procedimientos:

- Identificar problemas. El traductor determina en un texto original elementos lingüísticos y extralingüísticos que le dificultan o impiden alcanzar el objetivo que se ha propuesto en la traducción.
- Caracterizar problemas. El traductor categoriza y precisa la dificultad de los problemas para ajustar las estrategias, los recursos y los esfuerzos cognitivos necesarios para resolverlos.
- Programar estrategias. El traductor aplica procedimientos encaminados a resolver los problemas encontrados:
 - Analizar el encargo. El traductor determina los elementos que deciden el proceso y el producto de la traducción: la función o las funciones comunicativas del TM; los destinatarios del TM; las condiciones temporales y locales previstas para la recepción del TM; el medio por el que se transmitirá el TM y el grado de calidad necesario; y en su caso, el motivo de la traducción (Nord, 2009: 232).
 - Programar acciones. El traductor plantea y secuencia los pasos a seguir en el proceso de solución de un problema de traducción.
 - Buscar fuentes documentales. El traductor moviliza y consulta todas las fuentes documentales disponibles (diccionarios, enciclopedias, páginas web, expertos, etc.) que sirvan, de forma directa o indirecta, para la solución de un problema de traducción.

- Seleccionar fuentes documentales. El traductor selecciona con justificación consciente entre las fuentes documentales disponibles las más fiables y útiles para la solución de un problema de traducción.
- Extraer información relevante. El traductor identifica y aprovecha con justificación consciente la información más útil en las fuentes documentales seleccionadas para la solución de un problema de traducción.
- Movilizar competencias. El traductor activa una o varias competencias para resolver un problema de traducción en función de sus características. Por ejemplo, para resolver un problema extralingüístico, además del conocimiento de la traducción, en general es necesario movilizar la competencia extralingüística y la competencia instrumental. En este proyecto, consideramos la movilización de la competencia lingüística y la competencia extralingüística.
- Predecir limitaciones. El traductor relaciona los conocimientos previos con la información nueva relacionada con un problema de traducción para saber si es capaz de resolver el problema por sí solo o tiene que consultar fuentes externas. Este procedimiento implica la autoconciencia del traductor.
- Predecir resultados. El traductor anticipa los efectos de cada acción antes de realizarla para decidir si será efectiva para el proceso de traducción. Por ejemplo, antes de empezar una búsqueda en Google, se plantea palabras clave para la búsqueda y predice en parte los resultados.

3.2. La estrategia de control del proceso de traducción

Definimos la estrategia de control del proceso de traducción como la secuencia de procedimientos para regular el desarrollo de las acciones ejecutadas a fin de resolver un problema de traducción. Está constituida por los siguientes procedimientos:

- Ensayar diferentes soluciones. El traductor prueba con flexibilidad diferentes opciones para resolver un problema de traducción, abandonando rápidamente soluciones incorrectas e ineficientes y reemplazándolas por otras más adecuadas.
- Escoger la solución. El traductor decide con justificación consciente una solución entre las ensayadas para cada problema en función de los elementos del encargo de traducción.

- Justificar una solución (de un problema de traducción). El traductor razona la solución adoptada para un problema de traducción, considerando los factores relacionados que se integran en el encargo de traducción. Este procedimiento se relaciona estrechamente con «escoger la solución».
- Regular la intensidad. El traductor regula la frecuencia con la que aplica un procedimiento de traducción o cambia procedimientos en función de las características del problema.
- Regular la velocidad. El traductor regula el número de procedimientos que dedica a la solución de un problema. Por ejemplo, consultar textos paralelos para confirmar una solución puede disminuir la velocidad del proceso de traducción; mientras que puede acelerar el proceso de solución de un problema saltando unos pasos (por ejemplo, consultar un término específico a un experto para obviar largas búsquedas en diccionarios). Este procedimiento se relaciona con «regular la intensidad» ya que la aceleración del proceso de traducción puede implicar la reducción de la intensidad.
- Regular el esfuerzo. El traductor regula el grado de determinación y persistencia que dedica a resolver un problema de traducción, sobre todo un problema complicado. Este procedimiento se relaciona con el «regular la intensidad» en el sentido de que, si el traductor se esfuerza por resolver un problema, dedica mucho tiempo y prueba distintos procedimientos y perspectivas hasta que consiga resolverlo. También se relaciona con el procedimiento «regular la velocidad» en el sentido de que al esforzarse por resolver un problema el traductor está dispuesto a reducir la velocidad aplicando varios procedimientos.
- Controlar los elementos psicofisiológicos. El traductor, por un lado, se concentra en resolver el problema de traducción y evita distraerse por factores externos o internos, por el otro, supera síntomas de ansiedad como sentimientos de malestar, preocupación, tensión, temor, inseguridad, sensación de pérdida de control, y dedica la energía mental a la búsqueda de la solución al problema, sobre todo si se trata de un problema complicado.

3.3. La estrategia de autoevaluación del proceso y del producto de la traducción

Definimos la estrategia de autoevaluación del proceso y del producto de la traducción como la secuencia de procedimientos para supervisar la eficacia y la eficiencia de los procesos de traducción y aprendizaje, para valorar la calidad de las soluciones, así como para modificar una estrategia o una

solución si no resultan efectivas. Esta estrategia se relaciona con la autoconfianza del traductor. Está constituida por los siguientes procedimientos:

- Evaluar una estrategia. El traductor valora si una estrategia es efectiva o no, y en qué grado, para resolver o contribuir a resolver un problema de traducción.
- Modificar una estrategia. El traductor plantea y aplica una o varias estrategias en sustitución de otra que valora como no efectiva o poco efectiva para la solución de un problema de traducción.
- Evaluar una solución. El traductor valora si una solución ensayada o escogida es adecuada o no, y en qué grado, para los elementos del encargo de traducción.
- Modificar una solución. El traductor ensaya, una o varias soluciones y al final, escoge una en sustitución de otra que considera inadecuada.
- Evaluar el grado de cumplimiento del encargo. El traductor valora qué aspectos del encargo de traducción se han cumplido y en qué grado. Este procedimiento se relaciona más con la evaluación de una traducción entera que de cada solución particular.
- Evaluar el propio aprendizaje. El traductor es consciente de cuándo se ha aprendido algo y cuándo no, y valora qué resultados de aprendizaje se han cumplido y en qué grado, y cuáles no.

Los procedimientos de la CE de traductor se resumen en la siguiente tabla:

Estrategia de planificación	Estrategia de control	Estrategia de autoevaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemas - Caracterizar los problemas Programar estrategias: <ul style="list-style-type: none"> • Analizar el encargo • Programar acciones • Buscar fuentes documentales • Seleccionar fuentes documentales • Extraer información relevante • Movilizar competencias • Predecir limitaciones • Predecir resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensayar diferentes soluciones - Escoger la solución - Justificar una solución - Regular la intensidad - Regular la velocidad - Regular el esfuerzo Controlar los elementos psicológicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar una estrategia - Evaluar una solución - Modificar una estrategia - Modificar una solución - Evaluar el grado de cumplimiento del encargo - Evaluar el propio aprendizaje

Tabla 2: Procedimientos de la competencia estratégica del traductor

4. Conclusiones del capítulo II

La competencia estratégica se incluye explícita o implícitamente en muchos modelos de la competencia traductora como un componente esencial que afecta a la eficacia y la eficiencia de un proceso de traducción o hace que una traducción sea superior a otras. En estos modelos la CE tiene como funciones generales detectar y resolver problemas de traducción, movilizar las otras competencias y evaluar las decisiones tomadas. Sin embargo, estos modelos, que sirven sobre todo para la didáctica de la traducción, no especifican procedimientos concretos de la CE, lo que entendemos que es imprescindible para estudiar su adquisición y evolución.

En nuestro modelo definimos la CE de traducción como la competencia metacognitiva, que consiste en la capacidad de regular consciente y deliberadamente los procesos de traducción y de aprendizaje con conocimiento de las propias debilidades y fortalezas, y con autoconfianza. Incluye tres estrategias de regulación metacognitiva del proceso de traducción: planificación del proceso de traducción, control del proceso de traducción y autoevaluación del proceso y del producto de la traducción, que garantizan la eficacia y la eficiencia de los procesos de traducción y de aprendizaje. A partir de un concepto de estrategia como un conocimiento operativo complejo y de los modelos de competencia metacognitiva, hemos determinado los procedimientos que componen cada una de las estrategias. Este modelo pedagógico funciona como base para nuestra investigación sobre el desarrollo de esta competencia, de manera que los procedimientos de cada una de las estrategias funcionan como indicadores metacognitivos para observar su adquisición por las participantes.

Los modelos de adquisición de competencia traductora postulan que esta se adquiere a través de un proceso de aprendizaje complejo y no lineal, en el que la retroalimentación externa promueve gradualmente la reflexión y el control interno del estudiante, y en el que se deben tener en cuenta el contexto de adquisición, el tipo de enseñanza, las características de las tareas y actividades, así como la disponibilidad y la calidad de la retroalimentación. Las metodologías que se han propuesto coinciden en la integración de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (incluidas la retroalimentación y la autoevaluación). Tienen en cuenta no solo el producto de la traducción sino también su proceso y sus funciones, y destacan el protagonismo y la autonomía del alumno en las interacciones con los demás estudiantes y con el profesor. Sin embargo, cabe destacar la ausencia de estudios dedicados exclusivamente al desarrollo de la CE en estudiantes de traducción, a pesar de su importancia ampliamente reconocida. En los próximos capítulos presentaremos nuestro proyecto dedicado a fomentar la CE en estudiantes de traducción español-vietnamita en Vietnam.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO: LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Desde una perspectiva metodológica, la investigación-acción comparte con el método inductivo el hecho de que parte de una pregunta de investigación para llegar a una generalización, es decir, que persigue construir una teoría a partir del estudio de casos particulares. Sin embargo, la característica más importante de un proyecto de investigación-acción es que su objetivo es solucionar un problema. Para ello, una vez identificado y definido un problema, se determina un plan de acción, se aplica el plan, y se analizan los resultados, de donde pueden deducirse posibles nuevos problemas. La investigación-acción actualmente se aplica ampliamente en varios ámbitos, tales como ciencias sociales, enfermería, educación o gestión de organizaciones, a fin de introducir mejoras en el funcionamiento de la institución o sus miembros, a través de acciones estratégicas o deliberadas. En el presente capítulo revisaremos, en primer lugar, la evolución de este método de investigación, sus objetivos y sus procesos, y en segundo lugar, un corpus de trabajos en la didáctica de la traducción en que se ha aplicado la investigación-acción.

1. El método de investigación-acción

El término investigación-acción fue acuñado por Lewin (1946) para designar un método de investigación sociológica que ayudaría a los profesionales a averiguar la efectividad de sus actuaciones respondiendo a tres preguntas: «¿Cómo es la situación actual?», «¿Qué problemas presenta?» y «¿Qué se debe hacer para solucionarlos?» (p. 34). El autor caracteriza este método como una práctica reflexiva social, en la que no se distingue la práctica sobre la que se investiga del proceso de investigar sobre ella, y cuyo objetivo es modificar las circunstancias de un grupo o comunidad conforme a una concepción de los valores humanos compartida por sus miembros (Lewin, 1947, cit. Elliot, 2000).

Corey (1949, 1953) es uno de los primeros en utilizar la investigación-acción en la solución de problemas identificados en la educación. El autor argumenta que el método científico puede ayudar a introducir cambios para mejorar las prácticas educativas, ya que los profesores se pueden involucrar tanto en la investigación como en la aplicación de la información obtenida. Define la investigación-acción como un proceso por el que los participantes estudian sus problemas «científicamente» para «guiar, corregir y evaluar» sus decisiones y acciones (Corey, 1953: 16). Así pues, el valor de la investigación-acción se encuentra más en los cambios que se introducen en las prácticas cotidianas que en la generalización a una población más amplia y en la posibilidad de que docentes e investigadores

trabajen conjuntamente. Sin embargo, la investigación-acción fue criticada en los años 1950 como no científica, ya que se creía que la investigación científica debía basarse en diseños experimentales y técnicas de recogida y análisis de datos cuantitativos (Ferrance, 2000).

El interés por la investigación-acción se renovó en la década de 1970 cuando los educadores comenzaron a cuestionar la utilidad de una investigación diseñada científicamente y que se basaba en la teoría de la educación, pero no en su práctica (Ferrance, 2000). En este contexto, Watts (1985: 118) la considera como «a process in which participants examine their own educational practice systematically and carefully, using the techniques of research». Según este autor, la práctica de la investigación-acción se basa en los siguientes supuestos: 1) los profesores y directores de escuela resuelven mejor los problemas identificados por ellos mismos; 2) los profesores y directores de escuela son más efectivos cuando se animan a evaluar su propio trabajo y después intentan mejorarlo; 3) los profesores y directores de escuela se ayudan unos a otros al trabajar de forma colaborativa; y 4) trabajar con colegas ayuda a profesores y directores de escuela en su desarrollo profesional (cit. Ferrance, 2000).

Por su parte, Reason y Bradbury (2001), destacan las características participativa y democrática de la investigación-acción, acorde con la visión del mundo dominante en su momento (p. 1). Esta metodología busca integrar la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, así como la participación de las personas involucradas a fin de encontrar soluciones prácticas para los problemas y mejorar las circunstancias de los individuos y de sus comunidades.

Las consideraciones anteriores de la metodología de investigación-acción se pueden recapitular en los siguientes principios básicos propuestos por Winter (1989). La crítica reflexiva, como primer principio, garantiza que los involucrados reflexionan sobre los problemas y sobre los procesos de resolverlos, así como sobre las nuevas preguntas que se derivan de sus resultados. La crítica dialéctica se requiere para comprender las relaciones entre el fenómeno y su contexto, así como entre los elementos que constituyen el fenómeno. Por su parte, el principio de recurso colaborativo propone que los participantes de un proyecto de investigación-acción actúan y aprenden como co-investigadores, y las opiniones e ideas de cada participante son igualmente significativas, por lo que se deben considerar y negociar en el proceso de recogida, análisis e interpretación de datos. Además, al buscar cambios, los participantes de un proyecto de investigación-acción tienen que discutir abiertamente sus interpretaciones, ideas y juicios, lo que presenta un riesgo al ego y puede causar inquietudes y temores entre los participantes. Por eso, los iniciadores del proyecto deben disipar los temores de los participantes y animar su participación. Por añadidura, los proyectos de investigación-acción tienen

una estructura pluralista, ya que cada uno de los participantes incorpora diferentes puntos de vista, comentarios y críticas, que conducen a distintas acciones e interpretaciones posibles. Por último, en la investigación-acción la teoría informa la práctica y la práctica refina la teoría en una transformación continua.

1.1. Categorías de investigación-acción

Si bien los principios básicos definidos por Winter (1989) pueden o deben aplicarse a cualquier proyecto, pueden darse diferencias de enfoque o de énfasis en unos u otros aspectos. En este sentido, Grundy (1982) distingue 3 tipos de proyecto: técnico, práctico y emancipativo o crítico, que pueden ser también fases de un proyecto de investigación-acción en el sentido de que un proyecto puede empezar en un tipo y desarrollarse en otros.

La investigación-acción técnica tiene como objetivo probar una intervención para mejorar una práctica según la «idea» del resultado y un marco teórico predeterminados por el investigador (o investigadores), quien es el último responsable del éxito del proyecto (Grundy, 1982: 355). Este investigador inicia un proyecto de investigación-acción técnica como experto, y desempeña el papel de facilitador para los participantes en el proyecto. Identifica un problema, diseña una intervención específica, inspira el compromiso de los participantes de actuar para materializar la «idea», y dirige y orienta el proyecto con sus conocimientos. Los participantes, por su parte, se involucran y facilitan la implementación de la intervención (p. 355). Este tipo de investigación-acción se dirige al producto, pues busca crear algo, pero promueve la participación personal de los participantes en el proceso así como su autorregulación para cumplir el objetivo (p. 356).

La investigación-acción práctica busca mejorar la práctica a través de la aplicación del juicio práctico de los participantes (Grundy, 1982: 357). En este tipo de proyecto, los participantes son los que tienen la «idea», es decir, identifican el problema, establecen objetivos, y reflexionan y deliberan como grupo con la asistencia de un facilitador, con quien mantienen una comunicación fluida, para planificar y revisar una serie de pasos de acción. A diferencia del tipo técnico, la investigación-acción práctica se enfoca en el proceso, por lo que posibilita una reflexión más profunda, y en consecuencia, más acciones.

La investigación-acción emancipativa o crítica no solo tiene como objetivo mejorar una práctica, sino también fomentar las estructuras teóricas y organizativas, y las relaciones sociales que la apoyan. En palabras de Kemmis (1993), este tipo de investigación-acción siempre se relaciona con la acción

social: se considera como una «expresión concreta y práctica» de la aspiración a mejorar el mundo social o educacional a través de la mejora de las prácticas sociales compartidas, el entendimiento en común de estas y las situaciones comunes donde se realizan (s/n). A diferencia de los otros tipos, donde la acción resulta de una disposición personal, en este tipo la acción sigue a la intención crítica, que motiva la acción y la interacción en todas las etapas y es particularmente importante en el desarrollo de la perspectiva teórica que informa y sustenta un proyecto (Grundy, 1982: 358). Este tipo no empieza con la teoría y termina con la práctica, sino que está informado por la teoría y es, a menudo, una confrontación con la teoría la que proporciona la iniciativa para emprender la práctica. La relación dinámica entre la teoría y la práctica implica la expansión de estos dos factores durante el proyecto (p. 358). En un proyecto de investigación-acción crítica el facilitador puede acercar la teoría al grupo de participantes donde ya existe una intención crítica y, a través del proceso de reflexión, pueden desarrollar la intención crítica que no solo se relacionará directamente con la práctica, sino que también liberará a los participantes del poder arbitrario de la teoría existente (p. 360). Sin embargo, el autor destaca que el facilitador apoya los procesos de reflexión del grupo de participantes, pero ellos son los responsables de la acción.

De acuerdo con Grundy (1982) estos tipos de investigación-acción no difieren en su metodología sino en los supuestos subyacentes y los puntos de vista de los participantes (p. 363). En este sentido, las diferencias entre los participantes y el origen y el alcance de la «idea guía» (p. 363) determinan cómo se atribuye el poder en el proyecto. En la investigación-acción técnica la idea es el origen del poder para la acción, que suele ser poseído por el facilitador, por lo que este controla el proyecto. En la investigación-acción práctica el poder es compartido entre un grupo de participantes homogéneos, pero el énfasis está en el poder personal para la acción. En el tipo crítico el poder no se encuentra en el facilitador ni en cada individuo del grupo, sino que se encuentra distribuido en el grupo. Es el cambio en las relaciones de poder dentro de un grupo el que suele causar un cambio de un modo a otro (Grundy, 1982: 363).

Como veremos en el capítulo IV, nuestro proyecto de investigación-acción puede incluirse metodológicamente con los tipos técnico y práctico. En concreto, la investigadora, que también era la profesora, identificó el problema y diseñó una actuación a fin de resolverlo, y las estudiantes participantes, a su vez, se involucraron en el desarrollo de la actuación. Sin embargo, cabe mencionar que la colaboración entre la investigadora y las participantes en este proyecto no era únicamente técnica y facilitadora, ya que se estimuló el diálogo simétrico entre las participantes, así como entre ellas y la investigadora-profesora. Por ello, las opiniones y puntos de vista sobre el diseño que las

participantes aportaron durante la implementación de la intervención fueron esenciales para realizar los ajustes necesarios.

1.2. La investigación-acción en la educación

Actualmente, el método de investigación-acción se aplica ampliamente en la educación, no solo en la escuela sino también en la formación universitaria en general y en la formación de traductores en particular. Según Elliot (2000: 24-26) la investigación-acción en la educación presenta las siguientes características generales:

- El investigador analiza problemas prácticos cotidianos relacionados con las acciones y las situaciones sociales que experimentan los profesores.
- Su objetivo es que el profesor profundice en la comprensión de su problema y que funde su acción en esa comprensión.
- Suspende temporalmente los propósitos teóricos de cambio mientras el diagnóstico no esté concluido.
- Al explicar un hecho, el investigador lo relaciona con un contexto de hechos interdependientes.
- El investigador interpreta los hechos como acciones y transacciones humanas en relación con las condiciones en que ocurren y desde el punto de vista de los que interactúan en la situación, tales como profesores y alumnos, o profesores y directores de escuela.
- Al considerar la situación desde el punto de vista de los participantes, el investigador describe y explica los hechos con el mismo lenguaje que se utiliza en la vida cotidiana para este fin.
- Al considerar los problemas desde el punto de vista de los implicados en la situación, una investigación-acción solo puede ser válida a través del diálogo libre con ellos; es por esto por lo que sus relatos deben incluirse en cualquier informe de investigación-acción.
- Como la investigación-acción incluye el diálogo libre entre el investigador y los participantes, es esencial un flujo libre de información entre ellos; por este motivo es imprescindible que haya una confianza basada en la fidelidad a un marco ético mutuamente aceptado que rija la recogida, el uso y la comunicación de los datos.

En estas características también encontramos los principios clave de Winter (1989): los involucrados (investigadores, profesores, otros empleados y alumnos) reflexionan, dialogan, participan y colaboran en el proceso de identificar el problema y resolverlo. Además, se tienen en cuenta y se interpretan los puntos de vista de todos los implicados y su contexto.

De acuerdo con Ferrance (2000), la aplicación de la investigación-acción en la educación aporta muchos beneficios. En primer lugar, se centra en asuntos, problemas o áreas escolares de interés colectivo. Es útil para el profesorado, ya que puede escoger temas sugeridos en círculos académicos y adaptarlos a su propio trabajo. También ayuda a los padres o administradores educativos a saber que los profesores están transformando el conocimiento en algo significativo. En segundo lugar, la investigación-acción en parejas o grupos de profesores ofrece la oportunidad de describir sus propios estilos y estrategias de enseñanza y compartir sus pensamientos con los demás, así como discutir sobre estrategias instruccionales, actividades didácticas y materiales usados en la clase, lo que promueve las relaciones, la comunicación y la colaboración. En tercer lugar, fomenta el desarrollo profesional del profesorado. A través de la investigación y la reflexión, por un lado, los profesores aprenden sobre sus estudiantes y sus colegas; por el otro, aprenden sobre ellos mismos y se evalúan. De esta manera, pueden investigar qué efecto tiene su práctica profesional sobre sus estudiantes, cómo pueden trabajar mejor con otros profesores, cómo se puede mejorar toda la escuela y cómo se mejoran a sí mismos continuamente. A estos beneficios que señala Ferrance (2000) cabe añadir y destacar los efectos positivos que tiene este método de investigación para los alumnos involucrados en un proyecto. En primer lugar, como participantes de un proyecto de investigación-acción los alumnos tienen la oportunidad de reflexionar sobre el desempeño de los profesores, la metodología didáctica y el currículo, así como sobre su papel y su desempeño. En segundo lugar, pueden proporcionar respuestas a los investigadores y hacer propuestas para resolver el problema en cuestión. Esto estimula la autonomía de los alumnos y reitera su protagonismo en la educación. En última instancia, los estudiantes son los que disfrutan de las mejoras que puedan surgir del proyecto.

En función de los participantes implicados, Ferrance (2000) distingue 4 tipos de proyecto de investigación-acción que se aplican en el ámbito educativo. En este sentido, en un proyecto de investigación-acción puede incluirse un/una profesor/a que considera un problema de su propia clase (proyecto individual); un grupo de profesores que trabajan un problema común (proyecto colaborativo); un grupo de profesores y otros responsables de un centro educativo (proyecto a nivel institucional); o profesores y responsables de varios centros educativos de una comunidad (ciudad, provincia, zona o todo el país) con un problema en común (proyecto a nivel comunitario). Los posibles impactos de un proyecto de investigación-acción varían según su nivel de desempeño. Un proyecto individual puede afectar al currículo, la instrucción y la evaluación, mientras un proyecto colaborativo entre profesores puede tener impacto también en la política. Los impactos de un proyecto a nivel institucional pueden dejar huellas en la política, la implicación de los padres y la evaluación de programas. Por último, un proyecto a nivel comunitario puede afectar a la distribución de recursos,

actividades de desarrollo profesional y estructuras organizativas, aparte de la política. Nuestro proyecto de investigación-acción es un proyecto individual que una profesora realizó en su clase de traducción. Sin embargo, cabe notar que el problema que se planteó resolver es también un problema de muchos centros de formación de traductores, por lo que este proyecto individual se podrá ampliar a proyecto colaborativo, institucional o comunitario.

En resumen, la investigación-acción se ha ido aplicando de forma amplia con el objetivo principal de mejorar el funcionamiento de instituciones y sus miembros. Se caracteriza por promover la participación reflexiva y crítica de todos los involucrados con sus diferentes puntos de vista para comprender de forma profunda sus problemas en situaciones concretas y plantear acciones en respuesta. Para ello, el diálogo abierto, libre y colaborativo entre los implicados es imprescindible. La investigación-acción se ha mostrado especialmente beneficiosa en la educación al otorgar a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje y de proponer soluciones para los problemas directamente relacionados con ellos, lo que puede promover la autonomía del alumnado.

2. El proceso de investigación-acción

Si bien, como hemos visto en los apartados anteriores, los proyectos de investigación-acción pueden diferir entre sí por sus objetivos, sus participantes o su enfoque, se puede decir que todos ellos siguen o deberían seguir unas pautas comunes en lo que se refiere a la secuencia de las actuaciones. Lewin (1946) propuso un modelo de investigación-acción que, en sus palabras, «proceeds in a spiral of steps each of which is composed of a circle of planning, action, and fact-finding about the result of the action» (p. 38). La planificación se inicia con la identificación de un objetivo general que se pretende alcanzar, o sea, un problema por resolver, y el diseño de un plan general para alcanzar el objetivo. La segunda fase consiste en ejecutar o implementar el plan general. En la última fase se analizan los resultados, es decir, se evalúa la acción y se extraen conclusiones, que se aplican a la planificación del siguiente ciclo y a la modificación del plan general, si es necesario. A continuación se repetiría el ciclo de planificación, ejecución y análisis a fin de evaluar los resultados del segundo ciclo de actuación y preparar un tercer ciclo si hiciera falta (Lewin, 1946: 37-38).

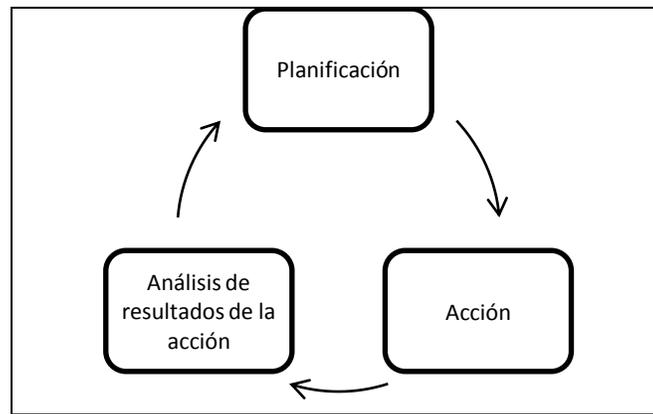


Figura 4: Ciclo de investigación-acción de Lewin (1946)

Ferrance (2000) amplía el modelo de Lewin con un modelo de ciclo recursivo de 5 fases: identificación del área del problema, recogida y organización de datos, interpretación de datos, implementación de acciones a partir de los datos y reflexión, explicitando así el proceso de Lewin. Este modelo se puede ilustrar en la siguiente figura:

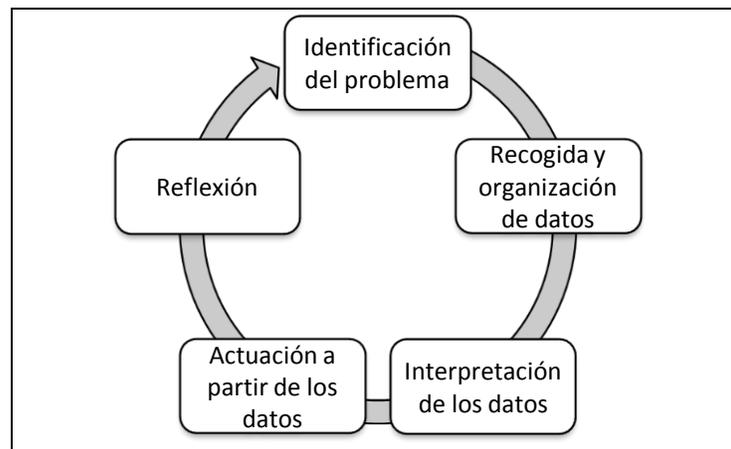


Figura 5: Ciclo de investigación-acción de Ferrance (adaptado de Ferrance, 2000)

Entre estas fases, la autora considera la recogida y organización de datos como un paso importante para decidir las acciones que deben ser adoptadas. Señala varios instrumentos para recoger datos: entrevistas, portfolios, diarios, notas de campo, grabación de audio y vídeo, fotos, cuestionarios, grupo focal, ficha de control, carpeta individual, bitácora de reuniones o trabajos del estudiante, entre otros. También recomienda el uso de por lo menos tres fuentes de datos como base de las acciones. En la fase de interpretación de datos apunta que los datos cuantificables se pueden analizar sin uso de asistencia estadística o técnica, mientras que los datos no cuantificables se pueden revisar holísticamente con toma de nota de los elementos importantes. La acción se plantea e implementa a partir de los datos y la

revisión de literatura. Durante el proceso de acción se recogen nuevos datos para la reflexión, donde se evalúan los efectos de la intervención.

En resumen, cada investigador puede adaptar este modelo a sus propias necesidades, pero en general se trata de un proceso cíclico o espiral que consiste en identificar y analizar un problema, planificar e implementar una actuación, y evaluar los resultados. La evaluación de los resultados pone de manifiesto nuevos problemas, de manera que se inicia de nuevo el ciclo investigador.

3. La investigación-acción en la formación de traductores

En el ámbito de la formación de traductores, Kiraly (2000: 101) considera la investigación-acción como un enfoque multifacético, adecuado para buscar respuestas a «problemas locales» y que es particularmente apropiado para aportar innovación a la práctica, que califica como «poco reflexiva» en general. Por su parte, Rojo (2013) argumenta que en esta metodología de investigación la evidencia empírica tiene un papel central. Además, advierte que su característica más importante es la estrecha vinculación entre la teoría y la práctica: la investigación «debe estar vinculada con un tipo de acción real y directa que trascienda el conocimiento teórico reflexivo» (p. 62), y su objetivo final es conseguir la «completa integración» entre los datos empíricos y las ideas abstractas que se emplean para interpretar los datos (p. 62).

El primer beneficio que aporta la investigación-acción en la formación de traductores es la estimulación de la autocrítica (Hatim, 2001) y de la reflexión (Cravo y Neves, 2007) de todos los que se involucran en el proceso de investigación. Además, permite una mayor participación en el proceso de descubrir la naturaleza de un problema y adoptar una acción para resolverlo (Hatim, 2001). Cravo y Neves (2007) apuntan también que cambia el papel del profesorado y del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje: son compañeros de un grupo de aprendizaje que se ayudan mutuamente, aunque el profesor, que tiene más conocimientos y experiencias, puede desempeñar el papel de iniciador o facilitador (p. 101). Al igual que Kiraly (2000), Rojo (2013) destaca que la investigación-acción compensa la orientación eminentemente práctica, característica de la formación de traductores e intérpretes, con una docencia que fomenta el conocimiento y la conciencia de los estudiantes sobre sus propias prácticas.

En cuanto al proceso de la investigación-acción, Rojo (2013: 63) destaca su aspecto de «espiral dialógica» entre la teoría y la práctica, que ya había sido apuntado por Winter (1989), y que impide que el investigador se concentre exclusivamente en aspectos teóricos abstractos. Sin embargo, como

hace notar la autora, no todos los trabajos orientados a la mejora de la práctica docente en traducción pueden considerarse como procesos de investigación-acción propiamente (p. 65). Así, algunos trabajos se dirigen a sistematizar experiencias docentes, que se relacionan con determinados principios teóricos, pero falta la evidencia empírica que desempeña el papel central en la investigación-acción. En otros casos se recogen datos empíricos, pero falta la evaluación de la metodología aplicada o la relación con un modelo pedagógico. Las técnicas de recogida de datos son variadas: notas de campo, observadores externos, descripciones del comportamiento, registros en audio y vídeo, fotografías, pruebas de rendimiento de los alumnos, entrevistas, cuestionarios, pruebas documentales, diarios, relatos autobiográficos o estudios de caso (Rojo, 2013: 62).

Aunque como hemos visto más arriba, la investigación-acción se considera una metodología adecuada (Cravo y Neves, 2007; Hatim, 2001; Kiraly, 2000; Rojo, 2013), no son muchos los estudios que se han llevado a cabo en el ámbito de la formación de traductores. En una búsqueda en publicaciones especializadas hemos encontrado 28 proyectos que sus autores denominan explícitamente de investigación-acción entre los años 2000 y 2018. En su mayoría los proyectos se dirigen a proponer un currículo (Álvarez-Álvarez y Arnáiz-Uzquiza, 2017; Kim, 2005; Kiraly, 2000, 2001; Mitchell-Schuitevoerder, 2014; Naif, 2014; Scott-Tennent *et al.*, 2001) o una metodología pedagógica y/o a comprobar su efectividad con el fin de mejorar la enseñanza-aprendizaje de la traducción (Álvarez Álvarez, 2012; Damaskinidis, 2012; Galán-Mañas, 2009; Hubscher-Davidson, 2008; la Rocca, 2007; Lee y Kim, 2012; Peverati, 2009). Algunos proyectos se proponen analizar la efectividad y/o la percepción del estudiantado ante la integración de las teorías en la formación de traductores (Chaia, 2016; Hanna, 2009; Shih, 2011; Suksiripakonchai, 2017). Otros proyectos tienen por objetivo probar la aplicación de herramientas en la didáctica de la traducción (Federici y Al Sharou, 2018; Flanagan y Christensen, 2014; Rodríguez Inés, 2008; Sánchez Ramos, 2005; Villegas Salas y Barajas García, 2016; Zeitoun y Dakik, 2018). La evaluación de la traducción en la formación de traductores se estudia en el proyecto de Shin (2009). El desarrollo de competencias de traducción también se estudia en proyectos de investigación-acción (Galán-Mañas, 2013; Sánchez Nieto, 2016; Scott-Tennent *et al.*, 2001; Shen, 2014; Tamayo, 2016; Way, 2002). Si bien la mayoría de estos últimos se centra en el desarrollo de la competencia profesional, cabe destacar que ninguno se dedica explícitamente a la CE. Puesto que nuestro proyecto se dedica a un currículo para desarrollar la CE de traducción, a continuación revisaremos los proyectos dedicados a plantear y comprobar un currículo de formación de traductores (Álvarez Álvarez y Arnáiz Uzquiza, 2015; Kim, 2005; Kiraly, 2000, 2001; Mitchell-Schuitevoerder, 2014) o a desarrollar la capacidad de resolver problemas de traducción (Naif, 2014; Scott-Tennent *et al.*, 2001).

En cuanto a los objetivos del proyecto, Álvarez Álvarez y Arnáiz Uzquiza (2015) plantean un diseño de un curso masivo, abierto y en línea (MOOC) de traducción especializada en economía del español al inglés. Los proyectos de Kiraly (2000, 2001), Kim (2005) y Mitchell-Schuitevoerder (2014) se basan en la teoría constructivista del aprendizaje para proponer innovaciones curriculares. Kiraly se propone descubrir tendencias de interacción en clases colaborativas y clases centradas en el estudiante, así como identificar dificultades en entornos de aprendizaje colaborativo y desarrollar métodos para superarlas. Investigando el impacto del enfoque por proyectos de traducción en el desarrollo de la competencia traductora, Kim (2005) busca promover el desarrollo de la competencia traductora y de competencias genéricas a través de una enseñanza-aprendizaje colaborativa basada en proyectos de traducción reales, mientras que Mitchell-Schuitevoerder (2014) busca que el alumnado desarrolle su autonomía en el aprendizaje y que perciba explícitamente la metodología y el currículo por proyectos. Los proyectos de Scott-Tennent *et al.* (2001) y de Naif (2014) son los únicos que se centran en el desarrollo de la capacidad de resolver problemas, lo que se relaciona con el desarrollo de la CE, aunque que en ninguno de los dos casos se establece un modelo explícito de la CE. Scott-Tennent *et al.* (2001) plantean observar, medir y analizar los efectos de un programa de formación experimental centrado en la aplicación de estrategias para resolver problemas de traducción. Por su parte, Naif (2014) explora la efectividad de un curso de traducción de 12 semanas con énfasis en aspectos del proceso como pre-traducción, traducción/borrador, revisión y edición en la adquisición de la capacidad de regular el proceso de traducción de los estudiantes.

Todos los proyectos analizados se presentan como de investigación-acción por sus autores, si bien algunos de ellos presentan características específicas. Por ejemplo, Álvarez Álvarez y Arnáiz Uzquiza (2015) describen su diseño curricular pero no la implementación de la actuación, mientras que el proyecto de Scott-Tennent *et al.* (2001) tiene un fuerte componente experimental al buscar comprobar tres hipótesis de investigación. En cuanto a la duración de proyecto, los de Scott-Tennent *et al.* (2001), Kim (2005) y Naif (2014) se concentraron en un semestre, mientras que los proyectos de Kiraly (2000, 2001) y de Mitchell-Schuitevoerder (2014) duraron 2 años y 3 años académicos, respectivamente. En lo que concierne a los participantes, los proyectos de Kim (2005) y Naif (2014) contaron con un grupo de participantes, mientras que Kiraly (2000, 2001), Mitchell-Schuitevoerder (2014) y Scott-Tennent *et al.* (2001) trabajaron con más de un grupo. Cabe explicitar que en el proyecto de Mitchell-Schuitevoerder (2014) participaron 5 grupos, uno en el año de estudio piloto y 2 en cada uno de los dos años de experimentación. Por último, Kiraly y Scott-Tennent *et al.* trabajaron tanto con grupo(s) experimental(es) como con grupo(s) de control: Kiraly tuvo 3 grupos experimentales de 3 asignaturas

diferentes y varios grupos de control, mientras que Scott-Tennent *et al.* trabajaron con un grupo experimental y uno de control.

En los proyectos se utilizaron varios instrumentos de recogida de datos, de los cuales la mayoría sirve para recoger datos cualitativos, mientras que datos cuantitativos solo se recogen en el proyecto de Mitchell-Schuitevoerder con cuestionarios, de Naif con entrevistas semiestructuradas, y de Scott-Tennent *et al.* con listas de soluciones efectivas y calificación de la traducción. Los datos cualitativos se recogieron con diarios del alumno (Kim, 2005), cuestionarios, vídeos, observación directa en la clase (Kiraly, 2000, 2001), diarios del profesorado (Kim, 2005; Scott-Tennent *et al.*, 2001), retroalimentación del cliente (Kim, 2005), entrevistas (Mitchell-Schuitevoerder, 2014; Naif, 2014), discusiones de grupo focal (Mitchell-Schuitevoerder, 2014), prueba inicial, prueba final (Naif, 2014; Scott-Tennent *et al.*, 2001), evaluación oral y escrita del curso por parte del alumnado e informes de traducción del alumnado (Scott-Tennent *et al.*, 2001).

En general, los proyectos lograron resultados positivos, aunque en algunas publicaciones no se incluye el análisis de los datos recogidos (Kiraly, 2001; Scott-Tennent *et al.*, 2001). Kim (2005) señala un progreso en la competencia de traducción (aplicar estrategias, competencia profesional) y competencias genéricas, especialmente la competencia comunicativa, y un desarrollo del pensamiento reflexivo en el alumnado. Los datos recogidos por Kiraly (2000, 2001), por su parte, muestran una alta motivación de los estudiantes gracias a la oportunidad de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y una mejora de la calidad de las traducciones. Mitchell-Schuitevoerder (2014) señala un incremento de los niveles de percepción del alumnado sobre sus necesidades de formación y cómo adquirir competencias. Concluye también que se puede incrementar el papel del alumno y reducir el papel del profesorado durante el proceso de aprendizaje con un currículo por proyectos, en el que las tareas confrontan al alumno con las competencias profesionales necesarias, se consideran de forma adecuada las necesidades de formación y se incluyen tareas como la revisión por pares de los mismos estudiantes y la auto-revisión utilizando herramientas tecnológicas. Los resultados que lograron Scott-Tennent *et al.* (2001) muestran un avance en la capacidad de distinguir problemas, estrategias y soluciones del grupo de estudiantes, un significativo incremento de la frecuencia de soluciones efectivas de segmentos problemáticos y una mejora clara de la calidad de las traducciones en general. Por su parte, los estudiantes de Naif (2014), que al empezar el proyecto no eran conscientes de los rasgos específicos del proceso de traducción, pudieron regular sus procesos de traducción después de aprenderlo explícitamente en clase o fuera de ella, conocer las estrechas conexiones entre los procesos

de traducción y de escritura, y observar a través de vídeos el proceso de traducción de traductores profesionales.

Con los resultados conseguidos, la mayoría de los autores (excepto Álvarez Álvarez y Arnáiz Uzquiza, 2015) evalúa positivamente sus propuestas didácticas. Sin embargo, la evaluación de la metodología de investigación-acción solo se hace por Kiraly (2000, 2001) y Mitchell-Schuitevoerder (2014). Kiraly cuestiona la fiabilidad del análisis estadístico de los datos cualitativos en la evaluación del aprendizaje, así como la objetividad de una investigación cualitativa, aunque no llega a una evaluación integral y profunda. En el proyecto de Mitchell-Schuitevoerder se evalúan como aceptables los procedimientos de recogida de datos cualitativos y cuantitativos, así como el análisis semi-cuantitativo asistido por ordenador.

4. Conclusiones del capítulo III

La investigación-acción se caracteriza por promover que las personas involucradas comprendan sus problemas en sus situaciones de trabajo o estudio y busquen soluciones a través de la reflexión, el diálogo y la colaboración. En el ámbito educativo se destaca la importancia de la participación de los alumnos en el proceso de mejorar una práctica pedagógica a través de la deliberación del problema, de la discusión con sus compañeros y con el investigador/profesor, así como su papel como co-investigadores. Esto refleja los supuestos del estudiante como constructor de su conocimiento y de la cognición situada del constructivismo del aprendizaje que se analiza en el capítulo I.

La investigación-acción es considerada particularmente apropiada en la didáctica de la traducción porque integra la práctica y la teoría, en un ámbito eminentemente orientado hacia la práctica, y porque promueve la autonomía de los futuros traductores. Sin embargo, son relativamente pocos los proyectos de investigación-acción que se han realizado en el campo, y muy escasos los que se dedican al desarrollo de la competencia estratégica del traductor. En el capítulo IV presentaremos nuestro propio proceso de investigación-acción para el desarrollo de la competencia estratégica en traductores español-vietnamita en la HANU, y discutiremos sus aspectos más importantes en relación con otros proyectos de investigación-acción en la formación de traductores.

CAPÍTULO IV

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Nuestro proyecto de investigación tuvo como objetivo diseñar y probar una metodología didáctica y un currículo para desarrollar la competencia estratégica en estudiantes de traducción español-vietnamita en la HANU. Se trata de una investigación-acción individual en la que la investigadora fue a la vez la profesora, y que se enfocó en un problema concreto de la formación de traductores de español a vietnamita. Cabe notar que este proyecto surgió de una investigación en la que se analizó la capacidad de inserción al mercado laboral de egresados de traducción e interpretación del Departamento de Español de la HANU. Esta investigación se incorpora en el proyecto de investigación-acción como su primera fase.

En la primera fase, nuestro trabajo consistió en un estudio de la adecuación profesional de los egresados del Departamento de Español de la HANU. A partir de los resultados obtenidos, que pusieron de manifiesto un déficit en la adquisición de la CE por parte de los estudiantes, en una segunda fase se definió un modelo metacognitivo de la CE, que consiste en tres estrategias: planificación, control y autoevaluación, y sus procedimientos (véase CAPÍTULO II, apartado 3) y se diseñó un currículo dirigido a promover específicamente la adquisición de esta competencia. Para la fundamentación teórica del modelo de CE y del diseño del currículo se llevó a cabo un amplio estudio de antecedentes (véase CAPÍTULO I y CAPÍTULO II). La tercera fase consistió en la implementación del currículo y en ella participaron 10 estudiantes voluntarias. En la cuarta fase se valoraron los resultados de la actuación. El proyecto se desarrolló según el siguiente calendario:

Fase 1: Identificación y análisis inicial del problema (abril a julio de 2016)

Fase 2: Diseño de la actuación (septiembre de 2017 a marzo de 2018)

Fase 3: Implementación de la actuación (marzo a mayo de 2018)

Fase 4: Análisis y valoración de los resultados de la actuación (junio a diciembre de 2018)

En el diseño y la implementación del proyecto de investigación-acción se consideraron los principios clave propuestos por Winter (1989), crítica reflexiva, crítica dialéctica, recurso colaborativo, riesgo, estructura pluralista, y transformación de teoría y práctica, que reflejan también el punto de vista de varios autores, tales como Lewin (1946), Corey (1953), Watts (1985), Reason y Bradbury (2001) (véase CAPÍTULO III, apartado 1.1). El desarrollo del proyecto se puede representar en la siguiente figura (Figura 6):



Figura 6: Proyecto de investigación-acción para el desarrollo de la CE en estudiantes de traducción español-vietnamita en la HANU

En este proyecto tanto la investigadora como las participantes reflexionaron sobre los problemas y las posibles soluciones teniendo en cuenta el factor contextual de los problemas. También reflexionaron sobre la adecuación de la metodología didáctica a los objetivos para efectuar ajustes oportunos. La investigadora-profesora estimuló a las participantes a dar opiniones, proponer ideas y actuar no solo como «sujetos» de una investigación, sino también como co-investigadoras a fin de reducir la timidez y aportar varios puntos de vista a la investigación.

En el presente capítulo expondremos el desarrollo de las tres primeras fases del proyecto. En el primer apartado presentaremos las circunstancias de la identificación del problema y de su análisis inicial. Los resultados de este análisis inicial (Tran Thi, 2016) revelaron una deficiencia en la adquisición de la CE de los egresados de HANU y la necesidad de diseñar un nuevo currículo para la enseñanza-aprendizaje de la traducción español-vietnamita. En el segundo apartado describiremos nuestro diseño del currículo, los materiales didácticos utilizados, los procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación y la selección de las participantes. El último apartado del capítulo se dedicará a describir las circunstancias en las que se implementó la actuación y se recogieron los datos necesarios para su valoración. Hemos reservado el capítulo V para la presentación y valoración de los resultados obtenidos. Antes de introducirnos en nuestro proyecto expondremos de forma breve la formación de traductores en la HANU en general, y en el Departamento de Español en particular.

1. Fase 1. Identificación y análisis inicial del problema

1.1. La formación de traductores en la HANU

La HANU es una universidad de larga tradición en la formación de lenguas extranjeras. La enseñanza-aprendizaje de la traducción y la interpretación se inició en 1959 cuando se fundó la institución. Aunque actualmente se ofrece una amplia gama de carreras, la formación de traductores e intérpretes es una de las más importantes.

El programa didáctico de las titulaciones de lenguas extranjeras consta de entre 195 y 206 créditos, de los cuales entre 34 y 44 créditos se dedican a traducción e interpretación. Las asignaturas de práctica de traducción e interpretación constan de 3 módulos de 10 créditos cada uno. Como en casi todas las titulaciones de lenguas extranjeras, en los tres últimos semestres, los estudiantes de la HANU aprenden al mismo tiempo la traducción y la interpretación y en ambas direcciones. Normalmente, se dan una clase de traducción y una de interpretación por semana. Una clase se suele dividir en dos secciones, una para la traducción o interpretación directa y otra, inversa; y a la de traducción inversa se dedica más tiempo.

En este marco, la Licenciatura en Lengua y Cultura Hispánicas tiene como objetivo formar profesionales altamente cualificados, que puedan trabajar de forma eficaz en los campos donde se utiliza el español, y que puedan responder a las necesidades socio-económicas del país. Al graduarse, sus egresados contarán con un alto nivel de español y podrán trabajar como profesores de lengua, traductores y/o intérpretes entre español y vietnamita, secretarios o gestores de proyectos, asistentes, guías turísticos, administradores de viajes, entre otras ocupaciones.

El Departamento de Español cuenta con 7 profesoras y un profesor invitado que se encargan de la traducción y/o interpretación. Todas las profesoras han cursado másteres en enseñanza de español como lengua extranjera y tienen experiencia en traducción y/o interpretación. El profesor invitado, por su parte, es un traductor e intérprete experto entre español y vietnamita. En cuanto a la formación en la didáctica de la traducción, los profesores o bien solo han asistido a unos seminarios breves o no han pasado ningún curso en la materia. Por otra parte, el Departamento cuenta con la colaboración regular de las embajadas de los países hispanohablantes, cuyos miembros imparten conocimientos de las culturas respectivas.

Los alumnos de la Licenciatura en Lengua y Cultura Hispánicas son todos vietnamitas. Empiezan a aprender traducción e interpretación en el segundo semestre del tercer año académico y las aprenden

en tres semestres. Su nivel de español al inicio de los estudios se sitúa mayoritariamente entre A2 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y unos pocos alcanzan el nivel B2. Los estudiantes se consideran protagonistas de tal proceso: son traductores e intérpretes, y deben adquirir competencias y conocimientos de forma dinámica.

Los módulos de traducción e interpretación se imparten después de que los estudiantes terminan los 72 créditos de práctica lingüística española, equivalentes a 1080 horas. Además, antes de la materia los estudiantes tienen que completar 3 créditos de cultura vietnamita; 3 de lengua vietnamita; 3 de lingüística; 6 de literatura española; 6 de español con fines específicos orientado al turismo y a los negocios y 3 de cultura y civilización hispánicas en la que los estudiantes conocen características básicas de la historia, la cultura y la sociedad de los países hispanohablantes con embajada en Hanói.

Las asignaturas que constituyen la formación en traducción e interpretación se detallan en la siguiente tabla (Tabla 3):

Semestre	Asignatura	Número de créditos	Número de horas
V	Teoría de la traducción	02	30
VI	Práctica de la traducción y la interpretación 1	10	150
VII	Práctica de la traducción y la interpretación 2	10	150
VIII	Práctica de la traducción y la interpretación 3	10	150
VIII	Simulación de conferencia	05	75
VII/VIII	Prácticas profesionales	02	30

Tabla 3: Las asignaturas de las materias de traducción e interpretación español-vietnamita en la HANU (Tran Thi, 2016: 23)¹

La teoría proporciona a los estudiantes una perspectiva general de la traducción y la interpretación, unas líneas de investigación destacadas, así como unas técnicas de traducción e interpretación. Las prácticas de traducción e interpretación, que ocupan el mayor volumen de estas materias, les ayudan a establecer y desarrollar la competencia traductora entre el par de idiomas. En la simulación, los alumnos llevan a cabo un proyecto de traducción e interpretación en el que organizan una conferencia (elaborar el programa, preparar discursos y traducirlos, plantear preguntas, etc.) y después la ponen en marcha. Para hacer prácticas laborales, los estudiantes son enviados a empresas u organizaciones donde se usa el español para tener una oportunidad de trabajar en un ambiente laboral real.

¹ Fuente: Programa Marco HANU, Dpto. Español, 2011. Facilitado por el Departamento de Asuntos Académicos, HANU

En el presente trabajo solo nos centraremos en los módulos de prácticas de la traducción. De acuerdo con el Programa Marco de la Licenciatura en Lengua y Cultura Hispánicas de 2011 y el Plan de enseñanza y aprendizaje de la traducción y la interpretación español-vietnamita del Departamento de Español, el primer módulo busca ayudar a los estudiantes a establecer y desarrollar las destrezas de traducción y seguir desarrollando sus conocimientos y destrezas lingüísticas y culturales, además de conocimientos y destrezas de consulta de información. Al terminar el módulo, los estudiantes podrán analizar los textos originales; analizar la sintaxis y seleccionar el vocabulario preciso para traducir textos sencillos y comunes entre el español y el vietnamita; utilizar de forma relativamente precisa los marcadores textuales y del discurso; y traducir textos sencillos y comunes utilizando unas técnicas como adaptación, elisión, ampliación lingüística o comprensión lingüística. El segundo módulo sigue promoviendo los conocimientos y las competencias adquiridos, y se dirige a desarrollar destrezas profesionales, además de la capacidad de analizar y reestructurar textos en español y en vietnamita y la capacidad de analizar y evaluar el texto o el discurso. Al final del módulo, los estudiantes habrán avanzado en el análisis del texto; entenderán las relaciones entre las ideas de un fragmento y de un texto entero; podrán resolver problemas surgidos en la selección y el uso de vocabulario y en la organización de los componentes de las frases; habrán refinado el uso de las técnicas de traducción y habrán profundizado el conocimiento de temas específicos; y entenderán los elementos lingüísticos y culturales del texto original y los transmitirán a la lengua meta de forma adecuada a sus objetivos comunicativos, contexto, tipo y género textuales, estilo y funciones lingüísticas del texto original. El último módulo, además de seguir desarrollando y perfeccionando los conocimientos, destrezas y técnicas de traducción adquiridos, proporciona a los alumnos conocimientos relacionados con el ambiente laboral profesional y les perfecciona la capacidad de análisis y reestructuración del texto específico en los dos idiomas, teniendo en cuenta los elementos gramaticales, el uso del vocabulario, el uso de la estructura textual y del discurso, y su transferencia a la lengua meta. Al terminar el módulo, los estudiantes habrán perfeccionado su capacidad de analizar el texto y el discurso; resolverán con confianza problemas surgidos en la selección y el uso del vocabulario y en la reestructuración de textos; entenderán los elementos lingüísticos y extralingüísticos del texto original y los transmitirán a la lengua meta de forma adecuada a los objetivos comunicativos, contexto, tipo y género textual, estilo y funciones lingüísticas de textos específicos en lengua original.

En cuanto al contenido, el primer módulo aborda el país y la gente de Vietnam y de algunos países hispanohablantes, así como temas sociales como la educación y el trabajo. Los estudiantes adquirirán competencias contrastivas, ampliarán sus conocimientos de campos cercanos y se acercarán a unas técnicas de traducción. Al pasar al segundo módulo, los alumnos trabajarán con las áreas de turismo,

historia, comercio, ciencias y tecnología. En esta etapa refinarán sus competencias bilingües, sobre todo, de redacción de textos; contrastarán el uso de locuciones, refranes y comparaciones entre los dos idiomas y profundizarán en las áreas objeto de estudio. En cuanto a las competencias metodológicas y estratégicas, se dirigirán a desarrollar la capacidad de reestructuración del texto original, de movilización de conocimientos generales y específicos y de revisión de traducciones. El tercer módulo se dedica a los temas de economía, inversiones, finanzas, banca y derecho. En este módulo, los estudiantes acumularán conocimientos de estos sectores y perfeccionarán las competencias adquiridas. Además, profundizarán sus competencias ocupacionales.

Los textos de traducción son, en su mayor parte, noticias sacadas de periódicos en español y en vietnamita. Además, en la traducción, se utilizan también formularios como certificados y diplomas en el módulo 1, fragmentos de leyes (de equidad de género, de adopción internacional, etc.) y contratos (contrato laboral, etc.) en el módulo 3. Los textos utilizados como tareas de traducción son de entre 200 y 300 palabras de extensión; y normalmente, en cada clase se trabajan dos textos, uno en español y otro en vietnamita.

Antes de las clases de traducción, normalmente los estudiantes realizan dos tareas en casa que consisten en traducir textos en ambas direcciones. También tienen que buscar información relacionada para conocer el tema de modo más profundo. Al empezar la clase, se dedican unos 20 minutos al intercambio de soluciones. Los estudiantes, en parejas o grupos de tres, comparan sus traducciones y discuten su aceptabilidad. Seguidamente, un/una estudiante lee o escribe en la pizarra su traducción de algún fragmento, y el profesor/la profesora y los demás lo corrigen. En la corrección, se señalan, sobre todo, errores lingüísticos (léxicos y morfosintácticos), extralingüísticos (culturales), y en algunos casos, pragmáticos. Normalmente se estimula a los estudiantes a dar sus propias soluciones de traducción y, junto con el profesor o la profesora y los demás estudiantes, discuten si son aceptables. Sin embargo, los alumnos tienden a atender las soluciones del profesor/la profesora.

La evaluación tiene el objetivo de decidir si los estudiantes han alcanzado el nivel requerido para pasar el módulo. Los tipos de evaluación utilizados son la sumativa y la continua. La primera se realiza al final de cada módulo y consiste en un examen de traducción y otro de interpretación. La cantidad de palabras de cada texto depende del módulo y de la dirección: en el primero, 200 palabras vietnamita-español y 250 palabras español-vietnamita; en el segundo, 250 vietnamita-español y 300 español-vietnamita; y en el tercero, 300 vietnamita-español y 350 español-vietnamita. El examen suele durar 90 o incluso 120 minutos. Los textos utilizados en los exámenes tratan de los temas abordados en el módulo y son de una dificultad adecuada al nivel medio de los estudiantes. Sin embargo, los criterios

concretos de la selección de textos no se explicitan. La calificación se da según la escala del 0 al 10. La nota del módulo será la media de los exámenes de interpretación y de traducción, y ocupa un 70% de la nota final. Además, se califican tareas extras como la presentación en grupo de un tema (módulo 1), proyecto de traducción (módulos 2 y 3), en el que los estudiantes traducen un capítulo de una novela o la transcripción de un episodio de telenovela, cuya calificación ocupa un 20%. La evaluación continua se realiza a lo largo de todos los módulos. Se basa en la asistencia, la participación y el cumplimiento de las tareas asignadas por parte de los estudiantes y representa el último 10% de la nota final. El profesor/la profesora que da clase se encarga de la evaluación, es decir, es quien prepara el examen y lo califica según los criterios que define. Los alumnos no participan en este proceso. Por lo general, la valoración de los exámenes tiene como base la cantidad y la gravedad de los errores cometidos. Los errores más graves son los relacionados con el sentido de un texto entero, un fragmento o una frase. Los errores relacionados con la expresión en la lengua materna, como ortográficos, léxicos, gramaticales, etc., que no afectan mucho al sentido, se consideran menos importantes.

1.2. Análisis inicial del problema

En el año académico 2013-2014 inicié mi trabajo como profesora de la asignatura de traducción de español a vietnamita del módulo 1 en el Departamento de Español de la HANU. Las clases, como las otras de traducción, en general, se desarrollaban de esta manera: una semana antes de la clase la profesora asignaba a los estudiantes una tarea de traducción para que la hicieran en casa. Después, en la clase algunos estudiantes copiaban su traducción de algún párrafo en la pizarra para que los demás estudiantes la comentaran (si estaban de acuerdo o no con la traducción) y para que la profesora, en última instancia, la corrigiera. Poco a poco me di cuenta de que tanto yo como mis alumnos nos concentrábamos casi exclusivamente en conseguir una traducción que a mí, como profesora, me pareciera bien. Apenas discutíamos de los problemas de traducción, o de cómo los estudiantes hacían las traducciones y por qué (qué opciones se ensayaban, por qué se escogía una solución, qué diccionarios se consultaban), y pocas veces los estudiantes cuestionaban las soluciones de traducción de la profesora. A partir de estas observaciones, intuí que la metodología que aplicábamos era poco adecuada para la formación de traductores: hacíamos que los estudiantes ejercieran tareas de traducción concretas, pero no que se hicieran conscientes de sus procesos de resolución de problemas de traducción. Por eso me preguntaba qué competencias adquirirían mis estudiantes durante los estudios y si podrían satisfacer a los requisitos exigentes y cambiantes del mercado laboral.

En el curso 2015-2016 fui alumna del Máster Universitario en Traducción, Interpretación y Estudios Interculturales de la UAB. Los conocimientos adquiridos en el máster me proporcionaron las bases

teórica y metodológica para responder a las preguntas que me planteaba sobre mi actividad docente. Como trabajo de fin de máster (Tran Thi, 2016) realicé una evaluación de la capacidad de inserción en el mercado laboral de los traductores e intérpretes egresados del Departamento de Español de la HANU, y la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje a los objetivos. Para la recogida de datos, durante los meses administré tres cuestionarios a tres grupos de informantes: empleadores, egresados y profesores, y analicé ofertas de trabajos para traductores e intérpretes publicadas en Internet. A través del cuestionario a los empleadores buscaba captar sus requisitos, así como su nivel de satisfacción acerca de los servicios prestados por nuestros exalumnos. El segundo cuestionario, que se dirigió a los graduados, tenía el objetivo de recoger tanto su situación laboral, es decir, campo de trabajo, experiencia y volumen de las tareas de traducción y/o interpretación en su vida profesional, así como de su percepción de su propia competencia traductora entre el par de lenguas español y vietnamita. El último cuestionario fue destinado a los profesores de la materia del Departamento. A diferencia de los dos primeros, aparte de las preguntas de opciones múltiples, les pedí que compartieran información relacionada con el currículo y la metodología didáctica, lo que ayudaría a explicar las competencias adquiridas por parte de los egresados.

Obtuve respuestas de 54 exalumnos, 7 empleadores y 4 profesores de traducción y/o interpretación del Departamento de Español. Las ofertas de trabajo publicadas en Internet analizadas proveyeron información sobre qué sectores buscaban empleados y cuáles eran sus requerimientos. En total analizamos 34 ofertas de trabajo recopiladas en Internet entre el 5 de enero de 2016 y el 20 de abril de 2016. Esas ofertas eran de 25 empresas privadas (12 agencias de traducción, 9 agencias de viajes y 4 empresas de otros sectores), 3 empresas u organizaciones extranjeras y 2 empresas estatales.

Los datos recogidos nos llevaron a responder las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuáles son los requisitos del sector de la traducción e interpretación español-vietnamita en Vietnam?

En primer lugar, el sector requiere a sus candidatos un buen manejo de las dos lenguas. En segundo lugar, es importante contar con conocimientos específicos de por lo menos un área, aunque en realidad, se suelen requerir conocimientos de diferentes campos. Al mismo tiempo, los resultados también señalaban la necesidad de ciertas habilidades informáticas, como dominio de herramientas de oficina e Internet, y de algún programa de TAO. Especialmente, todos los empleadores de traducción y/o interpretación buscan candidatos con una buena capacidad de traducción y/o interpretación, aunque los anuncios de oferta de trabajo analizados se redactaban de manera vaga. En algunos anuncios se

detallaban capacidades relacionadas con la competencia estratégica, como planificar el trabajo; resolver bien los problemas; buscar, analizar y sintetizar información; regular la velocidad, así como controlar la concentración y la ansiedad ante el estrés.

- 2) ¿Los conocimientos adquiridos por los egresados de HANU satisfacen los requisitos del mercado laboral?

De acuerdo con los datos analizados, los egresados que respondieron al cuestionario podían manejar el español en situaciones comunes y en algunas situaciones específicas: un 65% de los encuestados evaluó sus conocimientos lingüísticos como «bastante adecuado» o «muy adecuado» al trabajo. En cuanto a la adaptación de los conocimientos biculturales al trabajo, un 80% de los egresados encuestados indicó que su conocimiento de la cultura vietnamita era «bastante adecuado» o «muy adecuado» al trabajo; en el caso de la cultura hispanohablante, la cifra era del 59%. Además, un 89% evaluó como «bueno» o «muy bueno» sus conocimientos del área de trabajo, turismo, relaciones diplomáticas, administración, negocios, entre otros. En relación con la competencia estratégica, los egresados evaluaron positivamente la capacidad de planificación y la capacidad de autoevaluación del trabajo, con un 76% y un 85% de calificación como «bueno» o «muy bueno», respectivamente. La capacidad de controlar la concentración se evaluó por un 83% de los egresados como «buena» o «muy buena». Sin embargo, cabe señalar que estas cifras se contradicen con las opiniones de los egresados sobre las competencias necesarias para un traductor o intérprete. Aunque la mayoría de los egresados dieron importancia a los conocimientos lingüísticos (94,44%), conocimientos culturales (62,96%) y conocimientos de áreas de trabajo (72,22%), pocos atribuyeron importancia a elementos de la competencia estratégica como identificar problemas (22,22%), planificar el trabajo (16,67%), resolver problemas de traducción (33,33%), autoevaluar el trabajo (12,96%), revisar el trabajo (1,85%) y justificar las decisiones (14,81%).

- 3) ¿El contenido curricular es suficiente y adecuado para alcanzar los objetivos?

Según los datos recogidos mediante el cuestionario a los profesores de traducción y/o interpretación, estos coinciden en la importancia de adquirir capacidades estratégicas como identificar problemas de traducción, resolver problemas, planificar el propio trabajo o autoevaluar el propio trabajo, entre otras. Sin embargo, los datos también señalan que los contenidos curriculares se concentran sobre todo en conocimientos conceptuales, en qué deben saber los estudiantes, y poco en qué deben saber hacer, para qué y cómo han de saber hacerlo para alcanzar los objetivos de traducción. Los conocimientos lingüísticos programados se inclinan más hacia la gramática y el vocabulario, mientras que el género

textual tiene menos peso. Los conocimientos extralingüísticos, son diversos en cuanto a campos, pero no son explorados en profundidad y no siempre son de interés del mercado laboral.

4) ¿La metodología didáctica es eficaz para alcanzar los objetivos?

La metodología no es suficientemente eficaz para alcanzar los objetivos propuestos. Las tareas o actividades didácticas consisten sobre todo en traducción o interpretación, según el caso, y corrección de productos, pero el análisis y la reflexión sobre el texto y el proceso traductor no reciben suficiente atención. Además, en el análisis de la traducción no se consideran elementos como la situación y la intención comunicativas, y el destinatario. La forma de evaluación actualmente aplicada solo sirve para calificar algunos trabajos de traducción según una escala de 0 a 10, pero no es capaz de valorar el progreso de los estudiantes porque no se consideran los procesos de traducción y/o de interpretación. Respecto de los criterios de evaluación, se basan principalmente en errores, normalmente son propios de cada evaluador, y los estudiantes no los conocen. La autoevaluación de los estudiantes no se realiza. En cuanto a los materiales didácticos, los textos de traducción son poco diversos en lo que concierne a géneros, y son sobre todo noticias, lo que refleja una falta de adaptación a la realidad del mercado laboral, donde se necesita traducir varios géneros textuales con diferentes funciones, características propias y destinatarios propios. Además, los textos trabajados normalmente son largos, por lo que es difícil trabajarlos con profundidad. Respecto del papel de los alumnos y los profesores, los alumnos son considerados como protagonistas. Sin embargo, en realidad no desempeñan un papel activo en la enseñanza-aprendizaje: practican la traducción y la interpretación, pero no participan en la evaluación. Los profesores les corrigen errores, por lo que atienden mucho a las soluciones del profesorado, aunque se les anima a autoevaluar sus trabajos. Además, se nota una falta de la consideración del perfil de los estudiantes al plantear los objetivos de aprendizaje, pues algunos de ellos resultan poco alcanzables si se tiene en cuenta que los estudiantes empiezan la materia de la traducción y la interpretación con un nivel relativamente bajo en las dos lenguas y las dos culturas y que el tiempo de formación es bastante corto, tanto para traducción como para interpretación. En resumen, se puede constatar una contradicción entre el enfoque de la formación por competencias y la metodología didáctica más acorde con enfoques transmisionistas centrados en el profesor y el producto (Hurtado Albir, 2019).

2. Fase 2. Diseño de la actuación

Los resultados de nuestro análisis inicial señalaron, por un lado, que los egresados del Departamento de Español de la HANU necesitan desarrollar la competencia estratégica, de la que actualmente son

poco conscientes. Por el otro, señalaron que la formación de traductores e intérpretes vietnamita-español en la HANU necesita un nuevo currículo que cumpla los siguientes requisitos: 1) que cuente con objetivos factibles y conformes con el perfil del alumnado y las necesidades del mercado laboral; 2) que potencie el papel del estudiante en el proceso de aprendizaje; y 3) que desarrolle la competencia estratégica desde los primeros momentos para un aprendizaje continuo y autónomo.

Es por ello por lo que este proyecto se centra en el estadio de iniciación a la traducción del español al vietnamita. La decisión se justifica porque la traducción directa resulta más fácil para las participantes, porque la CE en tanto que competencia metacognitiva debe ser desarrollada desde los primeros momentos del aprendizaje de la traducción, y porque la investigadora contaba con experiencia en la enseñanza de traducción directa español-vietnamita y aboga por aprender la traducción directa antes que la inversa.

2.1. Objetivo y preguntas de investigación

El proyecto tiene como objetivo general diseñar y probar una metodología didáctica y un currículo para desarrollar la CE en estudiantes de traducción de español a vietnamita. En concreto, las preguntas que se trata de responder son:

- 1) ¿La metodología didáctica aplicada es adecuada para que los estudiantes desarrollen la CE?
- 2) ¿El currículo diseñado es adecuado para desarrollar la CE?
- 3) ¿Los materiales diseñados son adecuados para desarrollar la CE?
- 4) ¿Los procedimientos utilizados son válidos para evaluar y autoevaluar la adquisición de la CE?
- 5) ¿La metodología de la investigación ha sido adecuada para alcanzar estos objetivos?

La actuación para promover la CE consistió en los siguientes pasos: en primer lugar se determinó un modelo de estrategias y procedimientos de la CE (véase CAPÍTULO II, apartado 3); a continuación se diseñó e implementó un currículo de iniciación a la traducción de español a vietnamita. En este apartado presentaremos los aspectos principales del diseño de currículo, los instrumentos utilizados para recoger datos y las características de las participantes.

2.2. Diseño del currículo

El diseño curricular se basó en el enfoque metacognitivo del aprendizaje, y se orientó por lo tanto a propiciar la actuación de los estudiantes en la solución de problemas, así como a promover la reflexión, la autonomía y la autorregulación en sus procesos de traducción y aprendizaje. Desde un

punto de vista didáctico el currículo se asentó en el enfoque por tareas de traducción. En este sentido, cada unidad didáctica ofreció tareas y actividades que reflejan en conjunto un esquema de proceso de traducción que cada estudiante, a su vez, puede implementar a su juicio.

2.2.1. Resultados de aprendizaje, indicadores y contenidos

En este proyecto seguimos nuestro modelo de CE de traducción como conocimiento complejo que comprende tres estrategias de regulación metacognitiva del proceso de traducción: planificación y control del proceso, y autoevaluación del proceso y producto de la traducción, que garantizan la eficacia y la eficiencia de los procesos de traducción y de aprendizaje. Al definir la estrategia como una secuencia de procedimientos conscientes e intencionales, para nuestro modelo de la CE hemos determinado un repertorio de procedimientos que componen cada una de las estrategias (véase CAPÍTULO II, apartado 3).

En nuestro proyecto didáctico los procedimientos de la CE se identifican como los resultados de aprendizaje. Para cada procedimiento definimos su(s) respectivo(s) indicador(es), así como los contenidos. En la siguiente tabla (Tabla 4) se presenta la relación entre estos factores:

Estrategia	Resultado de aprendizaje	Indicador	Contenido
Planificar el proceso de traducción	Analizar el encargo	- Identificar los elementos del encargo de traducción - Definir el TM	- Concepto de encargo de traducción - Elementos de un encargo de traducción
	Identificar problemas	Reconocer problemas durante el proceso de traducción	Concepto de problema de traducción
	Caracterizar problemas	Clasificar problemas de traducción	Tipos de problemas de traducción
	Programar acciones	Formular un plan de acción	- Conceptos de problema, de técnica, de estrategia, de encargo de traducción y de fuente documental para la traducción - Tipos de problemas de traducción - Tipos de técnicas de traducción - Elementos de un encargo de traducción - Tipos de fuentes documentales para la traducción
	Buscar fuentes documentales	Utilizar fuentes documentales de traducción	- Concepto de fuente documental para la traducción - Tipos de fuentes documentales para la traducción
	Seleccionar fuentes documentales	Comparar fuentes documentales	Tipos de fuentes documentales para la traducción

	Extraer información relevante	Reconocer la información relevante en una fuente documental	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de fuentes documentales para la traducción - Contenidos temáticos
	Movilizar competencias	Utilizar conocimientos relevantes	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de competencia de traducción - Tipos de problemas de traducción - Tipos de competencias de traducción
	Predecir limitaciones	Estimar los propios conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de problema, de competencia y de encargo de traducción - Contenidos temáticos - Contenidos lingüísticos
	Predecir resultados	Estimar los resultados del plan de acción	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de problema, de técnica, de estrategia, de encargo de traducción y de fuente documental para la traducción - Tipos de problemas de traducción - Tipos de técnicas de traducción - Elementos de un encargo de traducción - Tipos de fuentes documentales para la traducción
Controlar el proceso de traducción	Ensayar diferentes soluciones	Formular diferentes soluciones	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de problema, de técnica, de equivalencia y de encargo de traducción - Tipos de problemas de traducción - Tipos de técnicas de traducción - Elementos de un encargo de traducción
	Escoger la solución	Comparar las diferentes soluciones formuladas	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de problema, de técnica, de equivalencia, y de encargo de traducción - Tipos de problemas de traducción - Tipos de técnicas de traducción - Elementos de un encargo de traducción
	Justificar una solución	Juzgar la adecuación de una solución	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de problema, de técnica, de equivalencia y de encargo de traducción - Tipos de problemas de traducción - Tipos de técnicas de traducción - Elementos de un encargo de traducción
	Regular la intensidad	Juzgar la necesidad de variar procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de problema, de estrategia, de técnica, de encargo de traducción y de fuente documental para la traducción - Tipos de problemas de traducción - Tipos de técnicas de traducción - Elementos de un encargo de traducción - Tipos de fuentes documentales para la traducción
	Regular la velocidad	Juzgar la necesidad de incrementar el número de procedimientos aplicados	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de problema, de estrategia, de técnica, de encargo de traducción y de fuente documental para la traducción - Tipos de problemas de traducción - Tipos de técnicas de traducción - Elementos de un encargo de traducción - Tipos de fuentes documentales para la traducción
	Regular el esfuerzo	Juzgar la necesidad de variar procedimientos y/o de incrementar el	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de problema, de estrategia, de técnica, de encargo de traducción y de fuentes documentales

		número de procedimientos aplicados	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de problemas de traducción - Tipos de técnicas de traducción - Elementos de un encargo de traducción - Tipos de fuentes documentales
	Controlar los elementos psicofisiológicos	Juzgar la necesidad de enfocar la mente en resolver problemas de traducción	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de problema, de estrategia, de técnica, de encargo de traducción y de fuente documental para la traducción - Tipos de problemas de traducción - Tipos de técnicas de traducción - Elementos de un encargo de traducción - Tipos de fuentes documentales para la traducción
Autoevaluar el proceso y el producto de traducción	Evaluar una estrategia	Valorar la eficacia de una estrategia de traducción	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de problema, de estrategia, de técnica, de encargo de traducción y de fuente documental para la traducción - Tipos de problemas de traducción - Tipos de técnicas de traducción - Elementos de un encargo de traducción - Tipos de fuentes documentales para la traducción
	Modificar una estrategia	Formular un plan de acción	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de problema, de estrategia, de técnica, de encargo de traducción y de fuente documental para la traducción - Tipos de problemas de traducción - Tipos de técnicas de traducción - Elementos de un encargo de traducción - Tipos de fuentes documentales para la traducción
	Evaluar una solución	Valorar la adecuación de una solución	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de problema, de técnica, de encargo de traducción, de equivalencia, de fuente documental para la traducción y de error de traducción - Tipos de problemas de traducción - Tipos de técnicas de traducción - Tipos de fuentes documentales para la traducción - Tipos de errores de traducción - Elementos de un encargo de traducción
	Modificar una solución	Formular diferentes soluciones	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de problema, de técnica, de equivalencia y de encargo de traducción - Tipos de problemas de traducción - Tipos de técnicas de traducción - Elementos de un encargo de traducción
	Evaluar el grado de cumplimiento del encargo	Juzgar los elementos del encargo de traducción que cumple el TM	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de encargo de traducción - Elementos de un encargo de traducción
	Evaluar el propio aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los conocimientos adquiridos - Valorar los conocimientos adquiridos 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de problema, de técnica, de estrategia, de competencia, de encargo de traducción, de fuente documental para la traducción y de error de traducción - Tipos de problemas de traducción - Tipos de técnicas de traducción

			<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de fuentes documentales para la traducción - Tipos de competencias de traducción - Elementos de un encargo de traducción - Tipos de errores de traducción - Contenidos temáticos - Contenidos lingüísticos
--	--	--	---

Tabla 4: Resultados de aprendizaje, indicadores y contenidos

A continuación, detallamos el diseño del currículo para desarrollar la CE de traducción: estructura de los módulos, las tareas y actividades, los procedimientos de evaluación y autoevaluación, así como los materiales didácticos.

2.2.2. Estructura del currículo

Los contenidos del currículo se distribuyeron en 4 unidades que equivalen a 2,5 créditos de 15 horas presenciales cada uno según el programa de la HANU.

Puesto que el currículo se centró en las estrategias necesarias para resolver problemas de traducción, cada unidad se centró en uno o dos tipos de problemas de traducción, que son los que desencadenan la aplicación de estrategias. Se consideraron 4 tipos de problemas de traducción: lingüísticos, textuales, pragmáticos y extralingüísticos. Siguiendo a Hurtado Albir (2011), consideramos como problemas lingüísticos aquellos que se relacionan con el léxico y la morfosintaxis. Los problemas textuales se relacionan con la coherencia, la progresión temática, la cohesión, la tipología textual y el estilo. Los problemas pragmáticos son aquellos relacionados con la intencionalidad (intención, intertextualidad, actos de habla, presuposiciones e implicaciones) y la pragmática (encargo de traducción, características del destinatario y contexto). Los problemas extralingüísticos son aquellos que se relacionan con cuestiones temáticas, enciclopédicas y culturales. Las unidades didácticas son:

Unidad 1: Problemas, técnicas y estrategias de traducción

Unidad 2: Identificación y solución de problemas lingüísticos y textuales

Unidad 3: Identificación y solución de problemas pragmáticos

Unidad 4: Identificación y solución de problemas extralingüísticos

La unidad 1, que consiste en una sesión de 200 minutos, introduce a los alumnos en los conceptos más esenciales de la traducción, el problema de traducción, la técnica de traducción y la estrategia de traducción. En esta unidad, los alumnos conocen los distintos tipos de problemas de traducción, y aprenden a planificar estrategias y a aplicar diferentes técnicas de traducción para resolver esos problemas. Las unidades 2, 3, y 4, que se dividen en dos sesiones de 200 minutos cada una (se llaman

unidad 2(1), unidad 2(2), unidad 3(1), unidad 3(2), unidad 4(1) y unidad 4(2)), se centran en la identificación y la solución de problemas lingüísticos y textuales, problemas pragmáticos y problemas extralingüísticos, respectivamente. Para cada unidad didáctica se determinaron entre 4 y 10 resultados de aprendizaje, que recogen todos los indicadores metacognitivos o procedimientos de la CE. En cuanto a la progresión, los resultados de aprendizaje de las primeras unidades se centran principalmente en las estrategias de planificación y control, mientras que la estrategia de autoevaluación se aborda más en profundidad en las unidades posteriores. Dentro de las unidades 2, 3, y 4 también se sigue esta progresión: la primera sesión se enfoca en la estrategia de planificación y de control y la segunda, en la autoevaluación. Cada unidad se estructura de la siguiente manera (Figura 7):

UNIDAD X: TÍTULO DE LA UNIDAD			
Duración: 200 minutos			
RESULTADOS DE APRENDIZAJE:			
Después de la unidad didáctica el estudiante podrá			
-			
-			
TAREA 0. LECTURA			
- Objetivos:			
- Materiales:			
Modalidad (presencial/ no presencial)	Dinámica	Tiempo	Desarrollo
PAUTAS DE LECTURA:			
-			
-			
TAREA 1. TÍTULO DE LA TAREA			
- Objetivos:			
- Materiales:			
- Equipos:			
Modalidad (presencial/ no presencial)	Dinámica	Tiempo	Desarrollo
FICHA 1			
TAREA 2. TÍTULO DE LA TAREA			
- Objetivos:			
- Materiales:			
- Equipos:			
Modalidad (presencial/ no presencial)	Dinámica	Tiempo	Desarrollo
FICHA 2			
TAREA 3. TÍTULO DE LA TAREA			
- Objetivos:			

- Materiales:			
- Equipos:			
Modalidad (presencial/ no presencial)	Dinámica	Tiempo	Desarrollo

FICHA 3

Figura 7: Estructura de cada unidad didáctica

Cada unidad incluye su título, resultados de aprendizaje, objetivos, materiales y/o equipos necesarios, modalidad (presencial o no presencial), dinámica (individual, en parejas o en equipos), tiempo (duración de cada tarea y/o actividad, y plazo de entrega de trabajos) y desarrollo de trabajo (paso a paso). Las pautas de lectura en la tarea 0 son preguntas facilitadoras para ayudar a los estudiantes a comprender mejor los contenidos tratados en los textos de apoyo. Las fichas de trabajo de las tareas 1, 2 y 3 son unos esquemas de análisis y/o reflexión sobre las características de los textos, los requisitos para la traducción o el proceso de traducción, entre otros.

2.2.3. Metodología didáctica: Tareas y actividades

El currículo para el desarrollo de la CE se enmarca, desde la perspectiva del aprendizaje, en el enfoque metacognitivo para resolver problemas de traducción y, desde la perspectiva pedagógica, en el enfoque por tareas de traducción. Como se ha analizado en el capítulo I (véase 3.3), el primero se dirige a promover la reflexión del alumnado para conseguir la autoconciencia, la autorregulación de los procesos de traducción y de aprendizaje, y en consecuencia, la autoconfianza, a través de situaciones y tareas auténticas (o simuladas) y motivadoras. El segundo enfoque también destaca el diseño y la implementación de tareas auténticas y distingue entre tareas posibilitadoras y tarea final. En este sentido, cada clase incluye varias tareas posibilitadoras que son preparatorias para la ejecución de la tarea final. Además, en este enfoque el diseño de las tareas se adapta a la necesidad y las características del alumnado. Estamos de acuerdo con Hurtado Albir (2007) en que el enfoque por tareas de traducción posibilita una implementación curricular flexible, durante la cual se pueden hacer cambios necesarios al tiempo que se facilita la participación del alumno y la integración de la evaluación y la autoevaluación. Sobre esta base, el currículo se diseñó teniendo en cuenta diferentes elementos metodológicos. Los contenidos abordan aspectos traductológicos, temáticos y lingüísticos a fin de que los estudiantes comprendan los conceptos fundamentales de la traducción y reflexionen sobre ellos, así como sobre aspectos lingüísticos y extralingüísticos de la traducción español-vietnamita. El currículo no solo se enfoca en el producto de la traducción sino también, y sobre todo, en los procesos de solución de problemas, donde es muy importante que los estudiantes regulen el proceso y justifiquen sus decisiones, pero no tanto que solamente encuentren una solución. Los fundamentos de estos dos

enfoques metodológicos se ponen de manifiesto en el diseño y en la implementación de las tareas y actividades en las clases, así como en los materiales didácticos utilizados y en los procedimientos de evaluación y autoevaluación del aprendizaje (véase 2.2.4 y 2.2.5).

Las tareas y actividades didácticas, tanto teóricas como prácticas, son variadas y se centran tanto en el proceso y la función de la traducción como en su producto. Comprenden: 1) lectura de textos de apoyo; 2) análisis del TO y definición del TM en función del encargo de traducción; 3) identificación y análisis de problemas de traducción; 4) análisis contrastivo de textos en español y en vietnamita; 5) análisis contrastivo de traducciones de un TO según diferentes encargos de traducción; 6) propuestas de traducción según encargos de traducción, 7) traducción razonada, 8) revisión de la traducción; y 9) debate en el foro. En concreto, las tareas de cada sesión se encuentran en la siguiente tabla (Tabla 5):

Unidad	Tarea 0	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3
Unidad 1	Lectura	Análisis del TO y definición del TM	Identificación y caracterización de problemas	- Traducción razonada - Traducción - Debate en el foro
Unidad 2(1)	Lectura	Identificación de equivalentes dinámicos	Análisis del TO y definición del TM	- Traducción razonada - Traducción - Debate en el foro
Unidad 2(2)	Lectura	Análisis del TO y definición del TM	Análisis contrastivo de características lingüísticas y textuales	- Traducción razonada - Traducción - Debate en el foro
Unidad 3(1)	Lectura	Análisis contrastivo de aspectos pragmáticos	Definición del TM	- Traducción razonada - Traducción - Debate en el foro
Unidad 3(2)	Lectura	Análisis del TO y definición del TM según diferentes encargos de traducción	Traducción razonada y revisión de la traducción	- Análisis contrastivo de diferentes TM de un mismo TO - Revisión y corrección de la traducción - Debate en el foro
Unidad 4(1)	Lectura	Propuestas de traducción	Análisis del TO, definición del TM y análisis de problemas extralingüísticos	- Traducción razonada - Traducción - Debate en el foro
Unidad 4(2)	Lectura	Análisis del TO y propuestas de traducción	Definición del TM y análisis de referentes culturales	- Traducción razonada - Traducción - Debate en el foro

Tabla 5: Las tareas de cada unidad didáctica

Como muestra la Tabla 5, cada sesión consiste en 4 tareas, 3 tareas posibilitadoras y una tarea final, que requieren que los estudiantes trabajen de forma reflexiva, dinámica y con autonomía tanto en el aula como en casa. En concreto, en casa los estudiantes deben leer y reflexionar sobre los textos de apoyo para después aplicarlos en los trabajos de análisis, reflexión y traducción razonada. Después de las clases también tienen que reflexionar sobre sus procesos de traducción en el foro y discutir sobre ellos, y completar las traducciones si es el caso. En el aula, los estudiantes realizan varios trabajos de análisis y de reflexión antes de discutir en parejas o grupos pequeños, intercambiando ideas y defendiendo y justificando sus opiniones. En este caso, la profesora juega el papel de moderadora para que las discusiones resulten fluidas y efectivas.

En cuanto a la progresión de las tareas, cada sesión empieza con la tarea 0 que trata de contenidos teóricos. Los estudiantes leen estos textos y reflexionan sobre ellos en casa, antes de la clase y según unas pautas proporcionadas por la profesora. Al empezar la clase se dedican unos 30 minutos a la discusión de sus contenidos y la aclaración de dudas. Además, los estudiantes también leen de antemano, en algunos casos, textos que se trabajarán en la clase. Esta tarea no se evalúa. En la tarea 1 los estudiantes comprenden el TO, definen el TM según uno o varios encargos de traducción, y/o hacen propuestas de traducción según determinados encargos. En general, se anima a los estudiantes a leer el texto original antes de la clase. En la clase, reflexionan sobre los contenidos de la tarea, discuten en parejas o grupos de 3 y completan individualmente una ficha que se evalúa. En la tarea 2 los estudiantes definen el TM según diferentes encargos, identifican y caracterizan problemas, hacen análisis contrastivos o incluso hacen traducción razonada y revisan la traducción. Al igual que en la tarea 1, los estudiantes discuten con los compañeros con la ayuda de la profesora, después de reflexionar sobre los contenidos en cuestión y antes de completar individualmente una ficha que se evalúa. La tarea 3, la tarea final, puede consistir en varias subtareas: traducción razonada, análisis contrastivo de diferentes traducciones y debate en el foro. En la traducción razonada y el análisis contrastivo los estudiantes reflexionan, analizan y rellenan una ficha con pautas sobre el proceso de traducción o sobre diferentes productos de traducción. Después en casa tienen que completar y perfeccionar la traducción. Se evalúan la ficha y/o la traducción. El debate en el foro comprende participar en el foro Edmodo (véase 2.2.5), exponer y discutir el proceso de traducción, sus diferentes soluciones para un problema de traducción, así como su evaluación sobre una estrategia y/o una solución propia o ajena. Los debates se orientan con pautas de discusión proporcionadas por la profesora para concentrar a los estudiantes en los resultados de aprendizaje. Esta tarea, puesto que comprende mucho trabajo, requiere mucho esfuerzo de los estudiantes, pero al mismo tiempo, promueve la autorregulación así como la autoconciencia y la autoconfianza, ya que siempre requiere

de ellos la reflexión y la autoevaluación de distintos aspectos en sus procesos de traducción. En este caso, la profesora debe estar dispuesta a darles instrucciones oportunas, ayudarlos a aclarar dudas, y sobre todo a animarlos a reflexionar, dar opiniones y defenderlas. Además, la profesora también debe regular en el aula un ritmo de trabajo adecuado, teniendo en cuenta la dificultad de las tareas, así como el grado de preparación de los estudiantes.

2.2.4. Evaluación y autoevaluación de la adquisición de la competencia estratégica

La evaluación tiene como objetivo proporcionar retroalimentación informativa a las actuaciones de los estudiantes y calificar los resultados de sus actuaciones, ya que en todos los centros educativos se requieren notas. Por su parte, la autoevaluación sirve para la reflexión: los estudiantes reflexionan sobre qué han aprendido y cómo, así como qué no han aprendido, qué tendrán que mejorar y cómo. Para nuestros procedimientos de evaluación y autoevaluación de la adquisición de la competencia estratégica definimos criterios y diseñamos instrumentos.

2.2.4.1. Criterios de evaluación y autoevaluación

En la aplicación de los criterios de evaluación de la traducción seguimos la propuesta de Presas (2011a): coherencia, cohesión, procedimiento y presentación. La coherencia se refiere a la congruencia y claridad del texto; la reproducción completa de la información en el TO, de acuerdo con los requerimientos de la tarea de traducción; la exactitud de nombres, números y fechas; la propiedad de uso de lengua en relación con el tema y la tarea de traducción; y la reproducción de marcadores textuales (características de discurso, registro, intención del autor). La cohesión se refiere a la elaboración de párrafos y puntuación; la articulación lógica (conexión, referencia y deixis); articulación temporal y modal (voz, marcadores de tiempos verbales); y el uso correcto de gramática en el texto meta (pronombres, uso de calificadores, verbos auxiliares). El procedimiento, por su parte, se refiere al control de la interferencia léxica (calcos, falsos amigos, falsa correspondencia palabra por palabra) y al control de la interferencia en la estructura relacional del texto (palabras conectoras, puntuación). Por último, la presentación se refiere al control de errores ortográficos y tipográficos (negrita, cursiva, comillas); y la implementación correcta de normas de edición. Estos criterios se concretaron en una rúbrica de evaluación holística de la traducción (véase ANEXO 8). Además, para que los estudiantes pudieran revisar y autoevaluar sus traducciones, les proporcionamos una guía de revisión de traducciones (véase ANEXO 9) que también se basaba en los mencionados criterios.

Los criterios de evaluación de las tareas de análisis o reflexión se definieron de forma concreta y en función de cada tarea y sus objetivos. A partir de los criterios definidos por Presas (2011b), concreción, profundidad, objetividad y orden, establecimos los siguientes criterios:

- 1) concreción: ilustrar el análisis o la reflexión con ejemplos citados del texto;
- 2) adecuación: el análisis o la reflexión es profunda y objetiva, es decir, se justifican el análisis o la reflexión de forma no subjetiva, con más de un factor del texto;
- 3) claridad: exponer el análisis o la reflexión de forma clara, ordenada y con ausencia de errores gramaticales.

También siguiendo a Presas (2011b), en los trabajos de análisis y reflexión los estudiantes autoevaluaron las estrategias de planificación y control del proceso de trabajo, y el propio aprendizaje. Los criterios de autoevaluación eran:

- 1) eficacia: para los resultados relacionados con la planificación del proceso traducción;
- 2) rigor y autonomía: para los resultados de aprendizaje relacionados con el proceso de traducción;
- 3) autocrítica: para los resultados de aprendizaje relacionados con la evaluación del propio proceso de aprendizaje.

2.2.4.2. Instrumentos de evaluación y autoevaluación de la adquisición de la competencia estratégica

Como instrumentos de evaluación y autoevaluación utilizamos rúbricas para la evaluación de tareas de traducción, de análisis y de reflexión; y cuestionarios de perfil, de autoevaluación de los resultados de aprendizaje, cuestionarios retrospectivos de las pruebas diagnóstica y final, y de evaluación de la metodología didáctica adaptados de Galán-Mañas (2009). Los cuestionarios se elaboraron mediante el creador de encuestas Webanqueta¹. Antes de administrar el cuestionario de perfil a las participantes se había realizado una prueba piloto (el 9 de marzo de 2018). Este cuestionario fue probado por una profesora de traducción y por dos estudiantes de tercer año (del mismo curso que las participantes) del Departamento de Español de la HANU y se les pidió que respondieran a todas las preguntas, indicaran el tiempo que les había costado completar el cuestionario, comentaran lo más detalladamente posible si las preguntas eran comprensibles o adecuadas, y propusieran modificaciones y/o recomendaciones. A

¹ <https://webanketa.com/>

partir de sus comentarios ajustamos el formato y los enunciados del cuestionario para que fuera más comprensible y fijamos el tiempo de respuesta.

Las rúbricas de evaluación se utilizan para evaluar tanto la traducción como de las tareas de análisis y reflexión. Como destaca Presas (2011a) la rúbrica sirve tanto para la calificación como para la retroalimentación. La rúbrica de evaluación de la traducción (véase ANEXO 8) incluye los 4 criterios de evaluación holística (coherencia, cohesión, procedimiento y presentación), la descripción de los niveles de desempeño y las calificaciones correspondientes sobre 10 (excelente: 10-8, bien-muy bien: 7,5-5, suspenso: 4,5-0). Las rúbricas de evaluación de las tareas de análisis o reflexión constan de una descripción de los criterios de evaluación (concreción, adecuación y claridad), los niveles de desempeño y las calificaciones correspondientes sobre 10 (excelente: 10-8, bien-muy bien: 7,5-5, suspenso: 4,5-0) (véase ANEXO 1 a ANEXO 7). En nuestro proyecto hemos utilizado la rúbrica también como instrumento de autoevaluación para los estudiantes.

La guía de revisión de la traducción es una lista de control que se organiza según los criterios de evaluación. Se utiliza por los estudiantes como un instrumento de autoevaluación para revisar y evaluar su trabajo de traducción, detectar problemas no resueltos, modificar su decisión o discutir en grupo.

El cuestionario de perfil se utiliza para la evaluación diagnóstica de las participantes (véase ANEXO 12) junto con una prueba (véase ANEXO 10). El cuestionario consiste en 25 preguntas divididas en los siguientes bloques: 1) perfil lingüístico (preguntas 1 a 6); 2) formación en traducción (preguntas 7 a 15); 3) experiencia en traducción (preguntas 16 y 17); 4) metas y expectativas del módulo (preguntas 18 a 21); y 5) dominio de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) (preguntas 22 a 25). El primer bloque de preguntas busca información sobre el nivel de comprensión de español y el nivel de expresión en vietnamita de las participantes. Las repuestas al segundo bloque de preguntas proveen información sobre la formación previa de las participantes: duración, tipos de tareas, su forma de organizar el trabajo de traducción y el papel del profesorado del curso. El tercer bloque contiene una pregunta sobre la posible experiencia como traductoras de las participantes. El cuarto bloque recoge información sobre las expectativas de las participantes respecto del módulo: qué esperaban aprender, cómo creían que sería el módulo y cuánto tiempo podrían dedicar a trabajar sus contenidos por semana. El último bloque consiste en 4 preguntas sobre el nivel de dominio de las TIC de las participantes, así como su conocimiento de las herramientas que se pueden utilizar en la traducción.

Los cuestionarios de autoevaluación del aprendizaje contienen preguntas que estimulan a los estudiantes a reflexionar sobre su actuación en cada unidad didáctica y sus resultados, siempre en relación con la planificación del proceso de traducción, el control de proceso de traducción y la autoevaluación del proceso y del producto de la traducción. Se utilizan después de terminar todas las tareas y actividades de cada unidad didáctica (véase ANEXO 13 a **Error! Reference source not found.**).

La prueba diagnóstica (PD) tiene como objetivo determinar, por un lado, los conocimientos previos de las participantes, y por el otro, su grado de regulación inicial del proceso de traducción. Por eso, consiste, en primer lugar, en un cuestionario inicial (preguntas de 1 a 7) sobre cómo entienden la traducción, la competencia traductora, la competencia estratégica del traductor, qué técnicas de traducción conocen, qué géneros de textuales son más traducidos del español al vietnamita y qué hacen para resolver un problema de traducción complicado. La segunda parte de la prueba consiste en la traducción de un texto no especializado de unas 200 palabras del español al vietnamita. Por último, los participantes responden a un cuestionario retrospectivo (preguntas 9 a 15) sobre su proceso de trabajo: fuentes documentales consultadas, problemas de traducción más importantes, soluciones, justificación de soluciones de problemas, estrategias planteadas y aplicadas, evaluación de una solución o una estrategia y la modificación de una solución (véase ANEXO 10).

La prueba final (PF) tiene el objetivo de determinar grado de desarrollo de las estrategias de regulación del proceso de traducción de los participantes después del curso. También comprende una tarea de traducción del español al vietnamita y un cuestionario retrospectivo sobre el proceso de traducción. Las preguntas de este cuestionario son básicamente similares a las del cuestionario de reflexión inicial; sin embargo, se incluyen algunas más considerando que después del módulo las participantes han adquirido suficientes conocimientos y capacidades para responderlas: analizar el encargo de traducción para caracterizar el TM antes de la traducción (pregunta 1), justificar el uso de las herramientas y/o fuentes documentales (pregunta 7), analizar los problemas de traducción elegidos (pregunta 8) e indicar en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso de traducción (pregunta 8.3) (véase ANEXO 11).

2.2.5. Materiales didácticos

En el currículo hicimos uso de una diversidad de materiales que no solo servían como materiales didácticos para impulsar el desarrollo de la CE sino también como instrumentos para recoger datos para la investigación. El uso de estos materiales también está pensado para promover la autonomía de

los estudiantes. Los materiales en cada unidad didáctica incluyen textos de apoyo teórico, textos de traducción, textos paralelos en español y en vietnamita, encargos de traducción, cuestionarios y una plataforma de debate (véase ANEXO 1 a ANEXO 7).

Para la tarea de lectura, utilizamos artículos de revistas y capítulos de libros que tratan de aspectos esenciales de la traducción: problema de traducción, estrategia de traducción, técnica de traducción, encargo de traducción, fuentes documentales para la traducción, entre otros, correspondientes a los contenidos de cada unidad didáctica. En todas las clases estos textos de apoyo van acompañados de pautas de lectura para facilitar la reflexión y la comprensión de los estudiantes.

Los textos de traducción son auténticos, de varios géneros, tales como novelas, noticias, artículos divulgativos, itinerarios turísticos, en lenguaje estándar no especializado. Cada texto puede tener hasta 400 palabras, de las cuales las participantes tradujeron unas 200. En todas las tareas de traducción se proponen encargos de traducción reales o simulados para que los estudiantes aprendan a considerar siempre los elementos que afectan a la traducción. Queremos destacar la importancia de los encargos de traducción en nuestra propuesta didáctica, que la diferencia de las clases de traducción del Departamento de Español de la HANU, donde casi no se considera este elemento. Además, utilizamos textos paralelos en español y/o en vietnamita para las tareas de análisis contrastivo. Son de los mismos géneros y temas que los textos de traducción correspondientes, y presentan diferencias lingüísticas, textuales o pragmáticas.

Puesto que en la HANU aún no está disponible una plataforma propia para la interacción entre el profesorado y el alumno, se utilizó Edmodo¹, una plataforma gratuita y muy popular en el ámbito educativo para proponer las tareas y actividades. También se utilizó para crear un foro donde las participantes hicieron debates orientados por pautas planteadas por la profesora después de cada sesión. En concreto, la plataforma proporciona al docente y a sus alumnos un espacio virtual privado para compartir mensajes, archivos, enlaces y un calendario de aula, así como para proponer y gestionar tareas y actividades didácticas.

2.3. Instrumentos de recogida de datos

Con el fin de evaluar el desarrollo del proyecto necesitábamos dos tipos de datos: datos que reflejan la percepción de las participantes sobre su adquisición de la CE y sobre la efectividad del currículo. Para la recogida de estos datos se aplicaron dos métodos combinados: autoinforme de las participantes y

¹ <https://www.edmodo.com>

observación de la profesora. Esta triangulación metodológica se complementa con una triangulación de datos, ya que se recogió información tanto cuantitativa como cualitativa.

2.3.1. Recogida de datos sobre el aprendizaje

Como instrumentos para recoger datos de la adquisición de la CE utilizamos varios cuestionarios: 1) cuestionario de perfil de las participantes, 2) cuestionarios de autoevaluación de los resultados de aprendizaje, 3) cuestionarios retrospectivos de la prueba diagnóstica y de la prueba final, así como 4) aportaciones a los debates en el foro 5) carpetas de estudiante, y 6) corrección y calificación de las tareas, aunque en esta tesis no analizamos los datos recogidos mediante este último instrumento. Durante el diseño de la actuación consideramos la posibilidad de utilizar algunos instrumentos de recogida de datos utilizados en la investigación del proceso de traducción, como programas de captura de pantalla, de teclado o de movimiento de ratón. Sin embargo, como que se trataba de un proyecto individual e independiente, no teníamos suficientes recursos para aplicar estos instrumentos, por lo que hemos reservado la posibilidad de utilizarlos en el futuro.

Los datos sobre la efectividad de la metodología se recogieron mediante 1) cuestionarios de evaluación de la metodología; 2) carpeta del estudiante; 3) diario de clase de la profesora; y 4) discusión de revisión. Los datos recogidos en el diario de clase se utilizaron para hacer ajustes durante la implementación del currículo (véase 3), y no se analizan en el capítulo V de la tesis ya que nos centramos en la percepción de las participantes.

El cuestionario de perfil (véase ANEXO 12) tiene como primer objetivo conocer el perfil lingüístico de los estudiantes, su conocimiento y dominio de las TIC, su aprendizaje previo de la traducción y su experiencia laboral en traducción. También busca conocer sus metas y expectativas en el curso experimental. El cuestionario consta de 25 preguntas divididas en 5 bloques. El primer bloque de preguntas sobre el perfil lingüístico cuenta con 3 preguntas de respuesta multiopcional (preguntas 1, 5 y 6) y 3 preguntas de respuesta escala Likert (preguntas 2 a 4). El bloque de formación en traducción consiste en 4 preguntas de respuesta multiopcional (preguntas 7, 8, 9 y 15), 1 pregunta de respuesta libre (pregunta 14) y 4 preguntas de respuesta escala Likert (preguntas 10 a 13). El bloque sobre la experiencia en traducción incluye 2 preguntas de respuesta multiopcional (preguntas 16 y 17). El bloque sobre metas y expectativas del módulo consiste en 1 pregunta de respuesta multiopcional (pregunta 21), 2 preguntas de respuesta libre (preguntas 18 y 20) y 1 pregunta de respuesta escala Likert (pregunta 19). El bloque de preguntas sobre el dominio de las TIC consta de 3 preguntas de respuesta libre (preguntas 23 a 25) y 1 pregunta de respuesta escala Likert (pregunta 22).

Los cuestionarios de autoevaluación de resultados de aprendizaje (véase ANEXO 13 a **Error! Reference source not found.**) proporcionan datos sobre la percepción que tienen las participantes sobre su aprendizaje después de cada sesión. La cantidad de preguntas depende del número de resultados de aprendizaje definido para cada sesión (entre 4 y 10). Se trata de preguntas con respuestas de escala de Likert de 1 a 5 con las que se busca obtener datos de la percepción de los estudiantes sobre su adquisición de los procedimientos de la CE estudiados en la sesión. También se pide una puntuación general de la actuación según una escala de 1 a 10. Para obtener la valoración de la adquisición de cada procedimiento recogemos los resultados de la autoevaluación de cada cuestionario donde se evaluó el procedimiento y calculamos el promedio de las evaluaciones otorgadas (véase CAPÍTULO V).

La prueba diagnóstica consiste en un cuestionario inicial sobre conocimientos previos sobre la traducción (preguntas 1 a 7); una tarea de traducción; y un cuestionario retrospectivo (preguntas 9 a 15). En el cuestionario inicial, los estudiantes definen de forma breve con sus propias palabras la traducción, la competencia traductora y la CE; indican técnicas de traducción; indican géneros textuales y el papel de los géneros textuales en la traducción; y al final, indican y jerarquizan 3 acciones para resolver un problema de traducción del español al vietnamita. Las respuestas a estas preguntas no se analizan en esta tesis ya que no se referían al proceso de traducción. Sin embargo, sirvieron para que la profesora eligiera materiales de apoyo para las participantes. La tarea de traducción consiste en traducir un texto de unas 200 palabras de español a vietnamita según un encargo de traducción. En el cuestionario retrospectivo los estudiantes responden a las preguntas relacionados con su proceso de traducción: identificar problemas de traducción, indicar fuentes documentales consultadas, acciones ejecutadas para resolver problemas de traducción y evaluar la dificultad del texto. La prueba final consta de una traducción de español a vietnamita de un texto de unas 200 palabras según un encargo de traducción que los estudiantes tienen que analizar antes (pregunta 1-PF), y un cuestionario retrospectivo. Los cuestionarios retrospectivos de la prueba diagnóstica y la prueba final (véase ANEXO 10 y ANEXO 11) recogen los datos de la reflexión de los estudiantes sobre sus procesos de traducción después de realizar una traducción del español al vietnamita. En general, constan de preguntas de respuestas Sí/No, escala Likert, y sobre todo preguntas abiertas, relacionadas con el proceso de solución de problemas de traducción: qué diccionario han usado con más frecuencia, si les ha resuelto todas las dudas y qué otras fuentes documentales y/o herramientas han usado durante el proceso de traducción (preguntas 10 a 12-PD y preguntas 4 a 6-PF); señalar al máximo 3 problemas de traducción (o fragmentos problemáticos-PD), responder si los han resuelto e indicar y razonar las acciones realizadas para solucionarlos (pregunta 13-PD y pregunta 8-PF). El cuestionario retrospectivo

de la prueba final incluye algunas preguntas más que en el cuestionario de la PD: justificar por qué se usa alguna fuente documental y/o herramienta (pregunta 7-PF), especificar la solución de cada problema indicando si se ha resuelto, o explicar por qué no está resuelto (pregunta 8.1-PF) e indicar posibles cambios de resultados de traducción en caso de aplicar otras estrategias (pregunta 8.3-PF). Como fuentes de datos sobre la evolución de la CE de las participantes se analizan las respuestas a las siguientes preguntas (Tabla 6):

Pregunta	Prueba diagnóstica	Pregunta	Prueba final
	(No requisito explícito)	1	Analiza el encargo de traducción para caracterizar el texto original y el texto meta.
10	¿Qué diccionario has utilizado con mayor frecuencia?	4	¿Qué diccionario has utilizado con mayor frecuencia?
11	¿Ese diccionario te ha resuelto todas las dudas? Sí No Algunas	5	¿Ese diccionario te ha resuelto todas las dudas? Sí No Algunas
12	Otras herramientas y/o fuentes documentales que has utilizado (de mayor a menor frecuencia) 1) ... 2) ... 3) ...	6	Otras herramientas y/o fuentes documentales que has utilizado (de mayor a menor frecuencia) 1) ... 2) ... 3) ...
	(No requisito explícito)	7	Justifica por qué has utilizado esas herramientas y/o fuentes documentales.
13	Señala un máximo de tres fragmentos problemáticos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? 2) 2) Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo.	8	Señala tres problemas de traducción, analízalos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. 2) ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? 3) Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso?
14	¿Has releído la traducción en vietnamita antes de entregarla? Sí No En caso afirmativo, ¿qué cambios has realizado? ¿Por qué?	9	¿Has releído la traducción en vietnamita antes de entregarla? Sí No En caso afirmativo, ¿qué cambios has realizado? ¿Por qué?

Tabla 6: Preguntas analizadas en la prueba diagnóstica y la prueba final

Los debates en el foro (véase ANEXO 27) proporcionan datos que resultan de las reflexiones de los estudiantes sobre sus procesos de resolver diferentes tipos de problemas y de su aprendizaje, así como discutir e intercambiar opiniones. Los debates se efectúan fuera de clase después de haber hecho las tareas de análisis y traducción de manera que los estudiantes tengan tiempo y recursos para la reflexión y la discusión. De esta manera, aprenderán de los demás y de sí misma. Se dedican, sobre todo, a

recoger a través de las aportaciones en los debates datos que resultan difíciles de obtener mediante los otros instrumentos, tales como «regular la intensidad», «regular la velocidad», «regular el esfuerzo» y «controlar los elementos psicofisiológicos». Se realizan en la plataforma Edmodo después de cada clase según las pautas relacionadas con los procedimientos considerado en esa clase que la profesora ofrece (véase ANEXO 1 a ANEXO 7).

La carpeta del estudiante (véase ANEXO 28) tiene el objetivo de que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de aprendizaje, así como sobre la adecuación del módulo para su desarrollo de la CE. La carpeta consta de una selección de tres tareas, una de las cuales es de traducción, más un informe de 2 páginas como máximo. Una parte del informe se dedica a la reflexión sobre módulo. Puesto que en nuestro proyecto solo 6 de las 10 participantes entregaron sus carpetas, los datos se utilizaron para complementar los resultados de los cuestionarios, de las pruebas y de los debates en el foro.

Las respuestas libres a las preguntas abiertas de los cuestionarios retrospectivos de la prueba diagnóstica y la prueba final, las aportaciones al foro y a las carpetas de estudiante aportan información sobre dos aspectos: directamente, sobre los procedimientos aplicados e indirectamente, sobre las teorías implícitas de las participantes acerca de la traducción. Como han puesto de manifiesto estudios previos, las teorías implícitas influyen en el proceso de traducción (Presas Corbella y Martín de León, 2014) y podrían estar condicionadas por la cultura (Chesterman, 2006; Kozlova *et al.*, 2016). Sin embargo, en este proyecto nos concentramos en el primer aspecto.

Para el análisis cualitativo de estas respuestas libres y aportaciones etiquetamos los enunciados de las participantes según nuestros procedimientos de la CE. Cabe notar que la exactitud de la etiqueta es relativa ya que en algunas reflexiones se implican varios procedimientos (ejemplo 1), en otras sucede que, aunque se pretendía referir a un procedimiento es más notable la presencia de otro (ejemplo 2), mientras que en algunos casos se cometieron errores gramaticales y/o léxicos, lo que dificultó también el etiquetado:

- (1) *Como mi conocimiento, para recoger la savia del caucho, siempre hay que usar una cosa filosa para taller en la corteza. Por eso, no traduzco como “tạo một vết thương trên thân cây”, y utilizo la estrategia de adaptación para traducirla. Y traduzco como “người ta sẽ phải khắc lên thân cây một hình chữ V”. Sobre la palabra “látex”, primero la busco en el diccionario de Oxford E-S Dic., sale “latex” en inglés, y continuo buscándola en el diccionario Tfalt (English – Vietnamese), y dice que es “nhựa mủ”. Y me parece que no está bien con la palabra “nhựa mủ”. Luego, tengo que buscarla en Wordreference.com, y busco su simonimo, y me encuentro la palabra “resina” también es igual como “savia”. Al final, la traduzco como “nhựa cao su”. (CT03-PF)*

(2) *Usar Google Translate, buscar en Google la palabra "la Ciudad Condal" (CT02-PD)*

En concreto, etiquetamos como «analizar el encargo» aquellos fragmentos que mencionaban elementos como intención comunicativa, destinatario, situación comunicativa, entre otros. Los fragmentos en que se enumeraban series de acciones relacionadas con la comprensión del TO y/o la expresión en la LM se clasificaron como «programar acciones». En estos fragmentos también se podían etiquetar otros procedimientos. Se marcó como «buscar fuentes documentales» si se detallaba algún diccionario, alguna página web, etc.; «seleccionar fuentes documentales» si se explicaba por qué y/o para qué se usó alguna fuente; «extraer información relevante» se aplicó a fragmentos como «en la página [...] busco la definición de [...]»; «movilizar competencias» se aplicó si se reflexionaba sobre alguna característica lingüística de la LO y la LM o sobre conocimientos extralingüísticos relacionados con la solución de un problema; «ensayar diferentes soluciones», si se enumeraban varias propuestas de solución de problema o si se mencionaba una propuesta y se descartaba; «escoger la solución» si las respuestas contenían las expresiones «traduzco como», «mi solución es...», «mi solución más adecuada es...», etc.; «justificar una solución» (que solía ir junto con una propuesta de traducción) se aplicó a enunciados del tipo «[traduzco como...] porque/ para que...» o « [porque/ para que..., por eso [mi solución es...]]»; «evaluar una solución» a fragmentos en los que se caracteriza alguna solución, como «es adecuado», «suena bien»; «modificar una solución» se aplicó a fragmentos como «cambio a...» o «primero traduzco como [...] después como [...]»; «evaluar el grado de cumplimiento del encargo» si se detalla grado de cumplir el encargo de traducción en cuestión o si se considera la satisfacción a algún factor del encargo de traducción; «evaluar el propio aprendizaje» a fragmentos como «he adquirido...». En el capítulo V presentamos y analizamos varios ejemplos de los enunciados. En las tablas siguientes se presentan las etiquetas recogidas en las pruebas diagnóstica y final (Tabla 7), en el foro (Tabla 8) y en la carpeta de estudiante (Tabla 9):

Estrategia	Procedimiento- Etiqueta	Cantidad (PD)	Cantidad (PF)
Planificación	Analizar el encargo	0	10
	Programar acciones	10	19
	Buscar fuentes documentales	38	44
	Seleccionar fuentes documentales	1	17
	Extraer información relevante	0	3
	Identificar problemas	7	29
	Caracterizar problemas	2	22
	Movilizar competencias	0	4
Control	Ensayar diferentes soluciones	1	12
	Escoger la solución	12	29
	Justificar una solución	7	16
Autoevaluación	Evaluar una solución	0	12

	Modificar una solución	8	7
--	------------------------	---	---

Tabla 7: Etiquetas de las aportaciones a los cuestionarios de la prueba diagnóstica y de la prueba final

Estrategia	Procedimiento-Etiqueta	Cantidad
Planificación	Identificar problemas	49
	Caracterizar problemas	26
	Programar acción	4
	Buscar fuentes documentales	32
	Seleccionar fuentes documentales	4
	Extraer información relevante	5
	Movilizar competencias	3
Control	Ensayar diferentes soluciones	19
	Escoger la solución	63
	Justificar una solución	34
Autoevaluación	Evaluar una solución	23
	Evaluar una estrategia	1
	Modificar una solución	1

Tabla 8: Etiquetas de las aportaciones al foro

Estrategia	Procedimiento-Etiqueta	Cantidad
Planificación	Programar acciones	6
Autoevaluación	Evaluar una estrategia	2
	Evaluar el grado de cumplimiento del encargo	2
	Evaluar el propio aprendizaje	12

Tabla 9: Etiquetas de las aportaciones a la carpeta de estudiante

2.3.2. Recogida de datos sobre la metodología

Para recoger datos sobre la evaluación de la metodología por parte de los estudiantes se utilizan, después de cada unidad didáctica cuestionarios (véase ANEXO 20 a ANEXO 26), así como reflexiones en la carpeta de estudiante (véase ANEXO 28) y la discusión de revisión (véase ANEXO 29). Los cuestionarios contienen preguntas de respuestas de escala Likert de 1 a 5 y preguntas de respuesta libre. Cada cuestionario consta de 5 bloques de preguntas: 1) aprendizaje: adecuación de la unidad para aprender los procedimientos de la CE; 2) metodología: utilidad de las tareas, progresión, materiales y nivel de dificultad; 3) evaluación: adecuación de la forma de evaluación del aprendizaje y precisión de la calificación, y adecuación de la forma de evaluación de la metodología; 4) carga de trabajo: adecuación del ritmo, la carga de trabajo que supone cada actividad, cantidad de horas de trabajo fuera del aula; 5) observaciones libres de los estudiantes.

Las reflexiones sobre la metodología también se recogen en la segunda parte del informe de la carpeta del estudiante. Aquí los estudiantes deben indicar los conocimientos y/o competencias que han adquirido y en qué nivel, evaluar y justificar su nivel de adquisición de la CE, explicar qué

expectativas ha satisfecho el módulo y cuáles no, y señalar tareas y/o tipos de tareas que han resultado útiles para aprender a resolver problemas de traducción.

Finalmente, en la discusión de revisión los estudiantes deben reflexionar sobre su aprendizaje y compartir sus opiniones sobre el módulo y sus experiencias en él: qué han aprendido, los contenidos más/menos útiles, aspectos positivos y negativos, papel de la profesora y de los estudiantes, propuestas de modificación y mejora para el módulo. Los datos recogidos de la discusión de revisión se utilizan para complementar los datos de los cuestionarios de evaluación de las unidades didácticas. Cabe notar que en nuestro proyecto las opiniones de las participantes en la discusión fueron anotadas por la profesora, lo que puede suscitar dudas sobre su exactitud y objetividad. Por eso, nos planteamos hacer grabaciones de audio y/o vídeo en la futura implementación del currículo.

El análisis de los datos relacionados con la metodología didáctica tiene en cuenta los siguientes criterios: 1) adecuación de los contenidos y del enfoque, 2) adecuación de las tareas y actividades, 3) adecuación de la progresión, 4) adecuación de los materiales, 5) adecuación del procedimiento de evaluación del aprendizaje, 6) adecuación de la carga y del ritmo de trabajo, 7) adecuación de la dificultad y de la profundidad, y 8) adecuación del procedimiento de evaluación de la metodología. El análisis se realizó sobre todo con los datos de los cuestionarios de las participantes. Los datos de la carpeta de estudiante y la discusión fueron complementarios. Para analizar las respuestas libres de los cuestionarios y las reflexiones, primero filtramos las respuestas que no se correspondían a sus preguntas y las respuestas no relevantes para la evaluación de la metodología didáctica. Después etiquetamos las respuestas según los criterios anteriormente mencionados. En el capítulo V, apartado 2 presentamos el análisis cualitativo y cuantitativo de estos datos.

2.4. Participantes

Las participantes en el proyecto eran estudiantes de tercer curso de la Licenciatura en Lengua y Cultura Hispánicas de la HANU. En el momento de empezar el proyecto estaban cursando el primer módulo de traducción e interpretación. Habían terminado los créditos de práctica de lengua española y de teoría de la traducción. Para buscar participantes, publicamos a principios de septiembre de 2017 un anuncio en el grupo cerrado de Facebook «Universidad»¹ en el que se integran los estudiantes y profesores del Departamento de Español de la HANU, indicando explícitamente que el anuncio se dedicaba a los estudiantes de tercer curso, así como los derechos y las obligaciones de los participantes en el proyecto. Respondieron a nuestra llamada 19 personas, de las seleccionamos a las 10 que se habían

¹<https://www.facebook.com/groups/DepartamentoDeEspañolHANU/>

registrado en primer lugar y que resultaron ser todas mujeres. Los materiales se anonimizaron y codificaron con la sigla «CT» seguida de un número para cada participante de 01 a 10. Antes de empezar el módulo, las participantes habían leído y firmado un documento de consentimiento donde se explicitaban sus derechos y obligaciones (véase ANEXO 31).

El perfil de las participantes se obtuvo a partir del cuestionario correspondiente (véase ANEXO 12) que se repartió antes de empezar la implementación del currículo. En cuanto a perfil lingüístico, todas las participantes eran estudiantes del tercer año del Departamento de Español de la HANU. De ellas, una había vivido entre 6 y 12 meses en un país hispanohablante. La comprensión de español, en general, fue evaluada negativamente: el 70% la evaluó a nivel bajo y el 10% a nivel muy bajo mientras que solo el 20% la evaluó a nivel alto. En cambio, la expresión en vietnamita se evaluó positivamente: el 80% de las participantes la evaluó a nivel alto y solo el 20% a nivel bajo.

En lo que concierne a la experiencia como traductora, un 50% de las participantes indicó que sí la tenía: un 40% había hecho traducción en clases de lengua extranjera, un 20% como un favor a algún amigo, y un 40% en otros casos (una para una empresa informática y una para una página web de cómic). Sin embargo, ninguna declaró tenerla como una actividad profesional.

En cuanto a la competencia en las TIC, la calificación media que se dieron las participantes es 5,4 sobre 10. En concreto, el 20% la evaluó con 2 o 3 puntos sobre 10, un 40% la evaluó con 5 puntos, un 30% con 7 puntos y un 10% con 8 puntos. Los programas que dominaban son los de Microsoft Office.

Respecto de las herramientas que puede utilizar un traductor las participantes tenían dudas. La mayoría de ellas solo indicó diccionarios, mientras unas agregaron Google Traductor e Internet, y solo una indicó la herramienta TAO Trados.

Respecto a la formación en traducción, todas las participantes estaban haciendo, en el momento de empezar la implementación del proyecto, el primer módulo de traducción e interpretación de español a vietnamita y viceversa. Los tipos de tareas de clase que mencionaron fueron: traducción de textos (90%), análisis de textos originales (20%), búsqueda de fuentes documentales (20%), debate sobre el proceso de traducción con compañeros (20%).

De las respuestas a las preguntas relacionadas con la organización del trabajo de traducción detectamos diferencias en la frecuencia con que aplicaban los procedimientos de identificar problemas de traducción, ensayar diferentes soluciones, escoger una solución y evaluar una solución. En concreto, el procedimiento de identificar problemas de traducción era el más frecuente (siempre: 10%, con

frecuencia: 60%), seguido por el procedimiento de evaluar la solución (siempre: 20%, con frecuencia: 30%) y el procedimiento de escoger una solución para cada problema de traducción (siempre: 20%, con frecuencia: 20%). El procedimiento de ensayar diferentes soluciones para cada problema de traducción era el menos frecuente (siempre: 10%, con frecuencia: 20%).

En resumen, las participantes evaluaban su competencia bilingüe en un nivel bajo, mostraban importantes carencias en su desarrollo de la competencia estratégica de traducción y presentaban un alto grado de desconocimiento sobre las herramientas que se utilizan en la traducción. El profesorado de traducción, por su parte, aún jugaba el papel protagonista en el proceso de aprendizaje.

3. Fase 3. Implementación de la actuación

El currículo se implementó en el Departamento de Español de la HANU, entre 16 de marzo y 29 de mayo de 2018 según el siguiente calendario (Tabla 10):

Fecha	Actuación
16/3/2018	Prueba diagnóstica
20/3/2018	Unidad 1
10/4/2018	Unidad 2 (sesión 1)
17/4/2018	Unidad 2 (sesión 2)
24/4/2018	Unidad 3 (sesión 1)
8/5/2018	Unidad 3 (sesión 2)
15/5/2018	Unidad 4 (sesión 1)
22/5/2018	Unidad 4 (sesión 2)
29/5/2018	Repaso y prueba final

Tabla 10: Calendario de la implementación del currículo

Como el proyecto no formaba parte del programa de la HANU, no pudimos utilizar salas de multimedia con ordenadores conectados a Internet. Por eso, las participantes tuvieron que utilizar sus ordenadores portátiles con Internet emitido de paquetes de datos de móvil. Las sesiones se llevaron a cabo en un aula exclusiva del Departamento de Español que se dedica a las clases de interpretación. La distribución de las mesas es fija y por lo tanto poco conveniente para el desempeño de actividades en grupo. Puesto que eran pocas participantes, en esas actividades pedimos que cambiaran de sitio para que no trabajaran siempre con las mismas compañeras. Los trabajos se realizaron con diferentes dinámicas, individualmente, en parejas o en grupos pequeños, pero todos se entregaron individualmente. De esta manera creemos que las participantes podrían aprender de las demás a través de las discusiones, reflexionando de sus opiniones, pero también aprendieron a tomar las últimas decisiones y justificarlas adecuadamente. Los trabajos se entregaron a través de la plataforma Edmodo. Los debates en el foro también se realizaron en esta plataforma. La profesora publicó las pautas de

cada debate y las estudiantes participaron en él con comentarios y respuestas a comentarios. En general, cada participante tenía que indicar los dos problemas más importantes y/o interesantes de la unidad y explicar el proceso de solución, con referencias a los aspectos concretados en las pautas. También debía justificar sus decisiones en relación con soluciones de traducción, uso fuentes documentales, evaluación de una estrategia o una solución o modificación de una solución. Además, tenía que comentar y evaluar dos opiniones de las compañeras con justificaciones adecuadas y no solo indicar si estaba de acuerdo o no con una opinión.

Durante las clases, se animó a las participantes a reflexionar sobre sus procesos y productos de traducción, así como sobre la metodología didáctica; a discutir con las compañeras y la profesora sobre estrategias, técnicas y soluciones, y a manifestar y defender sus opiniones. Cabe notar que al principio se mostraron tímidas e incómodas en las discusiones. Además, tenían poca confianza en sus decisiones y esperaban soluciones de la profesora, lo que se puede considerar una consecuencia de la educación centrada en el profesorado. Pasados esos momentos, las participantes fueron cada vez más activas en su aprendizaje y más confiadas al tomar decisiones. Se pudo observar el progreso en el nivel de autorregulación de las estudiantes. Discutieron de forma cada vez más activa, tanto en grupos pequeños como en el grupo entero, proponiendo, defendiendo y negociando opiniones y soluciones. A medida que avanzó el módulo las participantes fueron cada vez más conscientes de su proceso de solución de problemas de traducción. Además, justificaron y evaluaron con más frecuencia, claridad y sofisticación sus soluciones.

A pesar de las muestras positivas del desempeño de las participantes en clase, cabe mencionar algunos problemas. Puesto que el currículo se implementó paralelamente al programa de la HANU y representaba un volumen considerable de trabajo, las participantes no siempre pudieron dedicarle suficiente tiempo: no respondieron a todos los cuestionarios, tanto de autoevaluación como de evaluación de la metodología didáctica, no respondieron a todas las preguntas de respuesta libre, y especialmente la participación en los debates en el foro fue muy limitada: pues no participaron en todos los debates, ni discutieron todas las pautas planteadas. Desde nuestro punto de vista, estos problemas podrían revelar también falta de compromiso de las participantes, que no asumieron toda la responsabilidad del aprendizaje puesto que los resultados del curso no afectarían a sus expedientes académicos. El último problema se relacionó con sus niveles de la lengua española: en algunos casos les costó expresar en español sus ideas o justificar sus decisiones por deficiencia de la competencia lingüística.

La profesora, en la clase explicó y aclaró las actividades, orientó y moderó las discusiones entre las participantes. Además, llevó diarios de clase (véase ANEXO 30) en los que apuntó los aspectos positivos y negativos de cada clase relacionados con la metodología, los materiales, la participación de las estudiantes y de la profesora en el proceso de aprendizaje y el desempeño de las estudiantes. A partir de los diarios, después de las dos primeras clases se realizaron algunos ajustes. Inicialmente en nuestro modelo de CE se incluyó el procedimiento «seleccionar técnicas adecuadas para resolver problemas de traducción», que implicaba que el traductor sabe qué técnica ha aplicado a la solución de un problema. Sin embargo, después de implementar la unidad 1 nos dimos cuenta de que este procedimiento está contenido en los procedimientos «ensayar diferentes soluciones» y «escoger la solución». Además, nos dimos cuenta de que la palabra «seleccionar» podía hacer pensar que el procedimiento se refería a elegir una técnica en un repertorio de técnicas, lo que sería contrario a la naturaleza estratégica del proceso de traducción. Después de la unidad 1 también regulamos la intervención de la profesora en las discusiones entre las estudiantes de manera que ella solo ayudara si era necesario a fin de alentar la reflexión de las participantes. Además, planteamos describir y explicar mejor a las participantes los objetivos y el desarrollo de cada tarea o actividad, con el fin de que entendieran mejor el objetivo de la tarea, en qué consistía y cómo debían llevarla a cabo. Al final de la unidad 2(1), nos dimos cuenta de que era difícil hacer todas las tareas y/o actividades en la clase sin preparación previa. Por eso, pedimos a las estudiantes que prepararan antes de la clase las tareas 1 y 2 (comprender el TO, definir el TM en función del encargo de traducción). Así las participantes entendieron mejor el texto y tuvieron más tiempo para la reflexión y discusión de otros aspectos del proceso de traducción. En los debates en el foro la profesora no participó directamente, pero facilitó pautas de discusión y reorientó a las participantes si sus aportaciones en el foro se alejaban de las pautas; también las alentó a discutir todas las pautas y a profundizar en sus opiniones.

4. Conclusiones del capítulo IV

La didáctica de la traducción entre español y vietnamita en HANU tiene un volumen pequeño (solo 3 módulos de 5 créditos cada uno), y los estudiantes la empiezan en general con un nivel de español bastante bajo. Por eso, el objetivo de formar traductores de calidad para el mercado laboral se ve difícil de cumplir. Se considera importante, por lo tanto, que los estudiantes desarrollen la CE desde el inicio de la formación para que aprendan sobre todo cómo regular un proceso de traducción y cómo promover su adquisición de la competencia traductora después de graduarse.

Los datos recogidos mediante nuestro cuestionario de perfil muestran, por una parte, que las participantes no solo tenía un bajo nivel de la CE sino que también eran poco conscientes de la

importancia de regular el proceso de traducción y de adquirir esta competencia. Por otra parte, presentaban deficiencias derivadas de la metodología didáctica aplicada en la enseñanza-aprendizaje de la traducción español-vietnamita: se centra más en el producto que en el proceso de la traducción y los estudiantes no asuman el protagonismo en el aprendizaje ya que es el profesorado quien da la última solución.

Para compensar esos problemas, nuestra metodología y currículo didáctico se dedicaron al desarrollo de la CE. En ellos se enfatiza el proceso de solución de problemas de traducción. Propugnamos estimular el protagonismo y la autonomía de los estudiantes en el proceso de traducción. También destacamos la diversidad de actividades y materiales didácticos, así como la flexibilidad de la implementación para hacer los ajustes necesarios para las situaciones de aprendizaje y los estilos de enseñanza y aprendizaje del alumnado y profesorado. En el próximo capítulo valoraremos la efectividad del currículo a través del análisis de los datos recogidos durante su implementación.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

Puesto que la investigación-acción se caracteriza por su principal objetivo de mejorar una práctica, en el proceso de investigación no solo se requiere la evaluación de los resultados de la intervención sino también la evaluación de la metodología aplicada encaminada a estos resultados (Rojo, 2003). Por eso, en nuestro proyecto recogimos los dos tipos de datos, de la adquisición de la competencia estratégica y de la metodología pedagógica. Este capítulo se estructura en dos grandes apartados. En el primero se analizan y valoran los datos que reflejan la percepción de las participantes sobre su adquisición de cada uno de los procedimientos. Los resultados se presentan ordenados por estrategias. Para facilitar la lectura se incluyen para cada procedimiento las preguntas que dan lugar a los datos. En el segundo se analizan y valoran los datos que reflejan la percepción de las participantes sobre la adecuación de la metodología didáctica. Los resultados se presentan por los elementos de la metodología.

1. Análisis de datos de la adquisición de la competencia estratégica

Como hemos señalado en el capítulo IV (véase 2.3) para evaluar el progreso de cada procedimiento de la CE recogimos, analizamos y triangulamos tanto datos cuantitativos como cualitativos. Los datos cuantitativos se recogieron a partir de los cuestionarios de autoevaluación de resultados de aprendizaje de las participantes y de las dos pruebas diagnóstica y final. Los datos cualitativos se recogieron a partir de las respuestas abiertas en las dos pruebas, así como de las aportaciones a los debates en el foro y a la carpeta de estudiante. Las respuestas y comentarios de las participantes no se revisaron ni aclararon, aunque pueden resultar difíciles de comprender para el lector no vietnamita. A continuación presentaremos el análisis de los datos obtenidos para cada uno de los procedimientos. La interpretación del conjunto de los datos nos permitirá valorar el grado de adquisición de cada una de las estrategias y, por consiguiente, de la competencia en su conjunto.

Los resultados de los cuestionarios de autoevaluación del aprendizaje se presentan en forma de gráficas individualizadas. Sin embargo, calculamos también la puntuación media de cada procedimiento que presentaremos a modo de resultado global en la siguiente tabla (Tabla 11):

Procedimiento	Promedio
Regular la velocidad	2,66
Buscar fuentes documentales	2,7
Regular la intensidad	2,83
Controlar los elementos psicofisiológicos	2,83

Programar acciones	2,88
Caracterizar problemas	3,03
Seleccionar fuentes documentales	3,11
Evaluar el grado del cumplimiento del encargo	3,16
Evaluar una estrategia	3,19
Regular el esfuerzo	3,2
Modificar una estrategia	3,25
Predecir resultados	3,29
Movilizar competencias	3,3
Identificar problemas	3,31
Ensayar diferentes soluciones	3,37
Justificar una solución	3,42
Predecir limitaciones	3,47
Modificar una solución	3,5
Evaluar el propio aprendizaje	3,5
Analizar el encargo	3,55
Evaluar una solución	3,6
Escoger la solución más adecuada	3,63
Extraer información relevante	4,0

Tabla 11: Calificación promedio de la adquisición de cada procedimiento de la CE (puntuación sobre 5)

Para la presentación de los resultados cualitativos hemos seleccionado los ejemplos que nos han parecido más representativos para ilustrar el desarrollo de cada procedimiento de la CE en las participantes.

1.1. Estrategia de planificación del proceso de traducción

1.1.1. Procedimiento «analizar el encargo»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(1) (Tabla 12). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las aportaciones a la prueba final (Tabla 12). Las participantes no se refirieron a este procedimiento en las aportaciones a la prueba diagnóstica o en a los debates en el foro.

Fuente	Pregunta
U3(1)	1.En la unidad didáctica he aprendido a analizar el encargo de traducción.
PF	1. Analiza el encargo de traducción para caracterizar el texto original y el texto meta. 8. Señala tres problemas de traducción, analízalos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. 2) ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber

seguido otro proceso?

Tabla 12: Fuente de datos sobre el procedimiento «analizar el encargo»

Los datos cuantitativos indican que en general las participantes evaluaron positivamente su aprendizaje de este procedimiento con una calificación media de 3,55 sobre 5 (Tabla 11).

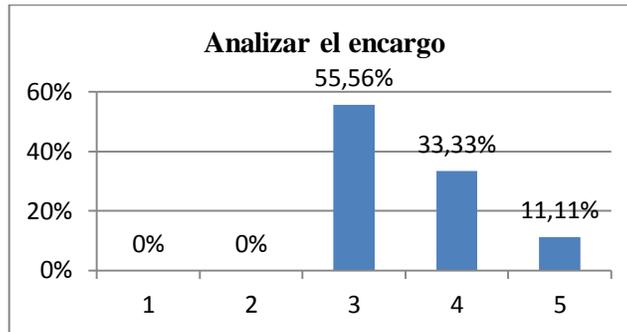


Figura 8: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(1)

Como muestra la Figura 8, los resultados se concentran en las puntuaciones medias de la tabla con una distribución homogénea: el 55,56% de las participantes se otorgó 3 puntos sobre 5, y un 44,44% se otorgó 5 o 4 puntos.

En la prueba final, al responder a la pregunta 1, las participantes identificaron los elementos esenciales de un encargo de traducción: tema (5 participantes), género textual del TO (7 participantes), género textual del TM (7 participantes), ideas principales del TO (7 participantes), intención comunicativa del TO (7 participantes), intención comunicativa del TM (9 participantes), destinatario del TO (5 participantes) y destinatario del TM (8 participantes) (véase ANEXO 11). Además, las respuestas a la pregunta 8 señalan que algunas participantes consideraron elementos del encargo de traducción al justificar soluciones, el destinatario del TM (ejemplo 1), la intención comunicativa del TO (ejemplo 2), o la situación comunicativa del TM (ejemplo 3):

- (1) *Entiendo “el vértice” como “Punto en que se unen los lados de un ángulo o las caras de un poliedro”, y después de ver imagen de ilustración de como se recolectar caucho, entiendo que se pone un recipiente en la corteza, que se encuentra en “vértice” de la herida en forma de V. Por eso, mi solución por este problema es “một thùng chứa được đặt ở đỉnh chóp của vết rạch para que sea más fácil para entender para los vietnamitas”. (CT02-PF)*
- (2) *La intención del autor en el texto original es condenar la acción de extracción de caucho de los empresarios. (CT08-PF)*
- (3) *El texto meta es un documento publicado en la página vietnamita sobre la historia nghiencuulichsu.com, así que se requiere una alta precisión. (CT08-PF)*

En general, las participantes fueron conscientes de los elementos del encargo de traducción a la hora de formular su TM. Los datos cuantitativos, aunque se obtuvieron a partir de solo una fuente, se corroboraron con los datos cualitativos que muestran que las participantes aprendieron a considerar esos elementos en su proceso de traducción.

1.1.2. Procedimiento «identificar problemas»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir de los cuestionarios de autoevaluación de la unidad 1, de la unidad 2(1), de la unidad 3(1) y de la unidad 4(1) (Tabla 13). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las aportaciones a la prueba diagnóstica, a la prueba final y al foro (ANEXO 27) (Tabla 13).

Fuente	Pregunta
U1	1. En esta unidad didáctica he aprendido a identificar problemas de traducción en un texto no especializado en español.
U2(1)	1. En la unidad didáctica he aprendido a identificar problemas lingüísticos en un texto no especializado en español. 3. En la unidad didáctica he aprendido a identificar problemas textuales en un texto no especializado en español.
U3(1)	2. En la unidad didáctica he aprendido a identificar problemas pragmáticos en un texto no especializado en español.
U4(1)	1. En la unidad didáctica he aprendido a identificar problemas extralingüísticos en un texto no especializado en español.
PD	13. Señala un máximo de tres fragmentos problemáticos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? 2) Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo.
PF	8. Señala tres problemas de traducción, analízalos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. 2) ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? 3) Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso?
Foro	

Tabla 13: Fuentes de datos sobre el procedimiento «identificar problemas»

Según los datos cuantitativos, en general las participantes evaluaron positivamente su adquisición de este procedimiento, con una calificación media de 3,31 sobre 5 (Tabla 11). De los tipos de problemas el aprendizaje de identificar problemas textuales se evaluó al nivel más bajo, con una puntuación media de 2,8 sobre 5.

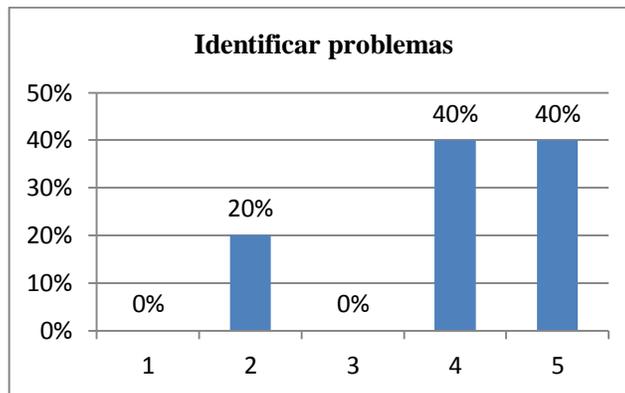


Figura 9: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 1

Como se muestra en la Figura 9, la mayoría de las participantes evaluó positivamente su aprendizaje de este procedimiento: en conjunto un 80% puntuó su aprendizaje con 4 o 5 puntos sobre 5, mientras que un 20% puntuó su aprendizaje con 2 puntos.

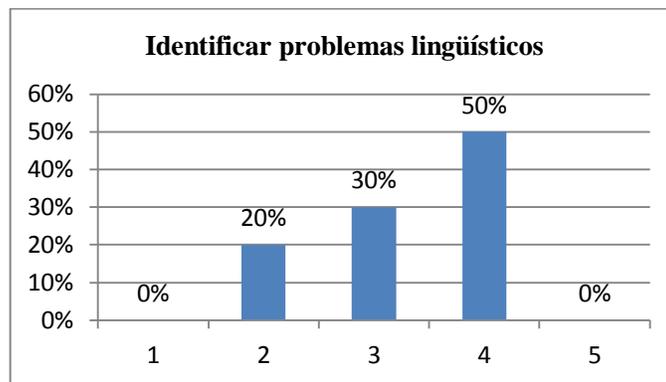


Figura 10: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(1)

La Figura 10 muestra que en relación con problemas lingüísticos los resultados de la adquisición de este procedimiento se concentran en las puntuaciones en el centro de la tabla y tienen tendencia ascendente. En concreto, el 50% de las participantes se otorgó 4 puntos sobre 5; mientras que las puntuaciones de 3 y 2 son de un 30% y un 20%, respectivamente.

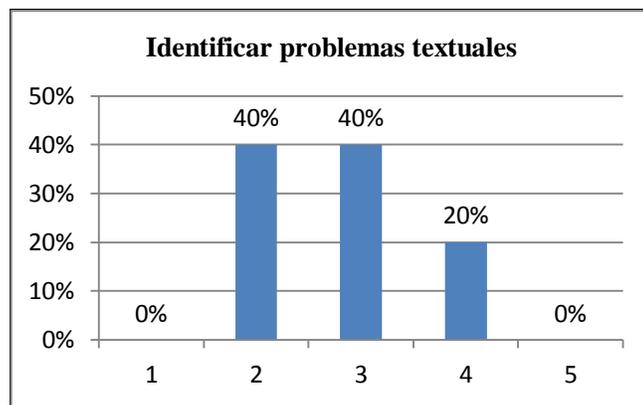


Figura 11: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(1)

Según la Figura 11 las participantes evaluaron de forma negativa su aprendizaje de este procedimiento en relación con problemas textuales: solo un 20% lo evaluó con 4 puntos sobre 5, mientras que el 80% se otorgó un 3 o un 2.

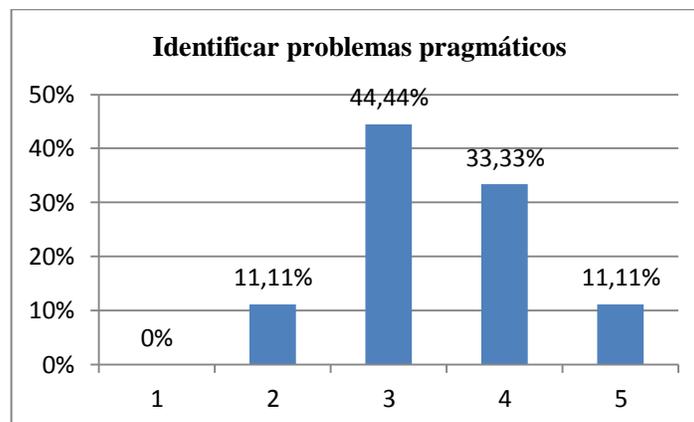


Figura 12: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(1)

De acuerdo con la Figura 12 los resultados de autoevaluación de la adquisición de este procedimiento en relación con problemas pragmáticos se concentran en las puntuaciones medias de la tabla, aunque se distribuyen de 2 a 5: un 44,44% se otorgó 4 o 5 puntos sobre 5, un 44,44% se otorgó 3 puntos y 11,11% se otorgó 2 puntos.

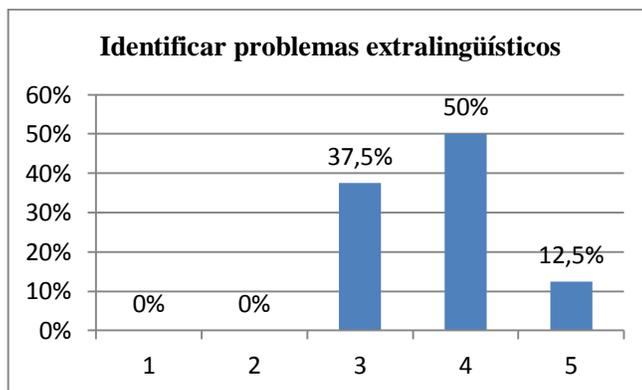


Figura 13: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1)

La Figura 13 muestra que la mayoría de las participantes evaluó positivamente su aprendizaje de este procedimiento en relación con problemas extralingüísticos: hasta un 62,5% se otorgó un 4 o un 5 sobre 5, y un 37,5% se otorgó 3 puntos.

En la prueba diagnóstica, pedimos que las participantes identificaran como máximo 3 fragmentos problemáticos. Al revisar sus trabajos, dedujimos que 7 participantes habían entendido «fragmento» como párrafo, por lo que identificaron como fragmentos problemáticos párrafos enteros y resolvieron unidades de un párrafo. Las otras tres mostraron esta interpretación en alguno de los problemas señalados (ejemplos 4 y 5) o no acompañaron la identificación de problemas de traducción con la caracterización (ejemplo 6) (ANEXO 10):

- (4) *Fragmento 1*
Cinco horas de regalo que permiten entre otras cosas realizar desplazamientos por negocios de una sola jornada a la capital o a la Ciudad Condal, (CT02-PD)
- (5) *Fragmento 3: hace dos décadas y media y lo que sí hemos logrado que vuelen son los trenes. (CT03-PD)*
- (6) *Fragmento 2: "imponiéndose como medio de transporte a otras propuestas" (CT01-PD)*

En el ejemplo 4 la participante identificó como problemático todo el fragmento citado pero después solo explicó la resolución de «la Ciudad Condal». En el ejemplo 5, la participante identificó dos unidades separadas del párrafo 3 del TO «hace dos décadas y media» y «lo que sí hemos logrado que vuelen son los trenes».

En la prueba final, al responder a la petición de identificar como máximo 3 problemas de traducción, en general las participantes identificaron problemas concretos, que podían ser una palabra, un sintagma o una frase (ejemplos 7, 8 y 9).

- (7) *La fiebre del caucho que ensangrentó el Amazonas* (CT04-PF)
- (8) *Sin escrúpulos* (CT08-PF)
- (9) *la Revolución Industrial* (CT10-PF)

Puesto que pedimos que analizaran problemas, la mayoría de las participantes acompañó la identificación de problemas con su caracterización, es decir, categorizaron el problema, explicaron a qué se referían o explicitaron si eran difíciles o no de resolver (ANEXO 11).

En los debates en el foro, este procedimiento obtuvo 49 referencias, de las cuales 32 fueron acompañadas igualmente del procedimiento «caracterizar problemas» (ejemplos 10, 11, 12, 13 y 14).

- (10) *Los dos problemas más importantes son...* (CT01-Foro U1)
- (11) *Para mí es difícil resolver estos 2 problemas...* (CT08-Foro U1)
- (12) *El problema... es el más interesante* (CT02-Foro U2(2))
- (13) *mi problema destacado es...* (CT04-Foro U3(2))
- (14) *El problema que más me interesa es...* (CT06-Foro U4(1))

En resumen, aunque según los datos cuantitativos el grado de autoevaluación del aprendizaje de este procedimiento difirió según tipos de problema, los datos cualitativos muestran que las participantes adquirieron consciencia de qué es un problema de traducción y pudieron identificarlos en un texto original.

1.1.3. Procedimiento «caracterizar problemas»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir de los cuestionarios de autoevaluación de la unidad 1, de la unidad 2(1), de la unidad 3(1) y de la unidad 4(1), así como a partir de las aportaciones a la prueba diagnóstica y a la prueba final (Tabla 14). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las aportaciones y comentarios a la prueba diagnóstica, a la prueba final y al foro (ANEXO 27) (Tabla 14).

Fuente	Pregunta
U1	2. En esta unidad didáctica he aprendido a caracterizar problemas de traducción en un texto no especializado en español.
U2(1)	2. En la unidad didáctica he aprendido a caracterizar problemas lingüísticos en un texto no especializado en español. 4. En la unidad didáctica he aprendido a caracterizar problemas textuales en un texto no especializado en español.
U3(1)	3. En la unidad didáctica he aprendido a caracterizar problemas pragmáticos en un

	texto no especializado en español.
U4(1)	2. En la unidad didáctica he aprendido a caracterizar problemas extralingüísticos en un texto no especializado en español.
PD	13. Señala un máximo de tres fragmentos problemáticos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? 2) Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo.
PF	8. Señala tres problemas de traducción, analízalos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. 2) ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? 3) Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso?
Foro	

Tabla 14: Fuentes de datos sobre el procedimiento «caracterizar problemas»

Según los datos cuantitativos obtenidos de los mencionados cuestionarios de autoevaluación, en general las participantes evaluaron positivamente su aprendizaje de este procedimiento, con una calificación media de 3,03 sobre 5 (Tabla 11), de la que la caracterización de problemas textuales (unidad 2(1)) se evaluó más baja, con un promedio de 2,8 sobre 5.

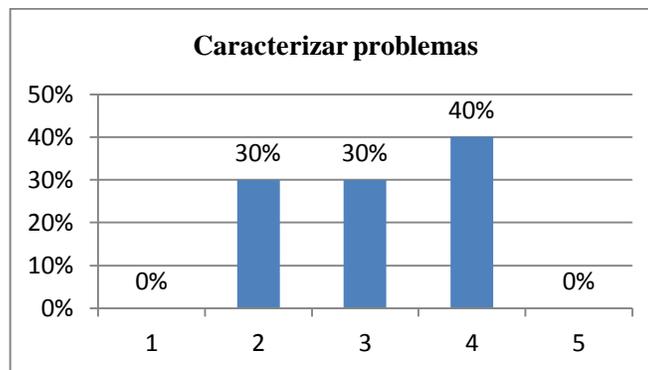


Figura 14: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 1

Según muestra la Figura 14 es notable que ninguna participante se puntuara con un 1 o un 5. Los resultados se concentran en las puntuaciones medias con una distribución relativamente homogénea.

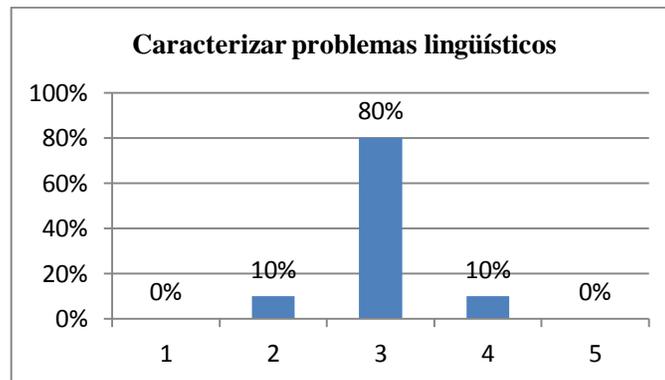


Figura 15: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(1)

En la Figura 15 es notable que los resultados de autoevaluación del aprendizaje de este procedimiento en caso de problemas lingüísticos se concentran absolutamente en el centro de la tabla: hasta el 80% de las participantes se otorgó 3 puntos sobre 5; mientras que las puntuaciones de 4 y 2 solo representan un 10% cada una.

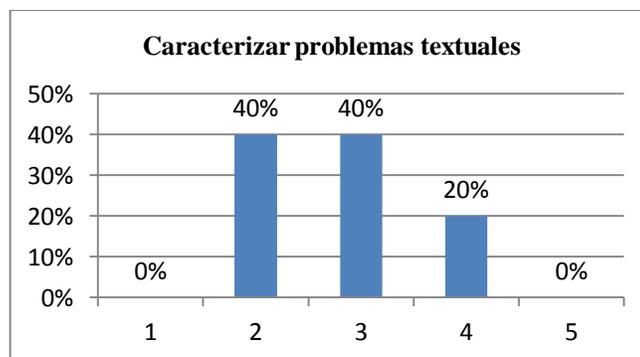


Figura 16: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(1)

De acuerdo con la Figura 16 los resultados de autoevaluación del aprendizaje de este procedimiento en relación con problemas textuales tienen una distribución totalmente homogénea con los del procedimiento «identificar problemas» textuales: el 20% de las participantes se otorgó 4 puntos sobre 5, y el 80% se otorgó 3 o 2 puntos.

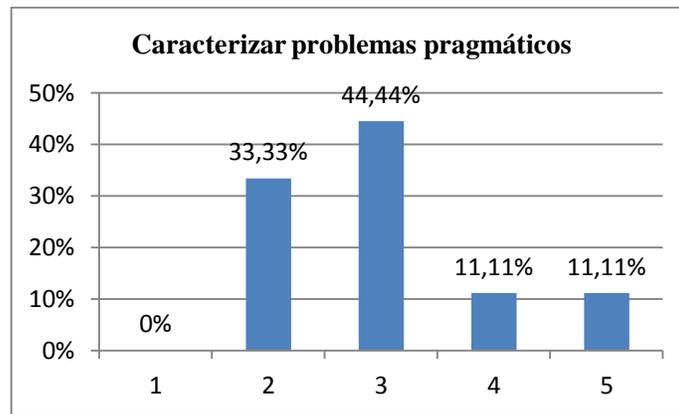


Figura 17: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(1)

Las participantes no evaluaron positivamente la adquisición de este procedimiento en relación con problemas pragmáticos. Si bien ninguna se otorgó 1 punto sobre 5, hasta un 77,77% se otorgó 2 o 3 puntos, mientras que solo un 22,22% se otorgó 5 o 4 puntos (Figura 17).

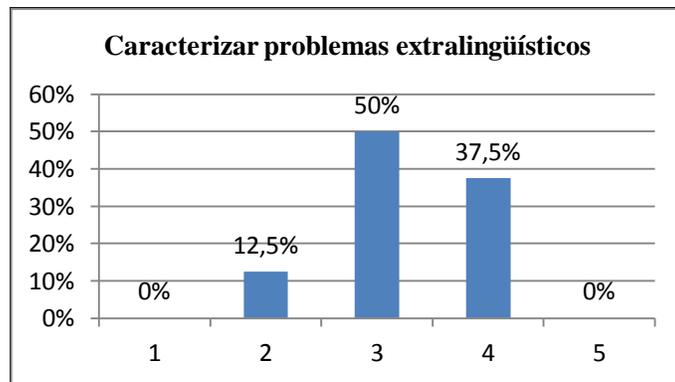


Figura 18: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1)

Como muestra la Figura 18 los resultados autoevaluación de la adquisición de este procedimiento en relación con problemas extralingüísticos se concentran en las puntuaciones medias: el 50% de las participantes se otorgó 3 puntos sobre 5; las puntuaciones de 4 y 2 representan un 37,5% y un 12,5%, respectivamente.

En la prueba diagnóstica este procedimiento obtuvo dos referencias de la participante CT07, en las que solo comentó que era difícil de traducir. En la prueba final pedimos que las participantes analizaran cada problema que identificaran. Las participantes se refirieron 22 veces a este procedimiento. Además, no solo indicaron de qué tipo era cada problema sino que algunas también explicaron a qué se referían e incluso evaluaron si para ellas eran difíciles de resolver. Sin embargo, las participantes no relacionaron esos aspectos para conseguir una caracterización más completa y sistemática de cada problema (ejemplos 15, 16, 17 y 18):

- (15) *Problema extralingüístico* (CT01-PF)
- (16) *es el título del texto original, en el que se utiliza la metáfora* (CT02-PF)
- (17) *es difícil para traducirlo porque...* (CT04-PF)
- (18) *Creo que lo que la frase quiere transmitir es...* (CT05-PF)

En los debates en el foro, las participantes hicieron referencia 26 veces a este procedimiento categorizando los problemas y/o indicando si eran importantes o interesantes. Sin embargo, muy pocas justificaron su caracterización, por ejemplo tratando de responder a preguntas como ¿por qué es de tal tipo?, ¿a qué se refiere?, ¿por qué es importante/ difícil/ interesante? Solo en los siguientes tres ejemplos (ejemplos 19, 20 y 21) se explicó el problema en cuestión:

- (19) *problema extralingüístico y lingüístico*
Aquí se enumera los nombres de muchos lugares que no conozco. Además, el orden de la frase no sería fácil de entender en vietnamita. (CT01-Foro U1)
- (20) *Aquí el autor utilizó verbo “ir” más gerundio para hablar de una acción repetitiva, pero en vietnamita no hay ninguna palabra adecuada para traducirla.* (CT03-Foro U2(1))
- (21) *En español se usa el sustantivo “salida” pero en vietnamita no se puede.* (CT07-Foro U2(2))

En resumen, los datos cuantitativos muestran una diferencia de grados de autoevaluación de la adquisición del procedimiento entre los tipos de problemas. Según los datos cualitativos pudieron reconocer características de problemas de traducción, aunque les faltó sistematizarlas.

1.1.4. Procedimiento «programar acciones»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1), y de las aportaciones a la prueba diagnóstica y a la prueba final (Tabla 15). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las aportaciones a la prueba diagnóstica, a la prueba final, al foro (ANEXO 27) y a la carpeta de estudiante (ANEXO 28) (Tabla 15).

Fuente	Pregunta
U4(1)	3. En la unidad didáctica he aprendido a programar acciones para resolver un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.
PD	13. Señala un máximo de tres fragmentos problemáticos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar?

	2) Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo.
PF	8. Señala tres problemas de traducción, analízalos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. 2) ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? 3) Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso?
Foro	
Carpeta de estudiante	

Tabla 15: Fuentes de datos sobre el procedimiento «programar acciones»

Los resultados cuantitativos muestran que las participantes evaluaron en un nivel medio su adquisición de este procedimiento con una calificación media de 2,88 sobre 5 (Tabla 11).

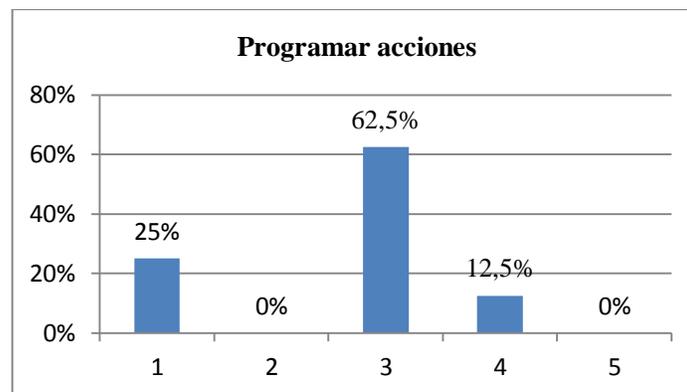


Figura 19: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1)

Como se observa en la Figura 19, la mayoría de las participantes, un 62,5%, se otorgó 3 puntos sobre 5, un 12,5% se otorgó un 4, un 25% se otorgó 1 punto.

En las dos pruebas, las reflexiones mostraron, por su parte, un progreso de la capacidad de programar acciones para resolver un problema de traducción. Este procedimiento fue mencionado 10 veces en la prueba diagnóstica y 19 veces en la prueba final. Sin embargo, lo más notable son los procedimientos que se describieron. En la prueba diagnóstica, se limitaron a definir unidades de traducción, buscar significados de palabras y resolver problemas (ejemplo 22); buscar significados de palabras (con diccionarios o Google Traductor) y usarlos como soluciones de traducción (ejemplos 23 y 24); o bien reestructurar frases (ejemplos 25 y 26):

- (22) *He dividido la frase en las unidades de traducción para que pudiera entenderla mejor. He traducido cada parte y al fin las he unido todas de lo que he entendido. (CT01-PD)*

- (23) *Busco la definición de la palabra “regalo” en dle.rae.es (CT07-PD)*
- (24) *Busco “plantarse” en <http://www.wordreference.com/es/en/translation.asp?spen=plantar> y encuentro un significado: llegar con brevedad, y es coloquial. Entonces traduzco a “nhanh chóng có mặt”. (CT08-PD)*
- (25) *Mover la unidad “357,5 millones de viajeros ya han utilizado sus servicios” al comienzo. (CT02-PD)*
- (26) *Cambio el orden de la frase para que el texto sea más adecuado. (CT10-PD)*

En el ejemplo 22 la participante realizó un proceso mecánico: dividir una frase en unidades más pequeñas, traducir cada una de ellas y después unir sus significados para conseguir el significado de toda la frase. Vemos que no llegó a entender la frase en su texto y contexto. Los ejemplos 23 y 24 muestran que las participantes solo buscaron significado o significados de la palabra problemática y los usaron como soluciones de traducción. Por su parte, las participantes CT02 y CT10, en los ejemplos 25 y 26, reestructuraron la frase donde se encontraba el problema.

En algunos casos (ejemplo 27), al pedirse a explicar las acciones realizadas para resolver el problema, las participantes no lo pudieron hacer, sino que solo presentaron su intuición:

- (27) *No entiendo que se refiere “imponiéndose como medio de transporte a otras propuestas por su rapidez y comodidad.” Pero entiendo que se trata de sus propuestas, así que traduzco a “đáp ứng các đề xuất về tốc độ và sự thoải mái”. (CT04-PD)*

La participante CT05 (ejemplo 28), por su parte, entendió «fragmento» (en «fragmento problemático») como «párrafo», por lo que no identificó claramente sus problemas de traducción y tampoco explicó con claridad las acciones realizadas para resolverlos:

- (28) *Fragmento 1: Primero, tengo que utilizar Google translate foto por palabra “la velocidad alta”.*
Fragmento 2: Uso gg translate para entender la idea general de texto original y después he recogido todas las palabras las que me parece no adecuadas. (CT05-PD)

En cambio, en la prueba final, las acciones estratégicas que mencionan las participantes consistían en buscar significados, buscar información para entender un problema, resolver el problema y consultar fuentes para confirmar alguna solución. Así, las estrategias planeadas abordaban las tres estrategias de planificación, control y autoevaluación (ejemplos 29, 30, 31 y 32):

- (29) - *Consultar diccionario las palabras: “recipiente” y “vértice”*
- *Buscar como se recolecta caucho en vietnamita y ver imágenes de ilustración en*

Google. (CT02-PF)

En este ejemplo, la participante no solo intentó entender el problema a través de buscar significados de palabras, sino que también se informó de aspectos extralingüísticos, que es el proceso de recolección de caucho en este caso.

- (30) *[...] después de buscar en diccionarios, pongo la solución en el texto y no es más adecuada con la situación, no digo es equivocada. Así que tengo que continuar intentando otros significados hasta que encuentre una respuesta adecuada.* (CT04-PF)

En este ejemplo, aunque la participante solo mencionó un tipo de herramienta (diccionarios), vemos que ensayó varias soluciones teniendo en cuenta el texto y el contexto.

- (31) *Primero, cuando leo este texto, no he entendido su idea. Por eso, he tenido que buscar la manera de crear el látex del caucho en vietnamita en el internet para entenderlo. Luego, he decidido traducirlo como “tạo một miếng cao hình chữ V trên vỏ cây” porque se utiliza mucho en casi todas las páginas web de Vietnam.* (CT05-PF)

En este ejemplo, aparte de buscar comprender el problema a través de la búsqueda de palabras en diccionarios, la participante consultó información relacionada con el problema. Además, antes de llegar a la última solución, consultó textos paralelos para confirmar su aceptabilidad.

- (32) *Mi solución es “một xô chừa đặt dưới vết cắt”. Me pregunto mucho en la palabra “el vértice”. Según lo que traduce el diccionario, significa el punto de unión y si traduzco literal, el resultado es “điểm giao nhau”. Pero, no es suficiente con toda la frase así que busco una imagen sobre el cosecho del látex. Esa imagen muestra un recipiente que está a bajo de la herida en forma de V a donde el látex va cayendo.* (CT08-PF)

Según muestra este ejemplo, la participante buscó significados de diccionario para su problema, ensayó una solución a base del significado encontrado y evaluó la solución teniendo en cuenta el sentido de toda la frase donde el problema se encontraba. Al darse cuenta de que la solución no era adecuada, buscó imágenes relacionadas con el problema antes de llegar a la última solución.

Durante los debates en el foro se mencionó 4 veces este procedimiento junto con las justificaciones correspondientes, donde se consideraron diferentes aspectos: lingüísticos, género textual, aceptabilidad (ejemplos 33, 34, 35 y 36):

- (33) *Las unidades de esta frase, aunque se puede organizarlas así en español, no están en un orden normal de vietnamita. Tenemos que cambiarlo cuando traducimos a vietnamita para que suene mejor.* (CT01-U1)
- (34) *[...] debes colocar las unidades de traducción para que la frase suene bien* (CT02-U1)

En estos dos ejemplos, las participantes plantearon reestructurar una frase del TO considerando características lingüísticas (sintáctica) de la LM.

- (35) *He buscado en Internet pero todavía no puedo buscar su equivalente en vietnamita por eso uso su equivalente en inglés (muchas páginas web en vietnamita lo usan) y explico un poco en "()". (CT10-U1)*

La participante consideró en este ejemplo la falta de equivalencia entre la LM y la LO, así como la aceptabilidad de un extranjerismo (un término específico en inglés) en la LM.

- (36) *Primero, entiendo según su significado que se hace una comida con olor de perfume, entonces uso la técnica traducción literal, mi resulta es "Hương nước hoa ẩm thực". Sin embargo, la palabra "perfumes gastronómicos", está en el título y bajo de Pinxtos. La frase "Pinxtos - Hương nước hoa ẩm thực" no se suena natural y en realidad, la receta de pintxos no tiene perfume. Por lo tanto, necesito cambiar un poco la palabra "perfume", con el motivo de mantener la calidad de pintxos mientras que también se puede usar en el folleto. Luego, me da cuenta que la palabra "tinh hoa" puede resaltar las bellezas en todos aspectos de la gastronomía, también incluye el significado de "thom như nước hoa". (CT08-U4(2))*

En el ejemplo 36 se observa una serie de acciones: ensayar una solución, evaluarla, descartarla, ensayar otra solución con justificación considerando aspectos semánticos, género textual y tema, antes de decidir la última solución.

En la carpeta de estudiante algunas participantes también repasaron su programación de estrategias para realizar una traducción (ejemplos 37 y 38):

- (37) *[...] primero siempre busco en "Wordreference" o "Google translate" porque son dos fuentes más adecuadas y usadas por los traductores. Después, busco por internet en las páginas web y consumo las informaciones para dar las soluciones más adecuadas. Luego, pongo cada solución en el texto o discuto con mis compañeras para elegir la más adecuado. (CT04-Carpeta)*
- (38) *Primero busca el significado en los diccionarios español – inglés e inglés – vietnamita, a menudo busco la imagen de palabras. Si la palabra está en un texto que se trata sobre algún aspecto, busco sus informaciones del texto y me refiere unas palabras o frases de esas fuentes. Si mi problema es un término especializado, suelo buscar en Wikipedia para saber exactamente su significado. (CT08-Carpeta)*

Estas participantes manifestaron que programaron una serie de acciones estratégicas tanto para comprender el TO o el problema, como para reexpresarlo en la LM: buscar en diccionarios el significado de palabras, adquirir información relacionada, contextualizar las posibles soluciones y discutir con compañeras antes de tomar la última decisión. Cabe destacar que las acciones se relacionan sobre todo con la documentación.

Además, se refirieron a acciones para mejorar soluciones de traducción: consultar textos paralelos y discutir con compañeras (ejemplos 39 y 40):

- (39) *He intentado a mejorar mi traducción por las acciones como revisar muchas veces mi traducción, en los puntos que estoy considerando, busco en Internet para saber que en vietnamita, se usan ellos o no. (CT05-Carpeta)*
- (40) *Lo que ha afectado mi suceso de traducción es la traducción de las compañeras. Normalmente nuestras soluciones son diferentes y cuando la opción de mi compañera es mejor, cambio mi traducción. Además, unas veces que después de referir las fuentes, puedo elegir la opción mejor entonces la cambio. (CT08-Carpeta)*

En resumen, aunque los datos cuantitativos no muestran una autoevaluación positiva de las participantes de su aprendizaje de este procedimiento, los datos cualitativos revelan un progreso considerable. Especialmente, las aportaciones a la prueba final muestran que en esta prueba programaron una mayor diversidad de acciones que en la prueba diagnóstica; pero lo más significativo es que en la prueba final se abordaron acciones tanto de planificación como de control y de autoevaluación.

1.1.5. Procedimiento «buscar fuentes documentales»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir de los cuestionarios de autoevaluación de la unidad 1 y de la unidad 2(1), así como a partir de las aportaciones a la prueba diagnóstica y a la prueba final (Tabla 16). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las aportaciones a la prueba diagnóstica, a la prueba final y al foro (ANEXO 27) (Tabla 16).

Fuente	Pregunta
U1	4. En esta unidad didáctica he aprendido a buscar fuentes documentales para resolver un problema de traducción en un texto no especializado en español.
U2(1)	5. En la unidad didáctica he aprendido a buscar fuentes documentales para resolver un problema lingüístico o textual.
PD	10. ¿Qué diccionario has utilizado con mayor frecuencia? 11. ¿Ese diccionario te ha resuelto todas las dudas? Sí No Algunas 12. Otras herramientas que has utilizado (de mayor a menor frecuencia) 13. Señala un máximo de tres fragmentos problemáticos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? 2) Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo.
PF	4. ¿Qué diccionario has utilizado con mayor frecuencia? 5. ¿Ese diccionario te ha resuelto todas las dudas? Sí No Algunas 6. Otras herramientas y/o fuentes documentales que has utilizado (de mayor a

	<p>menor frecuencia)</p> <p>8. Señala tres problemas de traducción, analízalos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Lo has podido solucionar? En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. 2) ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? 3) Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso?
Foro	

Tabla 16: Fuentes de datos sobre el procedimiento «buscar fuentes documentales»

De acuerdo a los datos cuantitativos las participantes evaluaron a nivel medio su aprendizaje de este procedimiento, con una calificación media de 2,7 sobre 5 (Tabla 11).

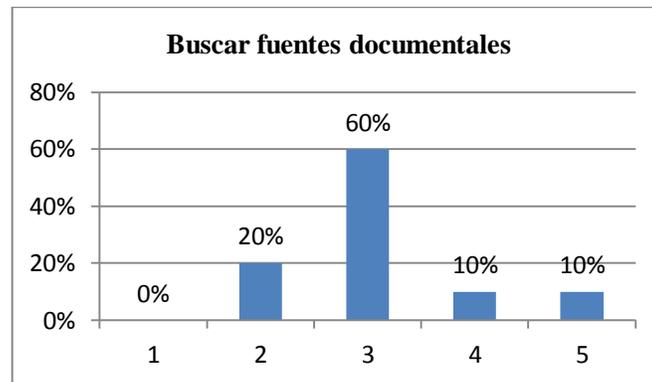


Figura 20: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 1

Según muestra la Figura 20, los resultados de la autoevaluación de la adquisición de este procedimiento se distribuyen de la puntuación de 2 a la puntuación de 5, de los que la puntuación de 3 representa un 60%, la de 2 representa un 20% y las de 4 y 5 representa un 10% cada una.

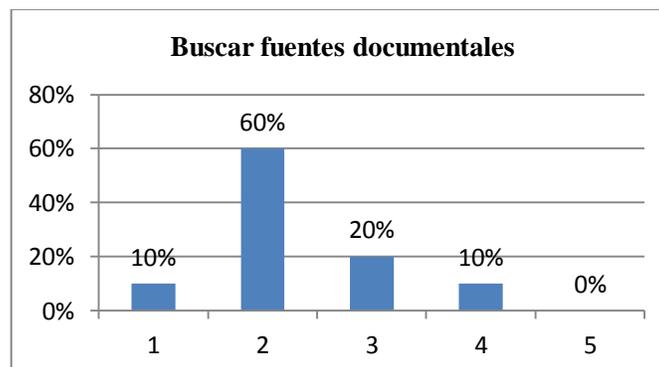


Figura 21: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(1)

Como muestra la Figura 21 las participantes evaluaron negativamente su adquisición de este procedimiento para resolver un problema lingüístico o textual; además, la distribución de los

resultados es poco homogénea. En concreto, solo el 10% de las participantes se otorgó 4 puntos sobre 5, mientras que hasta el 90% se otorgó 3, 2 o 1 punto, donde la puntuación de 2 representa el 60%.

En las dos pruebas las participantes mencionaron el uso de diferentes diccionarios. Cabe notar que esos eran español-español, español-inglés, inglés-español, vietnamita-inglés e inglés-español, ya que si bien en 2016 se publicó en España un diccionario español-vietnamita y vietnamita-español en papel, durante la implementación del proyecto las participantes no lo tenían. En la prueba diagnóstica las participantes mencionaron como los más usados la aplicación SpanishDict en móvil (3 participantes), wordreference.com (6 participantes), google translate (2 participantes), Oxford dictionary español-inglés (2 participantes), Tflat.vn (1 participante), lingee.com (1 participante), lingoes.net (2 participante), diccionario español-español/ español-inglés/ inglés-vietnamita en móvil (1 participante), diccionario de inglés-vietnamita en móvil (1 participante). En la prueba final los diccionarios a que las participantes se refirieron como los más usados son: diccionario Oxford inglés-español (2 participantes), wordreference.com (7 participantes), lingee.com (1 participante), rae.es (1 participante), Tflat.vn (2 participantes), spanishdict.com (2 participantes), aplicación SpVDict (1 participante), lingoes.net (2 participantes) y google translate (1 participante). Se trata, pues, de diccionarios en línea o de aplicaciones de diccionario para móvil, en su mayor parte bilingües español-inglés e inglés-vietnamita. El uso del diccionario en línea de la Real Académica de Español¹ fue limitado, solo fue mencionado por una participante en la prueba final. Es también interesante que hicieran referencia a Google Traductor como diccionario en las dos pruebas. Estos diccionarios, según indicaron las participantes, les ayudaron a resolver algunas dudas, solo dos participantes en la prueba diagnóstica y una en la prueba final afirmaron que les resolvieron todas las dudas.

Otras herramientas o fuentes documentales que las participantes mencionaron en la prueba diagnóstica fueron la aplicación Oxford En-Sp Dict (1 participante), Laban Dictionary Inglés-Vietnamita (1 participante), google.com (2 participantes), los documentos de las clases de lexicología y de traducción (1 participante), lingee.com (1 participante), google translate (4 participantes), google imagen (4 participantes), rae.es (1 participante), wordreference.com (1 participante), Spa-Eng dictionary (1 participante), diccionario de español (1 participante), Tflat dictionary (1 participante), Vdict Dictionary (1 participante), tratu.soha.vn (1 participante). En la prueba final las participantes mencionaron las siguientes herramientas y/o fuentes documentales: SpanishDict (1 participante), Laban Dictionary (1 participante), buscador de imágenes de Google (2 participantes), Google Translator (2 participantes),

¹ <https://dle.rae.es/>

páginas web (10 participantes), wikipedia.com (2 participantes), definicion.de.com (1 participante), wordreference.com (1 participante) y diccionario Vdict (1 participante).

En resumen, en las dos pruebas las participantes se refirieron al uso de diferentes fuentes documentales, tales como diccionarios, buscadores en línea y páginas web, de las cuales los diccionarios, y sobre todo diccionarios bilingües, fueron los más mencionados.

Durante las reflexiones de los procesos de resolver problemas de traducción en la prueba diagnóstica este procedimiento fue mencionado 38 veces y en la prueba final, 44 veces. Además, en la prueba final las participantes consultaron una mayor diversidad de fuentes que en la prueba diagnóstica. En concreto, en la prueba diagnóstica, las fuentes mencionadas se limitaron a diccionarios (*online*, *offline*, bilingüe, monolingüe) y/o Google Traductor para buscar significados (ejemplos 41, 42 y 43) y Google para consultar información relacionada con el problema (ejemplo 44):

- (41) *Busco la definición de la palabra “regalo” en dle.rae.es. (CT07-PD)*
- (42) *Busco “desplazarse” en <http://www.spanishdict.com> porque no estoy segura de su significado. (CT09-PD)*
- (43) *Usar Google Translate, buscar en Google la palabra “la Ciudad Condal”. (CT02-PD)*
- (44) *Busco el nombre completo de “AVE” en Google. (CT09-PD)*

En la prueba final, aparte de diccionarios y Google Imagen para buscar significados (ejemplos 45 y 46), las participantes mencionaron el uso de fuentes en línea para consultar información (ejemplos 47, 48, 49 y 50) y textos paralelos para confirmar una solución (ejemplo 51):

- (45) *Busco su significado en Wordreference (CT08-PF)*
- (46) *[...] busco la imagen de “băng chuyền” (CT07-PF)*
- (47) *[...] consulta el artículo <https://bizlive.vn/kinh-doanh-quoc-te/nhung-mua-san-khong-hoi-ket-amazon-dang-chay-mau-vi-nganh-thoi-trang-tan-nhan-2103553.html> con el título “Những mùa sản không hồi kết, Amazon đang “cháy máu” vì ngành thời trang tàn nhẫn” (CT02-PF)*
- (48) *[...] he tenido que buscar la manera de crear el látex del caucho en vietnamita en el internet para entenderlo. (CT05-PF)*
- (49) *[...] buscar en internet: https://www.google.com.vn/search?q=caucho+en+el+siglo+19&rlz=1C1VFKB_en_VN630VN630&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjtsdScrarbAhVKTbw_KHRpEC04Q_AUICigB&biw=1087&bih=488&dpr=1.25#imgrc=OUmS_Om-x1KEWM: sobre el procedimiento del recoger el caucho (CT06-PF)*

- (50) *Aquí, el autor solo menciona Revolución Industrial ni identificar qué es su número exacto; entonces busco en Internet informaciones de todas las revoluciones y creo que la revolución mencionada aquí es la segunda debido a su tiempo (siglo XIX – XX) y sus características destacadas. (CT10-PF)*
- (51) *Busco las noticias en vietnamitas en Internet para recoger las palabras de uso popular. (CT07-PF)*

Cabe notar que el uso de Google Traductor se mencionó en las dos pruebas, aunque la frecuencia y el objetivo eran distintos. En la prueba diagnóstica de las tres veces de mención a esta fuente documental, dos para conseguir directamente una solución de problema y una para entender las ideas generales (ejemplos 52 y 53). En la prueba final se mencionó una vez a fin de entender las ideas principales del texto (ejemplo 54):

- (52) *Usar Google Translate, buscar en Google la palabra “la Ciudad Condal”. (CT02-PD)*
- (53) *[...] he tenido que buscar la manera de crear el látex del caucho en vietnamita en el internet para entenderlo. Uso gg translate para entender la idea general de texto original (CT05-PD)*
- (54) *Después de leer y no puedo entender su idea, consultar Google Translator. (CT02-PF)*

En los debates en el foro las participantes no solo se refirieron al uso de diccionarios sino también al uso de otras fuentes de información, sobre todo Wikipedia (ejemplos 55 y 56), textos paralelos (periódicos digitales en vietnamita) (ejemplo 57) y vídeos (ejemplo 58) para confirmar soluciones de traducción. Es notable que solo se aludiera una vez al uso de Google Traductor en la segunda clase (ejemplo 59):

- (55) *Como el sistema administrativo de cada país es diferente, es difícil traducir. Así que busco por wiki - una web popular, quién es... (CT04-Foro U3(1))*
- (56) *Busco sus nombres vietnamitas en wikipedia y en páginas web de periódico. (CT04-Foro U4(1))*
- (57) *La página... me ayuda a entender que... (CT02-Foro U4(2))*
- (58) *Veo 2 vídeos en youtube sobre... (CT06-Foro U4(2))*
- (59) *No entiendo bien la diferencia entre “tenía a mano” y “tenía en la mano” por eso uso la técnica adaptación junto con Wordreference , Google Translate y la traduzco “cô trong tay”. (CT10- Foro U2(1))*

Además, se observó que en los debates de las primeras unidades se mencionaron menos fuentes documentales que en las últimas, y los objetivos de las consultas eran menos diversos. Por ejemplo, en las unidades 1, 2(1) y 2(2) solo mencionaron diccionarios y Google Traductor para buscar significados,

e Internet (sin especificar qué páginas) para buscar alguna información. A partir de la unidad 3(1) se especificaron algunas páginas para consultar información o para confirmar soluciones a base de textos paralelos.

En resumen, los datos cualitativos muestran el progreso de la adquisición de este procedimiento con el uso de una diversidad ascendente de fuentes documentales y por objetivos más variados, no solo para consultar significados de palabras sino también para informarse y confirmar algunas soluciones. El hecho de que los datos cuantitativos señalen un bajo grado de autoevaluación podría deberse a que estos datos solo se obtuvieron a partir de los cuestionarios de autoevaluación de las dos primeras unidades didácticas.

1.1.6. Procedimiento «seleccionar fuentes documentales»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(1), así como a partir de las aportaciones a la prueba diagnóstica y a la prueba final (Tabla 17). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las aportaciones a la prueba diagnóstica, a la prueba final y al foro (ANEXO 27) (Tabla 17).

Fuente	Pregunta
U3(1)	4. En la unidad didáctica he aprendido a seleccionar fuentes documentales para resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.
PD	13. Señala un máximo de tres fragmentos problemáticos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? 2) Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo.
PF	7. Justifica por qué has utilizado esas herramientas y/o fuentes documentales. 8. Señala tres problemas de traducción, analízalos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. 2) ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? 3) Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso?
Foro	

Tabla 17: Fuentes de datos sobre el procedimiento «seleccionar fuentes documentales»

Según los resultados cuantitativos, en general las participantes evaluaron positivamente su adquisición de este procedimiento, con una calificación media de 3,11 sobre 5 (Tabla 11).

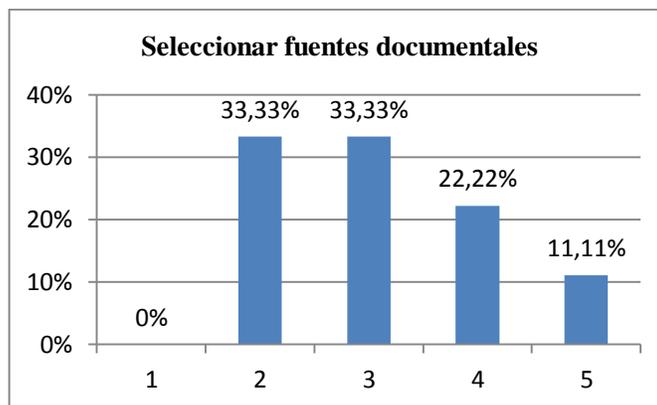


Figura 22: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(1)

La Figura 22 muestra que un 33,33% de las participantes se otorgó 4 o 5 puntos, y las puntuaciones de 3 y 2 recibieron un 33,33% cada una.

En la prueba final todas las participantes respondieron a la pregunta 7 justificando el uso de una o varias herramientas y/o fuentes documentales en su proceso de traducción. Los razonamientos mostraron que las participantes fueron conscientes de por qué y para qué consultaron alguna fuente documental. Los objetivos mencionados fueron buscar significados (ejemplo 60), ahorrar tiempo (ejemplo 61), confirmar una solución (ejemplos 62 y 63), informarse (ejemplo 64), o bien justificaban la pertinencia de la fuente (ejemplos 65 y 66):

- (60) *Uso Wordreference para buscar las palabras nuevas (CT09-PF)*
- (61) *Búsqueda de imágenes de Google*
Usé esta herramienta para saber qué es caucho, neumáticos, mangueras, preservativos, sino consulté en diccionario porque no tengo un diccionario Español-Vietnamita, y me cuesta más tiempo consultar diccionario Español-Inglés y luego Inglés-Vietnamita aún las respuestas no son exactas. (CT02-PF)
- (62) *Consulta a la página <https://news.zing.vn/vang-trang-toi-hoi-lao-dao-post549376.html> para confirmar que la frase "oro blanco" también se traduce como "vàng trắng". (CT03-PF)*
- (63) *[...] busco más información en las noticias en vietnamitas en Internet para recoger las palabras que se usan más popular. (CT07-PF)*
- (64) *He utilizo wikipedia para escoger las informaciones básicas para entender bien sobre el proceso de crear el látex del árbol del caucho. (CT05-PF)*
- (65) *[...] uso Wordreference porque es el diccionario más correcto y adecuados para los estudiantes que estudian lenguas (CT04-PF)*
- (66) *Uso Google imágenes porque es una fuente clara y fácil para buscar el significado de los sustantivos, especialmente los sustantivos de materiales e instrumentos. Si*

veo sus imágenes, puedo entender exactamente su significado sin diccionario.
(CT08-PF)

Es notable que en la prueba final se mencionara varias veces (5 veces) el uso de Google Imagen como una herramienta documental que ayudaba a regular la velocidad a la hora de resolver problemas de traducción o facilitaba la comprensión de alguna palabra. También aludieron 3 veces al uso de Google Traductor y en todos los casos lo consideraron como una herramienta para entender las ideas principales (ejemplos 67, 68 y 69):

- (67) *Google Translator por la falta de habilidad lingüística, lo utilicé con el fin de captar las ideas principales de las frases.* (CT02-PF)
- (68) *Uso GG Translate porque puede darme una traducción general.* (CT04-PF)
- (69) *Cuando uso Google translate para traducir el texto original, puedo entender casi el texto, solo existen algunos puntos que ya los entiendo pero no sé cómo los traduzco al vietnamita para que los lectores vietnamitas puedan entender bien mi traducción.* (CT10-PF)

En la prueba diagnóstica, al justificar soluciones de problemas de traducción, mencionaron una vez este procedimiento para buscar significados y sinónimos de una palabra (ejemplo 70):

- (70) *Uso diccionario de español para buscar la definición y los sinónimos del verbo “imponerse”.* (CT08-PD)

Durante el proceso de resolver problemas en la prueba final este procedimiento se mencionó 6 veces, no solo para buscar significados de palabras sino también para consultar información (ejemplo 71) o confirmar alguna solución ensayada (ejemplos 72, 73 y 74):

- (71) *Buscar los artículos en Internet que mencionan este tema.*
[...] busco en Internet informaciones de todas las revoluciones (CT10-PF)
- (72) *Busco las noticias en vietnamitas en Internet para recoger las palabras de uso popular.* (CT07-PF)
- (73) *Según lo que traduce el diccionario, significa el punto de unión y si traduzco literal, el resultado es “điểm giao nhau”. Pero, no es suficiente con toda la frase así que busco una imagen sobre el cosecho del látex. Esa imagen muestra un recipiente que está a bajo de la herida en forma de V a donde el látex va cayendo.* (CT08-PF)
- (74) *[...] la traduzco en vietnamita con las palabras más usadas en los libros históricos sobre las invasiones* (CT09-PF)

En los debates en el foro esperábamos que las participantes mencionaran más este procedimiento. Sin embargo, solo lo mencionaron 4 veces (ejemplos 75, 76, 77 y 78):

- (75) *porque en esta fuente se escribe de manera objetiva* (CT02-Foro U3(1))
- (76) *Lo uso porque es uno de los diccionarios útiles con muchas lenguas.* (CT04-Foro

U3(1))

(77) *una de las páginas web populares* (CT04-Foro U3(1))

(78) *esta página me ayuda a entender que... y también se ilustran imágenes...* (CT02-Foro U4(2))

Estas justificaciones se concentran sobre todo en los contenidos de las fuentes. Sin embargo, las participantes no consiguieron justificar por qué usaron una fuente y no otra aunque trataran de un mismo contenido (más confiable, más popular, más comprensible, por ejemplo).

En resumen, los datos cualitativos señalan que las participantes podían justificar, en general, su uso de alguna fuente documental para resolver problemas de traducción considerando varios aspectos, aunque en los debates no mencionaron muchas veces el procedimiento y no consiguieron justificar la pertinencia de una fuente frente a otras para un mismo objetivo. Los datos cuantitativos contradicen los cualitativos quizás porque se obtuvieron a partir de solo un cuestionario.

1.1.7. Procedimiento «extraer información relevante»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1) (Tabla 18). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las aportaciones a la prueba final y al foro (ANEXO 27) (Tabla 18).

Fuente	Pregunta
U4(1)	6. En la unidad didáctica he aprendido a extraer información relevante de las fuentes documentales disponibles para resolver un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.
PF	7. Justifica por qué has utilizado esas herramientas y/o fuentes documentales. 8. Señala tres problemas de traducción, analízalos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. 2) ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? 3) Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso?
Foro	

Tabla 18: Fuentes de datos sobre el procedimiento «extraer información relevante»

Según los resultados cuantitativos las participantes evaluaron positivamente su adquisición de este procedimiento con una calificación media de 4 sobre 5 (Tabla 11).

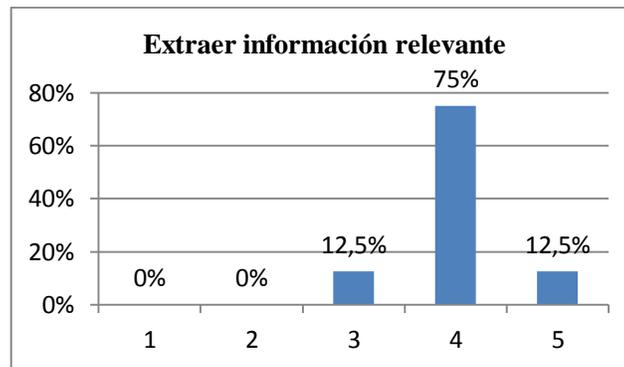


Figura 23: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1)

Como muestra la Figura 23 la mayoría de las participantes evaluó positivamente su adquisición de este procedimiento para resolver un problema extralingüístico, aunque la distribución de los resultados no es homogénea: hasta un 82,5% se otorgó un 4 o un 5 sobre 5, donde la puntuación de 4 representa un 75%.

En la prueba final, este procedimiento solo fue mencionado 3 veces (ejemplos 79, 80 y 81) y con ausencia de justificaciones adecuadas y profundas del uso de alguna información: ¿por qué es relevante?, y ¿cómo has aplicado la información en la solución de algún problema? Esto no corrobora los datos cuantitativos mostrados en la Figura 23.

- (79) *[...] consultar el artículo <https://bizlive.vn/kinh-doanh-quoc-te/nhung-mua-san-khong-hoi-ket-amazon-dang-chay-mau-vi-nganh-thoi-trang-tan-nhan-2103553.html> con el título “Những mùa sản không hội kết, Amazon đang “chảy máu” vì ngành thời trang tàn nhẫn” (CT02-PF)*
- (80) *Cuando encuentro un palabra que no entiendo, busco en diccionario pero no sé exactamente significado o la palabra vietnamita adecuado del texto, por eso busco en internet la imagen o la definición. (CT06-PF)*
- (81) *[...] busco la palabra en Wordreference, leo los sinónimos de la palabra (CT09-PF)*

Durante los debates en el foro se mencionó 5 veces este procedimiento (ejemplos 82, 83 y 84):

- (82) *[...] baso en su definición de Wordreference - es persona que se dedica a la espeleología por profesión o por afición [...] (CT04-Foro U1)*
- (83) *[...] en [https://es.wikipedia.org/wiki/Coco\(pel%C3%ADcula_de_2017\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Coco(pel%C3%ADcula_de_2017)), veo “Frida Kahlo: es la célebre pintora mexicana pero en el mundo de los muertos, uno de los principales cameos, ayuda a Miguel a recuperar la foto de Héctor luego de enterarse de la farsa de Ernesto de la Cruz”. (CT10-Foro U4(1))*

- (84) *Busco a la fuente <https://www.directoalpaladar.com/cultura-gastronomica/perfumar-en-gastronomia> y me da la atención en su definición en la frase "El significado exacto...complementario". (CT08-Foro U4(2))*

Sin embargo, en ningún caso se justificó por qué la información extraída era relevante, o sea, cómo afectó a la solución de algún problema.

En resumen, los datos cuantitativos muestran que las participantes evaluaron muy positivamente su aprendizaje del procedimiento. Sin embargo, los datos cualitativos no son suficientes para confirmar esta evaluación. Además, cabe destacar que la autoevaluación de la adquisición de este procedimiento solo se trató en un cuestionario, por lo que es posible que la calificación promedio no refleje exactamente la realidad.

1.1.8. Procedimiento «movilizar competencias»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir de los cuestionarios de autoevaluación de la unidad 2(1), la unidad 3(1) y la unidad 4(1) (Tabla 19). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las aportaciones a la prueba final y al foro (ANEXO 27) (Tabla 19).

Fuente	Pregunta
U2(1)	6. En la unidad didáctica he aprendido a movilizar la competencia bilingüe para resolver un problema lingüístico o textual.
U3(1)	6. En la unidad didáctica he aprendido a movilizar la competencia extralingüística para resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.
U4(1)	5. En la unidad didáctica he aprendido a movilizar la competencia extralingüística para resolver un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.
PF	8. Señala tres problemas de traducción, analízalos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. 2) ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? 3) Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso?
Foro	

Tabla 19: Fuentes de datos sobre el procedimiento «movilizar competencias»

Según los datos cuantitativos, en general las participantes evaluaron positivamente su adquisición de este procedimiento: se otorgaron una calificación media de 3,3 sobre 5 (Tabla 11).

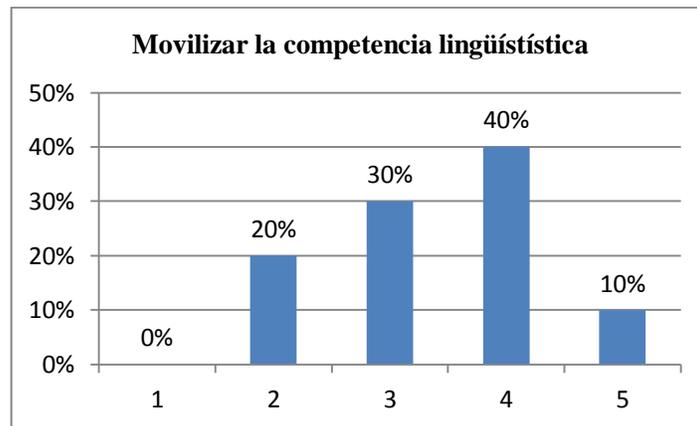


Figura 24: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(1)

Como se desprende de la Figura 24 en la unidad 2(1) la evaluación de la adquisición del procedimiento movilizar la competencia bilingüe para resolver un problema lingüístico o textual es homogénea: el 50% de las participantes se otorgó 4 o 5 puntos, donde la puntuación de 4 representa un 40%, y el 50% se evaluó con 3 o 2 puntos.

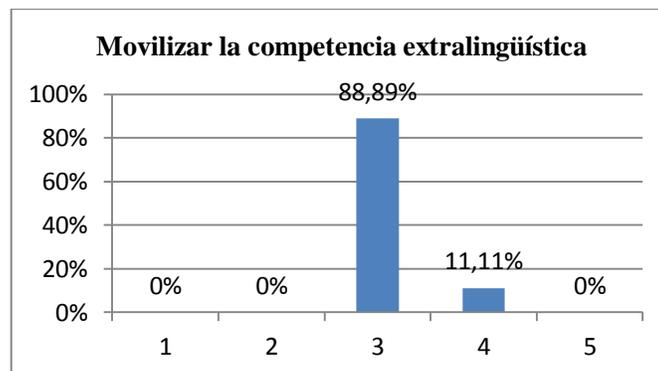


Figura 25: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(1)

En la unidad 3(1) se consideró de la adquisición de la movilización de la competencia extralingüística para resolver problemas pragmáticos. Los resultados se concentran exclusivamente en las puntuaciones de 3 y 4, pero con una distribución no homogénea: hasta un 88,89% de las participantes se otorgó 3 puntos sobre 5, pero solo un 11,11% se otorgó 4 puntos (Figura 25).

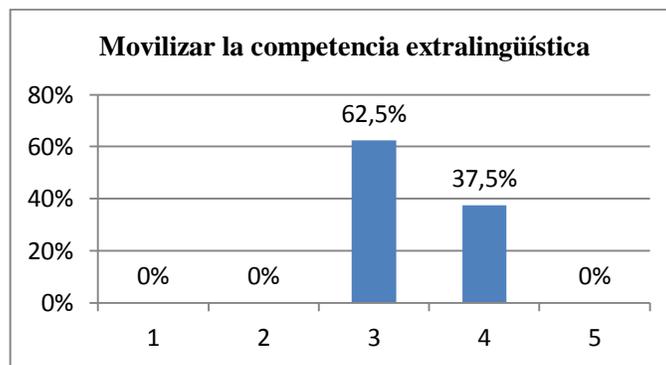


Figura 26: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1)

En la unidad 4(1) se consideró la movilización de la competencia extralingüística para resolver un problema extralingüístico. Como se pone de manifiesto en la Figura 26, los resultados de autoevaluación de su adquisición se concentran exclusivamente en las puntuaciones de 3 y 4 sobre 5; la puntuación de 3 ocupa la mayoría: un 62,5% se otorgó 3 puntos, mientras que un 37,5% se otorgó un 4.

En la prueba final este procedimiento se mencionó 4 veces, de las cuales 2 veces se referían a la competencia bilingüe (ejemplos 85 y 86) y 2 veces a la competencia extralingüística (ejemplos 87 y 88):

- (85) *[...] en vietnamita no existe la estructura “ir + gerundio” para expresar la continuidad. (CT01-PF)*
- (86) *[...] pensé de añadir “tùng” o “đã” en vietnamita para aclarar que es una acción que ocurrió en el pasado. (CT01-PF)*
- (87) *Como mi conocimiento, para recoger la savia del caucho, siempre hay que usar una cosa filosa para taller en la corteza. (CT03-PF)*
- (88) *Según lo que ya sé, hasta el día de hoy, hay totales 4 Revoluciones Industriales en todo el mundo. Aquí, al autor solo menciona Revolución Industrial ni identificar qué es su número exacto; entonces busco en Internet información de todas las revoluciones y creo que la revolución mencionada aquí es la segunda debido a su tiempo (siglo XIX – XX) y sus características destacadas. (CT10-PF)*

En los debates en el foro se mencionó 3 veces este procedimiento (ejemplos 89, 90 y 91):

- (89) *Las unidades de esta frase, aunque se puede organizarlas así en español, no están en un orden normal de vietnamita. (CT01-Foro U1)*
- (90) *creo que mi capacidad bilingüe solo me ayuda a entender significados de los problemas, pero me ha costado traducirlos al vietnamita (CT04-Foro U2(2))*

(91) *En vietnamita la mayoría de las frases tiene sujeto (CT07-Foro U(2))*

Según los ejemplos, las participantes CT01 y CT07 movilizaron su competencia bilingüe (de español y vietnamita) para resolver problemas. La participante CT04, por su parte, señaló que su competencia bilingüe le ayudó en la comprensión de los problemas en textos en español, pero no tanto en la expresión en vietnamita. Esto es interesante ya que en el cuestionario de perfil todas las participantes se habían evaluado a nivel alto o muy alto la expresión en vietnamita.

En resumen, se observó un progreso de este procedimiento, aunque solo se trata de las competencias bilingüe y extralingüística. Además, los datos cualitativos revelan que la autoevaluación del nivel de expresión en vietnamita (la lengua materna) que algunas participantes habían hecho en el cuestionario de perfil no era totalmente exacta, ya que descubrieron insuficiencias justamente en esa habilidad.

1.1.9. Procedimiento «predecir limitaciones»

Los datos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir de los cuestionarios de autoevaluación de la unidad 2(2) y la unidad 3(2) (Tabla 20). Las participantes no se refirieron a este procedimiento ni en las aportaciones a las pruebas, al foro ni a la carpeta de estudiante.

Fuente	Pregunta
U2(2)	1. En la unidad didáctica he aprendido a predecir limitaciones de la capacidad de resolver problemas lingüísticos y textuales en un texto no especializado en español.
U3(2)	1. En la unidad didáctica he aprendido a predecir limitaciones de la capacidad de resolver un problema pragmático.

Tabla 20: Fuentes de datos sobre el procedimiento «predecir limitaciones»

Según los datos cuantitativos, en general las participantes evaluaron positivamente su adquisición de este procedimiento: se otorgaron una calificación media de 3,47 sobre 5 (Tabla 11).

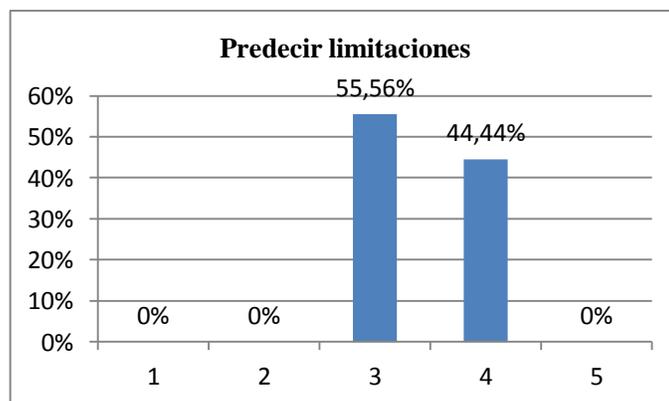


Figura 27: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(2)

Como se muestra en la Figura 27, en la unidad 2(2) los resultados de la autoevaluación de la adquisición de este procedimiento se concentran exclusivamente en las puntuaciones de 3 y 4 con una distribución homogénea: el 44,44% de las participantes se otorgó 4 puntos sobre 5 y el 55,56% se otorgó 3 puntos.

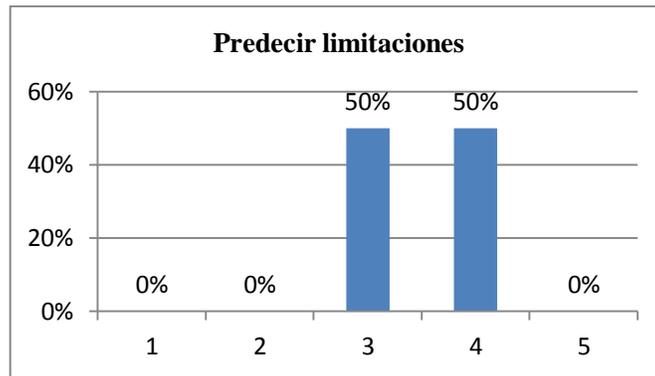


Figura 28: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2)

En la unidad 3(2) los resultados de autoevaluación de la adquisición de este procedimiento para resolver un problema pragmático se concentran exclusivamente en las puntuaciones de 3 y 4 sobre 5 con una distribución homogénea: un 50% de las participantes se otorgó 3 puntos y el otro 50% se otorgó 4 puntos (Figura 28).

En resumen, si bien en general las participantes evaluaron con una alta puntuación su aprendizaje de este procedimiento, no lo demostraron en sus aportaciones a la prueba final ni a los debates.

1.1.10. Procedimiento «predecir resultados»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir de los cuestionarios de autoevaluación de la unidad 3(1) y de la unidad 4(1) (Tabla 21). No se obtuvieron datos cualitativos ni de las aportaciones a las pruebas, al foro ni a la carpeta de estudiante.

Fuente	Pregunta
U3(1)	5. En la unidad didáctica he aprendido a predecir resultados de las acciones en el proceso de resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.
U4(1)	4. En la unidad didáctica he aprendido a predecir resultados de las acciones en el proceso de resolver un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.

Tabla 21: Fuentes de datos sobre el procedimiento «predecir resultados»

Según los datos cuantitativos, en general las participantes evaluaron positivamente su aprendizaje de este procedimiento: se otorgaron una calificación media de 3,29 sobre 5 (Tabla 11).

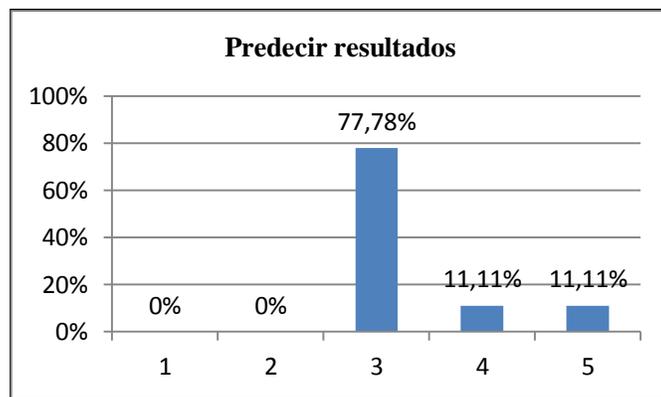


Figura 29: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(1)

Como muestra la Figura 29, en la unidad 3(1) los resultados de autoevaluación de la adquisición de este procedimiento se distribuyen de forma no homogénea entre las puntuaciones de tres y 5: hasta un 77,78% de las participantes se otorgó un 3 sobre 5, mientras que solo un 22,22% se otorgó 5 o 4 puntos.

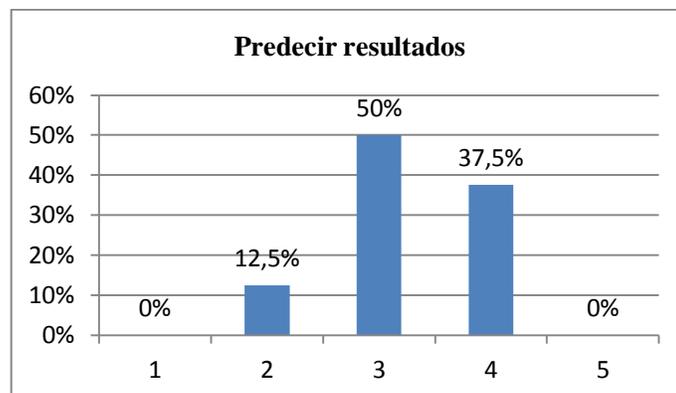


Figura 30: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1)

En la unidad 4(1) los resultados se concentran en las puntuaciones medias: el 50% de las participantes se otorgó 3 puntos sobre 5; las puntuaciones de 4 y 2 representan un 37,5% y un 12,5% respectivamente (Figura 30).

Los datos cuantitativos muestran que las participantes evaluaron positivamente su adquisición de este procedimiento. Sin embargo, estos datos no son corroborados por datos cualitativos, ya que las participantes no lo mencionaron en las aportaciones a las pruebas, al foro o a la carpeta de estudiante.

En general, tanto los resultados cuantitativos como los resultados cualitativos muestran un progreso en la adquisición de la estrategia de planificación por parte de las participantes, especialmente en los procedimientos «identificar problemas», «caracterizar problemas», «programar acciones», «buscar fuentes documentales», «seleccionar fuentes documentales» y «movilizar competencias». En lo que

respecta a los procedimientos «extraer información relevante», «predecir limitaciones» y «predecir resultados», aunque su adquisición fue evaluada positivamente en los cuestionarios, falta la confirmación de estos resultados mediante los datos cualitativos.

1.2. Estrategia de control del proceso de traducción

1.2.1. Procedimiento «ensayar diferentes soluciones»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir de los cuestionarios de autoevaluación de la unidad 2(1) y la unidad 3(1), así como a partir de las aportaciones a la prueba diagnóstica y a la prueba final (Tabla 22). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las aportaciones a la prueba diagnóstica, a la prueba final y al foro (ANEXO 27) (Tabla 22).

Fuente	Pregunta
U2(1)	7. En la unidad didáctica he aprendido a ensayar diferentes soluciones para cada problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.
U3(1)	7. En la unidad didáctica he aprendido a ensayar diferentes soluciones para resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.
PD	13. Señala un máximo de tres fragmentos problemáticos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? 2) Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo.
PF	8. Señala tres problemas de traducción, analízalos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. 2) ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? 3) Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso?
Foro	

Tabla 22: Fuentes de datos sobre el procedimiento «ensayar diferentes soluciones»

Según los datos cuantitativos, en general las participantes evaluaron positivamente su adquisición de este procedimiento: se otorgaron una calificación media de 3,37 sobre 5 (Tabla 11).

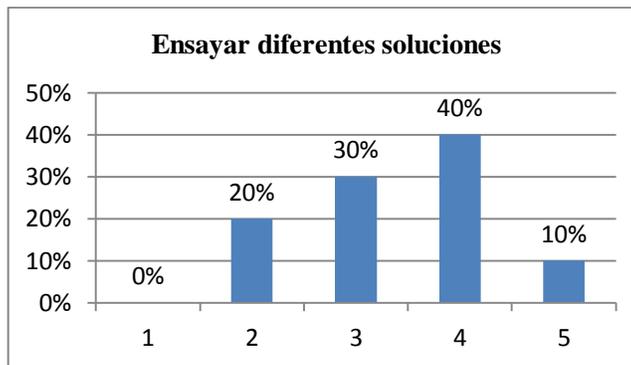


Figura 31: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(1)

Como muestra la Figura 31, en la unidad 2(1) las participantes evaluaron positivamente la adquisición de este procedimiento: un 50% se otorgó 4 o 5 puntos, un 30% se otorgó 3 puntos y un 20%, 2 puntos.

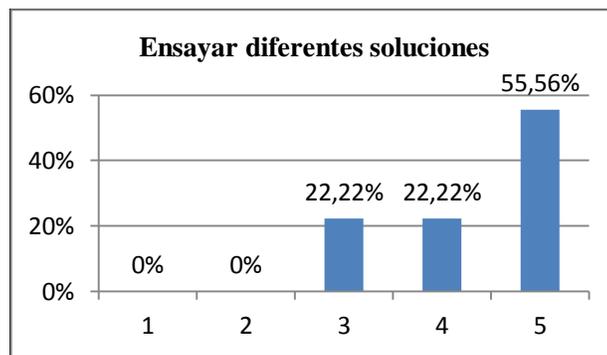


Figura 32: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(1)

La Figura 32 muestra una evolución positiva en las medias de la unidad 3(1) en comparación con la unidad 2(1) (Figura 31) de las puntuaciones: hasta un 55,56% se otorgó 5 puntos sobre 5 y un 22,22% se otorgó 4 puntos.

En la prueba final las participantes se refirieron 12 veces a este procedimiento, de las que 5 veces la referencia se acompañó de una justificación o evaluación para decidir escoger o no alguna solución. En estos casos se consideraba la claridad del TM (ejemplo 92), las características lingüísticas o textuales de la LM (ejemplos 93, 94 y 95), y la coherencia entre el TM y el TO (ejemplo 96):

(92) [...] pensé añadir “tùng” o “đã” en vietnamita para aclarar que es una acción que ocurrió en el pasado. (CT01-PF)

(93) Aquí escribe que “unas heridas en forma de V en corteza”, si traducimos literalmente la palabra “herida” como “vét thương”, pero en esta situación, no podemos traducirla como así porque no puede hacer una herida para un árbol. (CT03- PF)

(94) “por kilómetros de distancia” si traducimos literalmente como “nhiều ki-lô-mét về khoảng cách”, no es adecuado con el estilo de vietnamita. (CT03- PF)

- (95) *El verbo “ensangrentar” se significa “phủ đầy máu”, “nhuộm máu” en vietnamita pero cuando traduzco a “Rừng Amazon “nhuộm máu” bởi con sốt cao su” o a “Rừng Amazon “phủ đầy máu” bởi con sốt cao su”. Todos no son con fluidez, no “vietnamita” (CT07-PF)*
- (96) *Me pregunto mucho en la palabra “el vértice”. Según lo que traduce el diccionario, significa el punto de unión y si traduzco literal, el resultado es “điểm giao nhau”. Pero, no es suficiente con toda la frase (CT08-PF)*

En cambio, en la prueba diagnóstica este procedimiento se mencionó una vez sin justificación ni evaluación (ejemplo 97):

- (97) *“Trenes” se puede traducir literalmente en “những con tàu hỏa”, “những con tàu”[...] (CT02-PD)*

En los debates en el foro este procedimiento se mencionó 19 veces. En 8 casos la referencia fue acompañada de evaluaciones o justificaciones de una solución, aunque estas eran poco detalladas y profundas, y se referían sobre todo a las características lingüísticas del TM. En ellas consideraron las características lingüísticas del TM (ejemplo 98, 99, 100 y 101) y la coherencia del TM con el TO (ejemplo 102), o se refirieron a la consulta de fuentes documentales para confirmar una solución (ejemplo 103):

- (98) *trato de traducir a “... đã được tìm thấy bằng kỹ thuật trắc quang và kỹ thuật hình ảnh mà các nhà khoa học được chỉ đạo sử dụng ngày nay”, pero me parece que no es suficiente y bastante complicado. (CT08-U1)*
- (99) *Primero, si traduzco “se buscó” literalmente a “tìm”, sonará no natural en vietnamita (CT02-U2(1))*
- (100) *he listado unas opciones como: giá tính trên đầu người cho phòng đôi, giá một người ở phòng đôi pero no suena muy natural en vietnamita (CT01-U2(2))*
- (101) *Primero, entiendo según su significado que se hace una comida con olor de perfume, entonces uso la técnica traducción literal, mi resulta es “Hương nước hoa ẩm thực”. Sin embargo, la palabra “perfumes gastronómicos”, está en el título y bajo de Pinxtos. La frase “Pinxtos - Hương nước hoa ẩm thực” no se suena natural y en realidad, la receta de pintxos no tiene perfume. (CT08-U4(2))*
- (102) *Antes de nada, yo la traduzco “Lí do không gì khác ngoài tiền”, pero despues de traducir las frases siguientes, cambio mi traducción y la traduzco de nuevo “Lí do không gì khác ngoài lợi nhuận kinh tế”. No pienso que “tiền” sea falsa pero me gusta “lợi nhuận kinh tế” más porque los datos en las frases siguientes hacia “lợi nhuận kinh tế” desde el mar oriental. (CT10-U3(2))*
- (103) *Al primero, traduzco a “vũ điệu đặc biệt mang tên Cumbia của người Mỹ La Tinh” como un manera de describir la característica/ origen de la “Cumbia”.*

Pero cuando leo un página web :

https://www.mundotkm.com/mx/entretenimiento/245154/la-cumbia-coco-has-escuchado-ya-quieres-bailar-me-dio-cuenta-que-esta-cumbia-no-solo-es-la-baile-es-el-ritmo-de-cumbia-(en-la-pelicula-hay-muchas-canciones-tiene-el-ritmo-de-la-cumbia). Y al final traduzco a “nhịp điệu của điệu nhảy Cumbia truyền thống” (CT06- U4(1))

En resumen, se puede decir que se desarrolló este procedimiento. Los datos cuantitativos muestran que las participantes evaluaron positivamente la adquisición. Estos datos son confirmados por los datos cualitativos que revelan la consideración diferentes aspectos lingüísticos y extralingüísticos, y la consulta de fuentes documentales para justificar o evaluar soluciones de traducción.

1.2.2. Procedimiento «escoger la solución»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir de los cuestionarios de autoevaluación de la unidad 2(1), la unidad 2(2), la unidad 3(2) y la unidad 4(2), y a partir de las aportaciones a la prueba diagnóstica y a la prueba final (Tabla 23). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las aportaciones a la prueba diagnóstica, a la prueba final y al foro (ANEXO 27) (Tabla 23).

Fuente	Pregunta
U2(1)	8. En la unidad didáctica he aprendido a escoger la solución más adecuada para cada problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.
U2(2)	2. En la unidad didáctica he aprendido a escoger la solución más adecuada para cada problema lingüístico en un texto no especializado en español. 3. En la unidad didáctica he aprendido a escoger la solución más adecuada para cada problema textual en un texto no especializado en español.
U3(2)	2. En la unidad didáctica he aprendido a escoger la solución más adecuada para cada problema pragmático en un texto no especializado en español.
U4(2)	1. En la unidad didáctica he aprendido a escoger la opción de solución más adecuada para cada problema extralingüístico en un texto no especializado en español.
PD	13. Señala un máximo de tres fragmentos problemáticos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? 2) Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo.
PF	8. Señala tres problemas de traducción, analízalos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. 2) ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? 3) Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso?
Foro	

Tabla 23: Fuentes de datos sobre el procedimiento «escoger la solución»

Según los datos cuantitativos, en general las participantes evaluaron positivamente su aprendizaje de este procedimiento: se otorgaron una calificación media de 3,63 sobre 5 (Tabla 11).

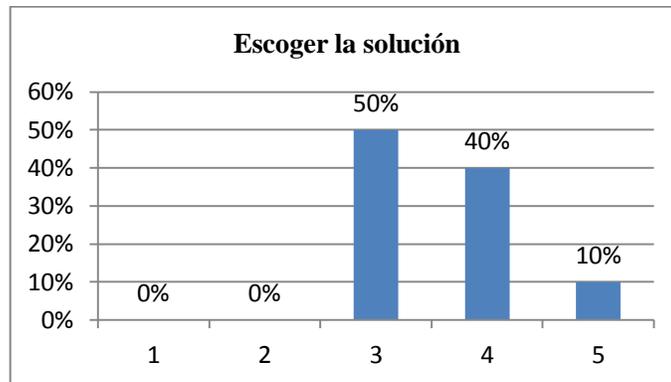


Figura 33: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(1)

En la unidad 2(1) se evaluó positivamente la adquisición de este procedimiento: el 50% de las participantes se otorgó un 4 o un 5, y el 50% se otorgó 3 puntos (Figura 33).

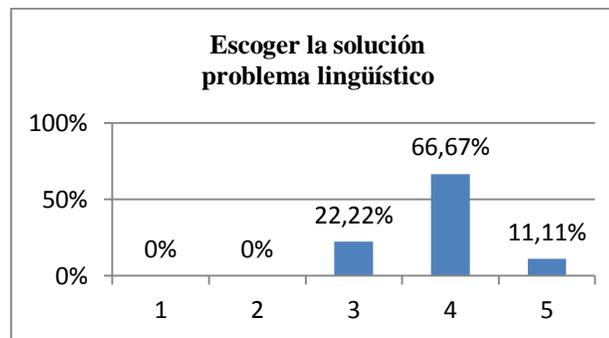


Figura 34: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(2)

Como se observa en la Figura 34, en relación con los problemas lingüísticos los resultados muestran que las participantes evaluaron positivamente la adquisición de este procedimiento, aunque la distribución de los resultados no es homogénea: hasta un 77,78% se otorgó puntuaciones de 5 o 4 sobre 5, donde la puntuación de 4 representa un 66,67%.

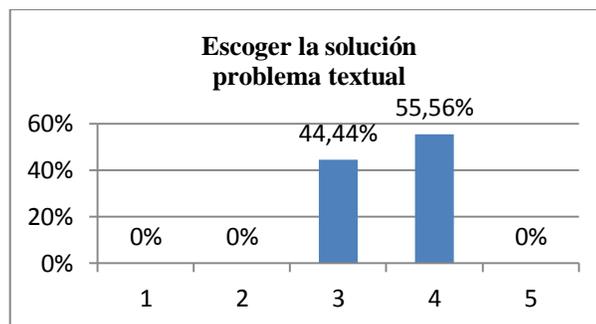


Figura 35: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(2)

En relación con los problemas textuales las participantes evaluaron positivamente su adquisición de este procedimiento: un 55,56% se otorgó 4 puntos sobre 5, y un 44,44% se otorgó 3 puntos, aunque ninguna se otorgó 5 puntos (Figura 35).

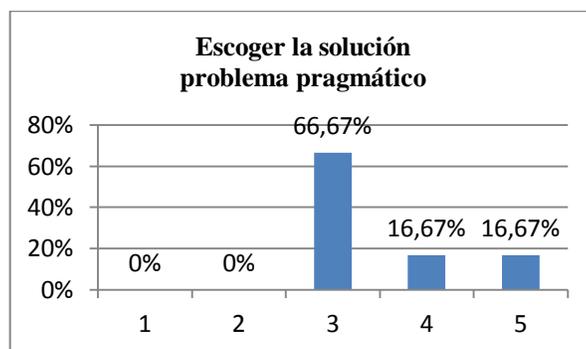


Figura 36: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2)

La Figura 36 muestra que en el cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2) los resultados se concentran en la puntuación media y la distribución no es homogénea: hasta un 66,67% de las participantes se otorgó un 3 sobre 5, mientras que la puntuación de 4 y de 5 solo representan un 16,67% cada una.

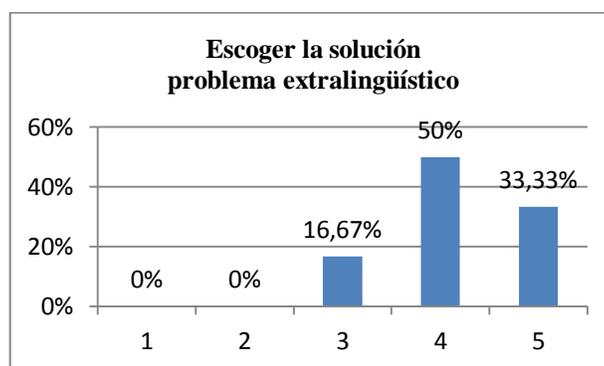


Figura 37: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(2)

La mayoría de las participantes evaluó positivamente la adquisición de este procedimiento para cada problema extralingüístico: un 33,33% se otorgó 5 puntos sobre 5 y un 50% se otorgó 4 puntos (Figura 37).

En la prueba final, este procedimiento se mencionó 29 veces, en 14 de ellas se incluyen la justificación o la evaluación de la solución correspondiente. En estas se aducen características lingüísticas y/o textuales propias de la lengua vietnamita (ejemplos 104 y 105), el destinatario del TM (ejemplo 106), la aceptabilidad del TM (ejemplo 107), la coherencia entre el TM y el TO (ejemplo 108) y aspectos extralingüísticos (ejemplo 109):

- (104) *Aplico la técnica comprensión lingüística para este problema porque en vietnamita no existe la estructura “ir + gerundio” para expresar la continuidad. (CT01-PF)*
- (105) *[...] añadido “Cánh rừng già” junto con “Amazon” para que se suene equilibrio con “cháy máu”. (CT02-PF)*
- (106) *Por eso, mi solución por este problema es “một thùng chứa được đặt ở đỉnh chóp của vết rạch”, para que sea más fácil para entender para los vietnamitas. (CT02-PF)*
- (107) *[...] he decidido traducirlo como “tạo một miếng cao hình chữ V trên vỏ cây” porque se utiliza mucho en casi todas las páginas web de Vietnam. (CT05-PF)*
- (108) *Después de buscar en internet: https://www.google.com.vn/search?q=caucho+en+el+siglo+19&rlz=1C1VFKB_enVN630VN630&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjtsdScrarbAhVKTbwKHRpEC04Q_AUICigB&biw=1087&bih=488&dpr=1.25#imgrc=OUmS_Om-x1KEWM: sobre el procedimiento del recoger el caucho, sé que es el vértice de la forma de V. por eso uso técnicas amplificación para traducir a “ở đầu vết cao”. Creo que es más lógico y adecuado. (CT06-PF)*
- (109) *[...] creo que la revolución mencionada aquí es la segunda debido a su tiempo (siglo XIX – XX) y sus características destacadas. (CT10-PF)*

Si bien en la prueba diagnóstica se mencionó 12 veces este procedimiento, solo en dos casos se justificó la selección (ejemplos 110 y 111):

- (110) *“Trenes” se puede traducir literalmente en “những con tàu hỏa”, “những con tàu” pero en contexto, se habla de “la alta velocidad”, así que traduzco trenes en “ những con tàu siêu tốc” (CT02-PD)*
- (111) *Uso diccionario de español para buscar la definición y los sinónimos del verbo imponerse, lo logro es “chiếm ưu thế về quyền lợi”, pero elige “chiếm ưu thế” porque es adecuada por toda la frase. (CT08-PD)*

En los debates en el foro este procedimiento se mencionó 63 veces. La mayoría de las veces la referencia a este procedimiento se acompañó de la justificación (34 veces) o evaluación (21 veces) de la solución correspondiente. Esto muestra que las participantes fueron conscientes de sus decisiones. Como argumentos se consideraron la falta de equivalencia entre las dos lenguas (la intraducibilidad) (ejemplo 112), la semántica (ejemplo 113), el destinatario del TM (ejemplo 114 y 115), la información consultada (ejemplo 116), o la coherencia entre el TM y el TO y aspectos culturales (ejemplo 117):

- (112) *He buscado en Internet pero he encontrado su equivalente en vietnamita por eso uso su equivalente en inglés (muchas páginas web en vietnamita lo usan) y explico un poco en “()”. (CT10-U2(1))*

- (113) *Elijo “trung đưong” porque esta palabra muestra también su calidad y tipo de hotel en el caso que no se puede alojarse en los hoteles previstos por algún problema. (CT08-U2(2))*
- (114) *Yo traduzco como “Biển Đông nằm vai trò quan trọng về kinh tế” porque nuestro encargo es resumir este texto, creo que tengo que presentar el Mar de China Meridional al principio de frase para que lectores puedan entender bien. (CT03-U3(2))*
- (115) *[...] el nombre en inglés es más popular y además, el destinatario no solo son niños. Entonces mantengo el título en inglés al lado de la traducción en vietnamita. (CT08-U4(1))*
- (116) *[...] según mi opinión, allí podemos traducir como “tài nguyên”. Porque según lo que he buscado, las 2 naciones tienen conflicto sobre recursos naturales en el mar oriental. Entonces, he decidido traducir “mục đích chính không gì khác ngoài tài nguyên”. (CT05-U3(2))*
- (117) *[...] lo traduzco a “võ sĩ đô vật Mexico” porque “võ sĩ đô vật” es muy famoso en México y El Santo es el símbolo de este deporte. En mi opinión, mi solución puede reflejar la cultura mexicana según la idea de esta frase. (CT08-U4(1))*

En resumen, el progreso de este procedimiento se muestra en que las participantes, en la mayoría de los casos, justificaron o evaluaron las soluciones que escogieron considerando elementos de los encargos de traducción correspondientes así como características lingüísticas y/o extralingüísticas de las dos lenguas.

1.2.3. Procedimiento «justificar una solución»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir de los cuestionarios de autoevaluación de la unidad 2(2), de la unidad 3(2) y de la unidad 4(2), así como a partir de las aportaciones a la prueba diagnóstica y a la prueba final (Tabla 24). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las aportaciones a la prueba diagnóstica, a la prueba final y al foro (ANEXO 27) (Tabla 24).

Fuente	Pregunta
U2(2)	4. En la unidad didáctica he aprendido a justificar una solución de un problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.
U3(2)	3. En la unidad didáctica he aprendido a justificar una solución de un problema pragmático en un texto no especializado en español.
U4(2)	2. En la unidad didáctica he aprendido a justificar una solución de un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.
PD	13. Señala un máximo de tres fragmentos problemáticos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? 2) Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar

	solucionarlo.
PF	8. Señala tres problemas de traducción, analízalos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. 2) ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? 3) Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso?
Foro	

Tabla 24: Fuentes de datos sobre el procedimiento «justificar una solución»

De acuerdo con los datos cuantitativos, en general las participantes evaluaron positivamente su aprendizaje de este procedimiento: se otorgaron una calificación media de 3,42 sobre 5 (Tabla 11).

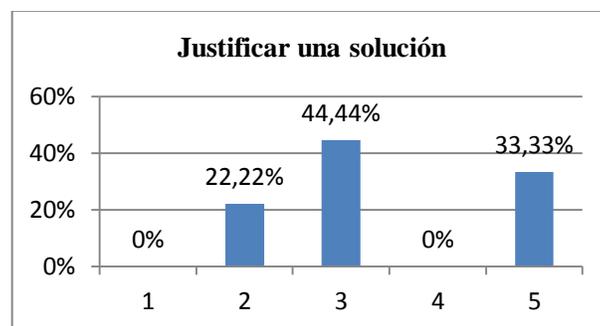


Figura 38: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(2)

En la unidad 2(2) las participantes no evaluaron positivamente la adquisición de este procedimiento: aunque ninguna la evaluó con 1 punto sobre 5, hasta un 66,66% se otorgó 2 o 3 puntos. Sin embargo, es notable que, hasta un 33,33% se otorgara un 5, mientras que ninguna la evaluara con un 4 (Figura 38).

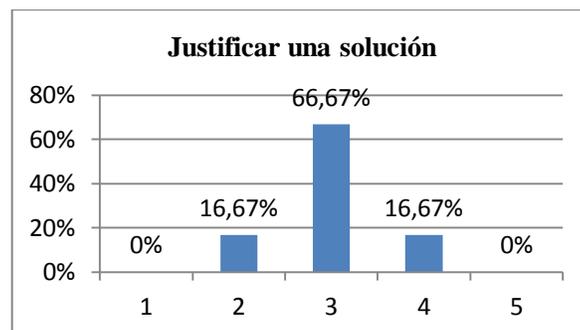


Figura 39: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2)

Como se muestra en la Figura 39, en la unidad 3(2) los resultados se concentran en las puntuaciones medias, pero la distribución no es homogénea: hasta un 66,67% evaluó la adquisición del procedimiento con 3 puntos sobre 5, mientras que la puntuación de 4 y la de 2 solo representan un 16,67% cada una.

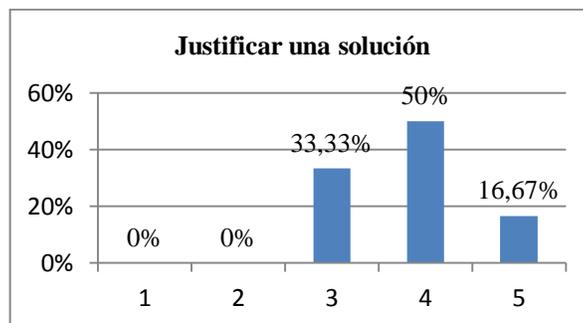


Figura 40: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(2)

En la unidad 4(2) la mayoría de las participantes evaluó positivamente su adquisición de este procedimiento, aunque la distribución de los resultados no es homogénea entre las puntuaciones de 4 y de 5: un 50% se otorgó 4 puntos sobre 5 y un 16,7% se otorgó 5 puntos (Figura 40).

En la prueba diagnóstica este procedimiento se mencionó sobre todo al modificar alguna solución (4/7 veces) y con los argumentos «para que suene mejor» o «para que suene más natural». En la prueba final, en cambio, se mencionó sobre todo para justificar alguna solución escogida (13/16 veces) y con argumentos relacionados con la adecuación a las características lingüísticas de la LM (ejemplo 118), la aceptabilidad (ejemplo 119), el destinatario del TM (ejemplo 120), o la intención comunicativa del TO (ejemplo 121):

- (118) *porque en vietnamita no existe la estructura “ir + gerundio” para expresar la continuidad. (CT01-PF)*
- (119) *[...] he decidido traducirlo como ‘tạo một miếng cao hình chữ V trên vỏ cây’ porque se utiliza mucho en casi todas las páginas web de Vietnam. (CT05-PF)*
- (120) *Entiendo “el vértice” como “Punto en que se unen los lados de un ángulo o las caras de un poliedro”, y después de ver imagen de ilustración de como se recolectar caucho, entiendo que se pone un recipiente en la corteza, que se encuentra en “vértice” de la herida en forma de V. Por eso, mi solución por este problema es “một thùng chứa được đặt ở đỉnh chóp của vết rạch” (un recipiente colocado en el vértice de la herida), para que sea más fácil para entender para los vietnamitas. (CT02-PF)*
- (121) *La intención del autor en el texto original es condenar la acción de extracción de caucho de los empresarios. El texto meta es un documento publicado en la página vietnamita sobre la historia nghiencuulichsu.com, así que se requiere una alta precisión. Por lo tanto, lo traduzco según la intención del autor en el texto original (CT08-PF)*

Durante los debates en el foro las participantes mencionaron 34 veces el procedimiento de justificar por qué escoger o no escoger una solución. En las justificaciones consideraron características lingüísticas y textuales (ejemplos 122 y 123), la coherencia de la TM con el TO (ejemplos 124 y 125),

el encargo de traducción (ejemplos 126 y 127), aspectos extralingüísticos (ejemplos 128 y 129), la aceptabilidad de la solución considerando la popularidad de su uso (ejemplo 130) o el punto de vista del lector del TM (ejemplo 131):

- (122) *[...] no hay que poner "trên đầu người" o "một người" en la primera oración porque se ve muy redundante y larga. (CT01-Foro U2(2))*
- (123) *Elijo "trong đươg" porque esta palabra muestra también su calidad y tipo de hotel en el caso que no se puede alojarse en los hoteles previstos por algún problema. (CT08-Foro U2(2))*
- (124) *Yo traduzco como "Biển Đông nắm vai trò quan trọng về kinh tế" porque nuestro encargo es resumir este texto, creo que tengo que presentar el Mar de China Meridional al principio de frase para que lectores puedan entender bien. (CT03-Foro U3(2))*
- (125) *[...] me gusta "lợi nhuận kinh tế" (beneficios económicos) más porque los datos en las frases siguientes hacia "lợi nhuận kinh tế" desde el Mar Oriental. (CT10-Foro U3(2))*
- (126) *[...] traduzco "tài nguyên" porque quiero destacar la razón porque el Mar Oriental es importante. Son también 2 diferencias que me parecen más importantes entre las traducciones según los dos encargos. (CT04-Foro U3(2))*
- (127) *[...] el nombre en inglés es más popular y además, el destinatario no solo son niños. Entonces mantengo el título en inglés al lado de la traducción en vietnamita. (CT08-Foro U4(1))*
- (128) *[...] podemos traducir como "tài nguyên" porque según lo que he buscado, los 2 naciones tienen conflicto sobre recursos naturales en el Mar Oriental. (CT05-Foro U3(2))*
- (129) *Si traducimos literalmente es "chất lượng thơ, cảm hứng trữ tình". No es adecuado con el texto así que cambio a "sự nên thơ" porque es una característica de la película. (CT04-Foro U4(1))*
- (130) *[...] lo traduzco a "võ sĩ đô vật Mexico" porque "võ sĩ đô vật" es muy famoso en México y El Santo es el símbolo de este deporte. (CT08-Foro U4(1))*
- (131) *[...] creo que esta solución es adecuada porque cuando se presenta concisamente, los lectores pueden entender y darle la atención. (CT08-Foro U4(1))*

Al analizar las justificaciones de las estudiantes CT04 y CT08, las únicas que participaron en todos los debates, observamos cierto progreso. Las primeras justificaciones eran intuitivas o poco convincentes: en algunas consideraron de forma mecánica la morfología (ejemplo 132) o el significado de una palabra (ejemplo 133), mientras que en otras se basaron exclusivamente en el significado que ofrece el diccionario (ejemplos 134 y 135):

- (132) *Pero elijo “trắc quang” porque ante de esta palabra, ya hay “técnica de”, así que debo traducirla como un adjetivo. Y al final, es “kỹ thuật trắc quang”.*(CT04-Foro U1)
- (133) *Cada vez traduzco “aunque”, casi siempre traduzco a “mặc dù”. Sin embargo, entiendo esta frase a otro significado y en esto significado, la palabra “mặc dù” no es suficiente nada. Pienso que es ilógico si traduzco a “Hơn 20 năm trước đây, một nhà thám hiểm hàng động đã thông báo cho các nhà khảo cổ về khả năng tồn tại những bức họa trên đá trong nhiều hang động tại Cantabria, mặc dù các kỹ thuật công nghệ thời đó không cho phép kiểm chứng rằng nghệ thuật khắc họa trên đá là có thật hay không”. Creo que su significado es: había las dudas sobre la existencia de las pinturas rupestres, pero debido a las técnicas no desarrolladas de ese momento, no se podría confirmar su existencia. Entonces cambio de “mặc dù” a “tuy nhiên” y me parece que suena más natural.* (CT08-Foro U1)
- (134) *traduzco a “mà có quanh đây hay ông đang cầm trong tay” que es más adecuada. Porque he buscado en Wordreference que “tener a mano” significa “tener al alcance”.* (CT04-Foro U1)
- (135) *Busco en Wordreference que la palabra “tramo” no solo significa “sự giãn ra”, sino también “parte del camino” entonces lo traduzco a “chặng đường”.* (CT08-Foro U2(2))

Sin embargo, en las siguientes justificaciones consideraron diferentes factores, tanto lingüísticos como extralingüísticos: el contexto (ejemplo 136), el destinatario del TM (ejemplos 137 y 138), la situación comunicativa del TM (ejemplo 139) y características lingüísticas y textuales (ejemplo 140):

- (136) *Pienso que la palabra “tài nguyên” incluye el significado “tiền” y “kinh tế”, sin embargo, en esta circunstancia, es un poco difícil entender este significado cuando leemos las tres frases primeras, porque “tài nguyên” no es adecuada con la idea de la frase “La mitad del transporte...Oriental”. Yo mantengo la palabra “tiền bạc”.* (CT08-U3(2))
- (137) *Los títulos de las películas aparecidas en la crítica, para crear un sentido de familiaridad, los traduzco a sus nombres en vietnamitas usados en los cines de Vietnam. Así que los espectadores pueden saber qué película es. Busco sus nombres vietnamitas por wiki y en las páginas web de periódico.* (CT04-U4(1))
- (138) *[...] el nombre en inglés es más popular y además, el destinatario no solo son niños. Entonces mantengo el título en inglés mientras que lo traduzco a nombre vietnamita. Por ejemplo, traduzco “Inside out” a “Inside out - Những mảnh ghép cảm xúc”.* (CT08-U4(1))
- (139) *[...] es una feria gastronómica en España con el fin de introducirse la quintaesencia de los dos países. Así es mejor traducir a “món xiên kiểu Tây Ban Nha”.* (CT04-U4(2))
- (140) *Primero, entiendo según su significado que se hace una comida con olor de perfume, entonces uso la técnica traducción literal, mi resulta es “Hương nước hoa ẩm thực”. Sin embargo, la palabra “perfumes gastronómicos”, está en el título y*

bajo de Pinxtos. La frase “Pinxtos - Hương nước hoa ẩm thực” no se suena natural y en realidad, la receta de pinxtos no tiene perfume. Por lo tanto, necesito cambiar un poco la palabra “perfume”, con el motivo de mantener la calidad de pinxtos mientras que también se puede usar en el folleto. Luego, me da cuenta que la palabra “tinh hoa” puede resaltar las bellezas en todos aspectos de la gastronomía, también incluye el significado de “hôm như nước hoa”. Además, esa palabra se suele usar en los folletos o publicidades que relacionan con la gastronomía. Así que elijo “tinh hoa ẩm thực”. (CT08-U4(2))

Pensamos que es significativo el ejemplo 140, en el que vemos una secuencia de acciones: ensayar una solución, evaluarla, descartarla, ensayar otra solución con justificación considerando aspectos semánticos, género textual y tema, antes de adoptar la última solución.

En resumen, se ve evidente el progreso de este procedimiento, tanto en los datos cuantitativos como cualitativos. En los datos cualitativos eso no solo se muestra en la frecuencia de aplicación del procedimiento sino también en la progresiva sofisticación de las justificaciones: se consideraron varios aspectos relacionados con el TM y el TO.

1.2.4. Procedimiento «regular la intensidad»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2) (Tabla 25). No se obtuvieron cualitativos sobre la adquisición de este procedimiento.

Fuente	Pregunta
U3(2)	4. En la unidad didáctica he aprendido a regular la intensidad a la hora de resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.

Tabla 25: Fuentes de datos sobre el procedimiento «regular la intensidad»

De acuerdo con los datos cuantitativos las participantes evaluaron a nivel medio-alto su aprendizaje de este procedimiento: se otorgaron una calificación media de 2,83 sobre 5 (Tabla 11).

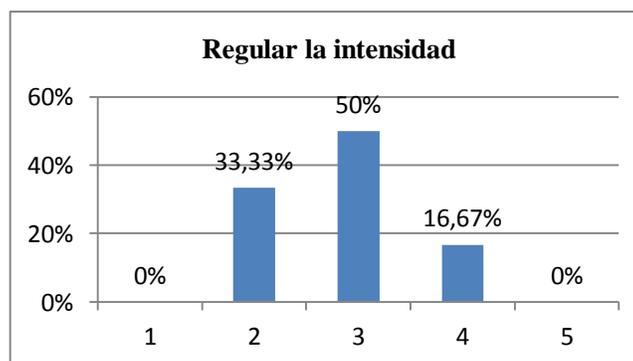


Figura 41: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2)

La Figura 41 señala que los resultados de la evaluación de la adquisición este procedimiento se concentran en las puntuaciones medias: el 50% se otorgó 3 puntos, un 16,67% y un 33,33% se otorgó 4 y 2 puntos, respectivamente.

1.2.5. Procedimiento «regular la velocidad»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2) (Tabla 26). No se obtuvieron datos cualitativos sobre la adquisición de este procedimiento.

Fuente	Pregunta
U3(2)	5. En la unidad didáctica he aprendido a regular la velocidad a la hora de resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español

Tabla 26: Fuentes de datos sobre el procedimiento «regular la velocidad»

Los datos cuantitativos señalan que las participantes evaluaron a nivel medio su adquisición de este procedimiento: se otorgaron una calificación media de 2,66 sobre 5 (Tabla 11).

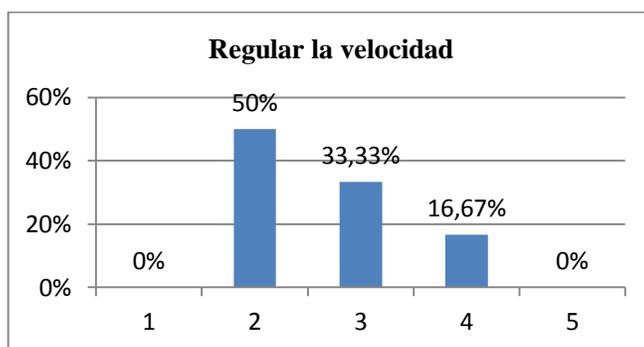


Figura 42: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2)

Como muestra la Figura 42, la mitad de las participantes evaluó negativamente su adquisición de este procedimiento y la resta mitad la evaluó a nivel medio-alto, del cual la puntuación de 3 representa un 33,33%.

La adquisición de los dos procedimientos «regular la intensidad» y «regular la velocidad» no fue evaluada en profundidad. Cabe destacar que solo se obtuvieron los datos cuantitativos de un cuestionario mientras que no se obtuvieron datos cualitativos. De ahí que sea difícil observar y determinar su progreso. Creemos que en el futuro será necesario diseñar situaciones en las que se requiera la aplicación de esos procedimientos.

1.2.6. Procedimiento «regular el esfuerzo»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir de los cuestionarios de autoevaluación de la unidad 2(2), de la unidad 3(2) y de la unidad 4(2) (Tabla 27). No se obtuvieron datos cualitativos sobre la adquisición de este procedimiento.

Fuente	Pregunta
U2(2)	5. En la unidad didáctica he aprendido a regular el esfuerzo a la hora de resolver un problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español
U3(2)	6. En la unidad didáctica he aprendido a regular el esfuerzo a la hora de resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español
U4(2)	3. En la unidad didáctica he aprendido a regular el esfuerzo a la hora de resolver un problema extralingüístico en un texto no especializado en español

Tabla 27: Fuentes de datos sobre el procedimiento «regular el esfuerzo»

Según se muestra en la Tabla 11, las participantes evaluaron positivamente su adquisición de este procedimiento: se otorgaron una calificación media de 3,2 sobre 5.

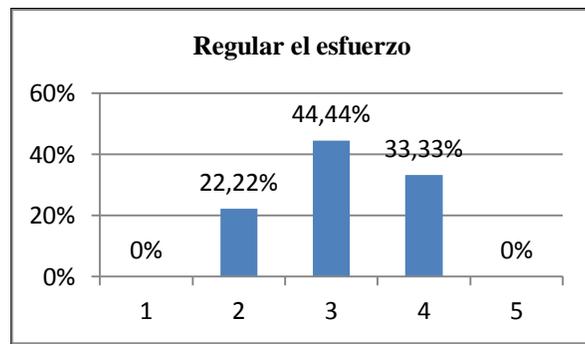


Figura 43: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(2)

De acuerdo con la Figura 43 en la unidad 2(2) los resultados de autoevaluación de la adquisición de este procedimiento se concentran en las puntuaciones medias y la distribución de los resultados es homogénea: un 33,33% se otorgó 4 puntos sobre 5, un 44,44% se otorgó 3 puntos y un 22,22% se otorgó 2 puntos.

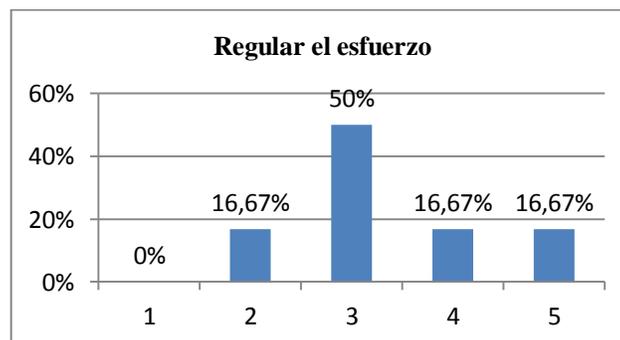


Figura 44: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2)

En la unidad 3(2) los resultados se distribuyen de la puntuación 2 hasta 5 sobre 5, aunque se concentran sobre todo en la puntuación 3: el 50% de las participantes se otorgó un 3; las puntuaciones de 2, 4 y 5 representan un 16,7%, cada una (Figura 44).

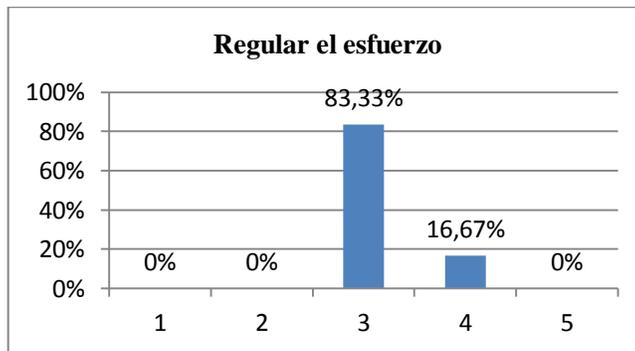


Figura 45: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(2)

En la unidad 4(2) es notable que los resultados se distribuyan exclusivamente y de forma no homogénea en las puntuaciones de 3 y 4: hasta un 83,3% se otorgó 3 puntos sobre 5, mientras que solo un 16,7% se otorgó un 4 (Figura 45).

De la adquisición de este procedimiento solo se obtuvieron datos cuantitativos pero no datos cualitativos. Por ello, no se pudo confirmar el progreso de su adquisición, aunque la autoevaluación era positiva en general.

1.2.7. Procedimiento «controlar los elementos psicofisiológicos»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(2) (Tabla 28). No se obtuvieron datos cualitativos.

Fuente	Pregunta
U4(2)	4. En la unidad didáctica he aprendido a controlar los elementos psicofisiológicos a la hora de resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.

Tabla 28: Fuentes de datos sobre el procedimiento «controlar los elementos psicofisiológicos»

Las participantes evaluaron a nivel medio-alto su aprendizaje de este procedimiento: se otorgaron una calificación media de 2,83 sobre 5 (Tabla 11).

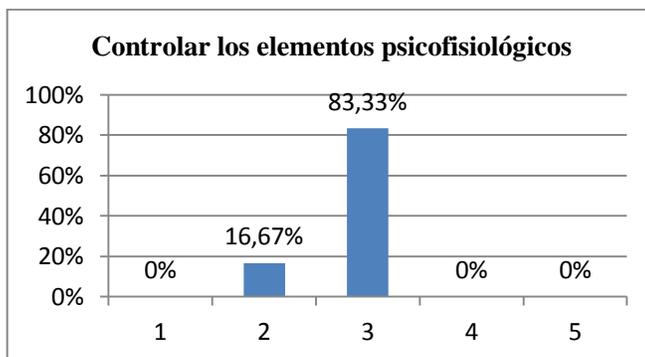


Figura 46: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(2)

Como se muestra en la Figura 46, las participantes no evaluaron altamente su adquisición de este procedimiento: ninguna se otorgó un 4 o un 5 sobre 5, mientras que hasta un 83,3% se otorgó un 3 y un 16,7% se otorgó un 2.

Puesto que de la adquisición de este procedimiento solo se obtuvieron datos cuantitativos a partir de un cuestionario de autoevaluación y no se obtuvieron datos cualitativos no se puede constatar un progreso en su adquisición por las participantes.

En resumen, los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos sobre la adquisición de la estrategia de control del proceso de traducción indican que se produjo un progreso claro en la adquisición de los procedimientos «ensayar diferentes soluciones», «escoger la solución» y «justificar una solución». De la adquisición de los otros procedimientos de esta estrategia los datos cuantitativos señalan una autoevaluación medio-alta, pero faltan datos cualitativos de los otros instrumentos para la triangulación.

1.3. Estrategia de autoevaluación del proceso y del producto de traducción

1.3.1. Procedimiento «evaluar una estrategia»

Los datos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir de los cuestionarios de autoevaluación de la unidad 4(1) y de la unidad 4(2) (Tabla 29). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las aportaciones a la carpeta de estudiante (ANEXO 28) (Tabla 29).

Fuente	Pregunta
U4(1)	7. En la unidad didáctica he aprendido a evaluar una estrategia de solución de un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.
U4(2)	7. En la unidad didáctica he aprendido a evaluar una estrategia de solución de un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.
Carpeta de estudiante	

Tabla 29: Fuentes de datos sobre el procedimiento «evaluar una estrategia»

Según los datos cuantitativos, en general las participantes evaluaron positivamente su aprendizaje de este procedimiento: se otorgaron una calificación media de 3,19 sobre 5 (Tabla 11).

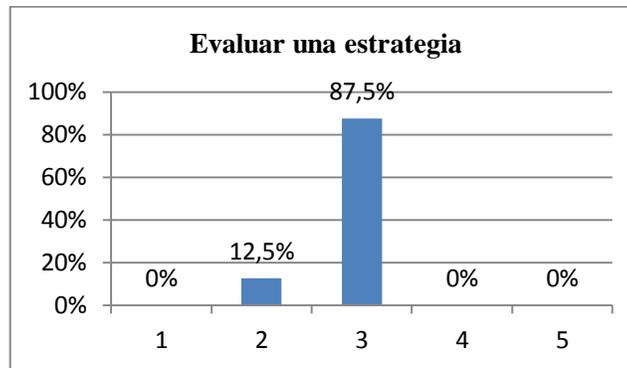


Figura 47: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1)

Como muestra la Figura 47, en la unidad 4(1) los resultados sobre la adquisición de este procedimiento para resolver problemas extralingüísticos se concentran en la puntuación media: hasta un 87,5% se otorgó un 3 mientras que un 12,5% se otorgó 2 puntos.

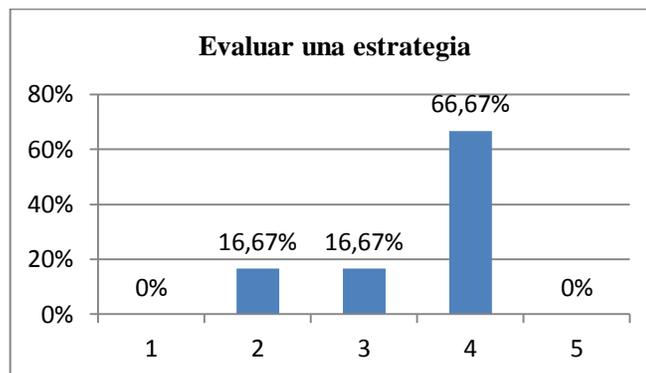


Figura 48: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(2)

La mayoría de las participantes evaluó positivamente su adquisición de este procedimiento en la unidad 4(2): aunque ninguna se otorgó 5 puntos sobre 5, hasta un 66,67% se otorgó 4 puntos (Figura 48). La comparación de las dos figuras muestra un progreso significativo de la adquisición del procedimiento de la unidad 4(1) a la unidad 4(2).

En la carpeta de estudiante solo 2 participantes se refirieron a este procedimiento indicando si las estrategias que utilizaron para resolver problemas funcionaron para ese fin, aunque no concretaron en qué grado fueron útiles ni justificaron su evaluación (ejemplos 141 y 142):

- (141) *Y ha funcionado que me ha ayudado a resumir suficientemente todas las informaciones importantes en adecuada cantidad de palabras (CT02-Carpeta)*

- (142) *Ellos han funcionado: estrategia para la comprensión del texto original me ayuda a entender bien las informaciones generales del texto original y texto meta según su encargo; estrategia para resolver problemas de la reexpresión me ayuda a resolver los problemas durante el proceso de traducir texto original al texto meta y estrategias para la adquisición de la información y documentación me ayuda a obtener las informaciones y fuentes confiables en Internet, diccionarios, etc. (CT10-Carpeta)*

A partir de los resultados cuantitativos se podría decir que se desarrolló en las participantes este procedimiento, pero faltan aún datos cualitativos que los corroboren.

1.3.2. Procedimiento «modificar una estrategia»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir de los cuestionarios de autoevaluación de la unidad 4(1) y de la unidad 4(2) (Tabla 30). No se obtuvieron datos cualitativos sobre la adquisición de este procedimiento.

Fuente	Pregunta
U4(1)	9. En la unidad didáctica he aprendido a modificar una estrategia de solución de un problema extralingüístico si no resulta efectiva.
U4(2)	8. En la unidad didáctica he aprendido a modificar una estrategia de solución de un problema extralingüístico si no resulta efectiva.

Tabla 30: Fuentes de datos sobre el procedimiento «modificar una estrategia»

Los datos cuantitativos señalan que las participantes evaluaron positivamente su adquisición de este procedimiento: se otorgaron una calificación media de 3,25 sobre 5 (Tabla 11).

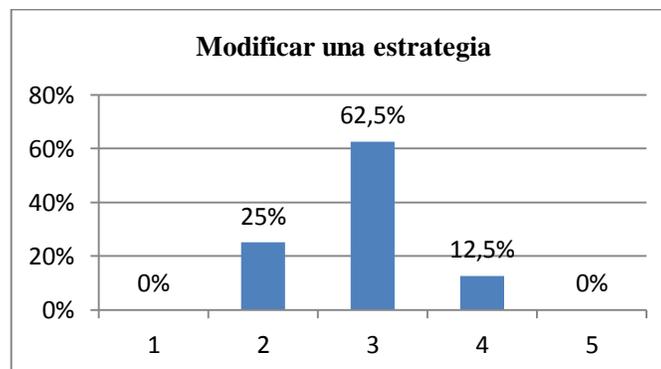


Figura 49: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1)

Como muestra la Figura 49, en la unidad 4(1) los resultados de la autoevaluación del aprendizaje de este procedimiento para problemas extralingüísticos se concentran en las puntuaciones medias de la tabla, aunque la distribución no es homogénea: un 62,5% se otorgó 3 puntos sobre 5; mientras las puntuaciones de 4 y 2 representan un 12,5% y un 25%, respectivamente.

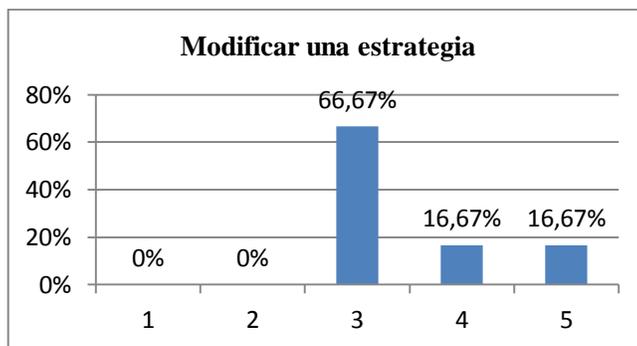


Figura 50: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(2)

En la unidad 4(2) los resultados de la autoevaluación de este procedimiento para problemas extralingüísticos se distribuyen de forma no homogénea entre las puntuaciones de 3 a 5: la puntuación de 3 sobre 5 representa un 66,67% y las puntuaciones de 4 y 5 representan un 16,67% cada una (Figura 50).

Según los resultados cuantitativos de la autoevaluación de las participantes se podría decir que este procedimiento se desarrolló en cierta medida, aunque faltan datos de otras fuentes que los confirmen.

1.3.3. Procedimiento «evaluar una solución»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir de los cuestionarios de autoevaluación de la unidad 2(2), de la unidad 3(2), de la unidad 4(1) y de la unidad 4(2), así como a partir de las aportaciones a la prueba final (Tabla 31). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las aportaciones a la prueba final y al foro (ANEXO 27) (Tabla 31).

Fuente	Pregunta
U2(2)	6. En la unidad didáctica he aprendido a evaluar una solución de un problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.
U3(2)	7. En la unidad didáctica he aprendido a evaluar una solución de un problema pragmático en un texto no especializado en español.
U4(1)	8. En la unidad didáctica he aprendido a evaluar una solución de un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.
U4(2)	5. En la unidad didáctica he aprendido a evaluar una solución de un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.
PF	8. Señala tres problemas de traducción, analízalos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. 2) ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? 3) Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso?
Foro	

Tabla 31: Fuentes de datos sobre el procedimiento «evaluar una solución»

Según los datos cuantitativos, en general las participantes evaluaron positivamente su aprendizaje de este procedimiento: se otorgaron una calificación media de 3,6 sobre 5 (Tabla 11).

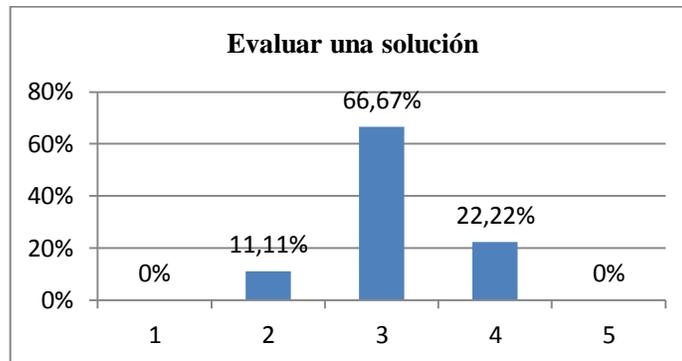


Figura 51: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 2(2)

En la unidad 2(2) los resultados se concentran en las puntuaciones medias, aunque la distribución de los resultados no es homogénea: hasta un 66,67% de las participantes se ha otorgado un 3 sobre 5, mientras que la puntuación de 4 representa un 22,22% y la de 2 representa un 11,11% (Figura 51).

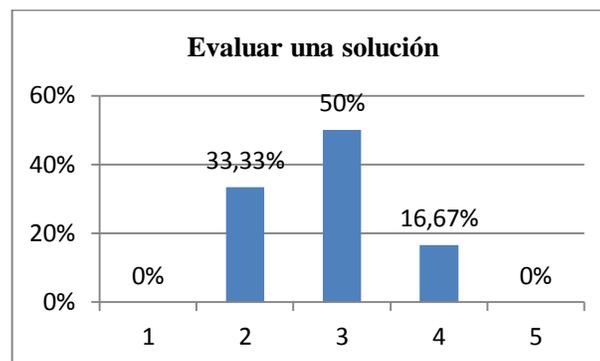


Figura 52: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2)

Según muestra la Figura 52 los resultados en la unidad 3(2) se concentran en las puntuaciones medias, aunque la distribución no es homogénea: la puntuación de 4 sobre 5 solo representa un 16,7%, mientras que las puntuaciones de 2 y 3 representan hasta un 83,3%.

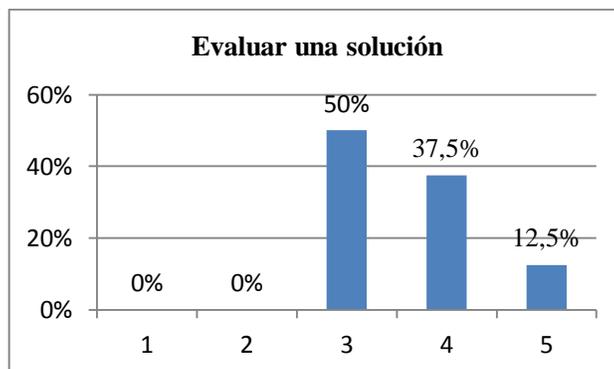


Figura 53: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1)

En la unidad 4(1) los resultados se distribuyen de forma bastante homogénea de la puntuación 3 a la de 5: un 50% de las participantes se otorgó 3 puntos sobre 5 y el otro 50% se otorgó 4 o 5 puntos (Figura 53).

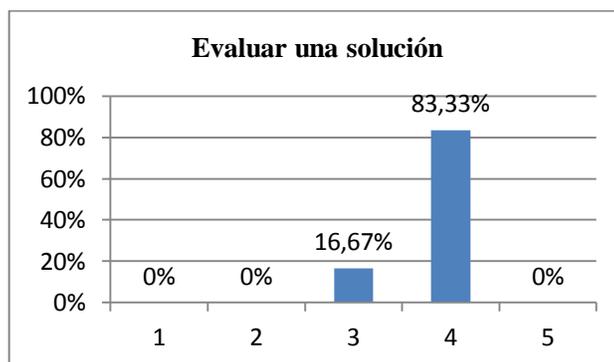


Figura 54: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(2)

De acuerdo con la Figura 54, la mayoría de las participantes evaluó positivamente su adquisición de este procedimiento en la unidad 4(2): aunque ninguna se otorgó un 5 sobre 5, hasta un 83,33% se otorgó 4 puntos.

En la prueba final este procedimiento fue mencionado 12 veces, y en 8 ellas en relación con los procedimientos «ensayar diferentes soluciones», «escoger la solución» o «modificar una solución». En la evaluación de soluciones las participantes apuntaron características lingüísticas y/o textuales de la LM (ejemplo 143) o la coherencia entre el TM y el TO (ejemplos 144, 145 y 146):

- (143) *“por kilómetros de distancia” si traducimos literalmente como “nhiều ki-lô-mét về khoảng cách”, no es adecuado con el estilo de vietnamita. CT07 (PF):*

Todos son poco fluidos, poco “vietnamitas” (CT03-PF)

- (144) *Cuando busco el significado de palabra “explotar” en los diccionarios, encuentro muchos significados diferentes de esta palabra como: “khai thác”, “khám phá”. Pero, pienso que lo no es adecuado y sin adapta el significado de esta frase. (CT05-*

PF)

- (145) *[...] creo que es más lógico y adecuado.* (CT08-PF)
- (146) *Lo traduzco a “ngang nhiên”. En vietnamita, es una palabra descriptiva de lo absurdo de que alguien haga algo malo. Según el diccionario, su significa es “sin cuidado” o “sin duda sobre la bondad de algo”. La palabra “ngang nhiên” no es muy exacta, pero es adecuada.* (CT08-PF)

En los debates en el foro las participantes mencionaron 21 veces el procedimiento de evaluar una solución propia y 2 veces evaluar una solución ajena. Las evaluaciones tomaron en consideración aspectos como la coherencia (ejemplos 147, 148, 149 y 150) y características lingüísticas de la LM (ejemplos 151 y 152):

- (147) *[...] pero me parece que no es suficiente y bastante complicado.* (CT08-Foro U1)
- (148) *No pienso que “tiên” sea incorrecta [...]* (CT10-Foro U3(2))
- (149) *No es adecuado con el texto [...]* (CT04-Foro U4(1))
- (150) *En mi opinión, mi solución puede reflejar la cultura mexicana según la idea de esta frase.* (CT08-Foro U4(1))
- (151) *Primero, si traduzco “se buscó” literalmente a “tìm”, sonará no natural en vietnamita.* (CT02-Foro U2(2))
- (152) *[...] no suena muy natural en vietnamita [...]* (CT01-Foro U2(2))

Además, algunas participantes justificaron su evaluación considerando la cohesión del texto (ejemplo 153) o la aceptabilidad de la solución (ejemplo 154):

- (153) *[...] creo que es más razonable si traducimos a “một trong những cô gái, khi cô ấy đã trưởng thành”. No pienso que tu solución no sea adecuada, pero si traducimos como mi opción, no repetiremos la palabra “cô” mientras mantenemos su significado.* (CT04-Foro U2(1))
- (154) *[...] entonces uso las palabras un poco más breves como “sức mạnh của lý lẽ thay vì tranh chấp vũ lực”. A menudo escucho este conjunto de palabras en las noticias vietnamitas por eso pienso que suena natural.* (CT08-Foro U3(1))

En resumen, se observó un desarrollo de este procedimiento. Las participantes mostraron que fueron conscientes de la realización del procedimiento y tomaron en cuenta varios aspectos relacionados, tales como los encargos de traducción o características lingüísticas y textuales. Además, mostraron ser conscientes de su nivel de aprendizaje.

1.3.4. Procedimiento «modificar una solución»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir de los cuestionarios de autoevaluación de la unidad 3(2) y de la unidad 4(2), así como a partir de las aportaciones a la prueba diagnóstica y a la prueba final (Tabla 32). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las aportaciones a la prueba diagnóstica y a la prueba final (Tabla 32).

Fuente	Pregunta
U3(2)	8. En la unidad didáctica he aprendido a modificar una solución de un problema pragmático si no resulta efectiva.
U4(2)	6. En la unidad didáctica he aprendido a modificar una solución de un problema extralingüístico si no resulta efectiva.
PD	13. Señala un máximo de tres fragmentos problemáticos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? 2) Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. 14. ¿Has releído la traducción en vietnamita antes de entregarla? Sí No En caso afirmativo, ¿qué cambios has realizado? ¿Por qué?
PF	8. Señala tres problemas de traducción, analízalos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. 2) ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? 3) Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? 9. ¿Has releído la traducción en vietnamita antes de entregarla? En caso afirmativo, ¿qué cambios has realizado? ¿Por qué?

Tabla 32: Fuentes de datos sobre el procedimiento «modificar una solución»

Según los datos cuantitativos, en general las participantes evaluaron positivamente su aprendizaje de este procedimiento: se otorgaron una calificación media de 3,5 sobre 5 (Tabla 11).

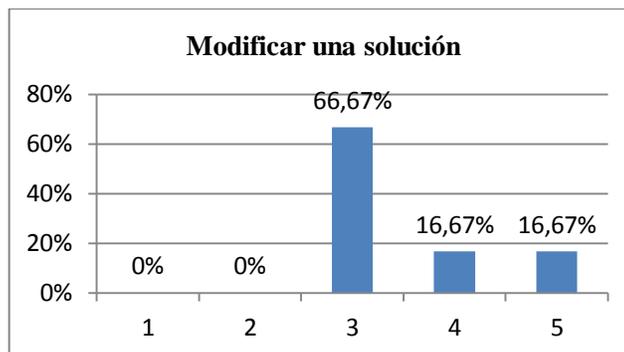


Figura 55: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2)

En la unidad 3(2) los resultados de autoevaluación de la adquisición de este procedimiento se distribuyen entre las puntuaciones 3 y 5, aunque se concentran sobre todo en la de 3 (un 66,67%) (Figura 55).

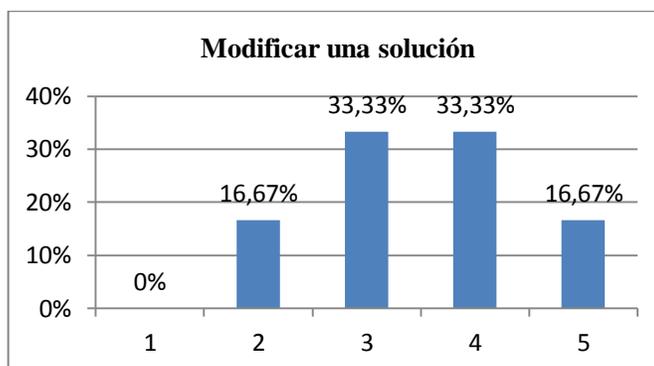


Figura 56: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(2)

Como muestra la Figura 56 en la unidad 4(2) es notable que los resultados se distribuyan de forma homogénea entre las puntuaciones de 3 y 2 y las puntuaciones de 5 y 4: las puntuaciones de 3 y 2 representan un 33,33% y 16,67% respectivamente; y las puntuaciones de 4 y 5 representan un 33,33% y 16,67% respectivamente.

En las reflexiones retrospectivas de la prueba final (pregunta 8) se mencionó 3 veces este procedimiento, de las cuales dos modificaciones se hicieron después de consultar fuentes documentales (ejemplos 155 y 156) y una no se justificó (ejemplo 157):

- (155) *Pero después de buscar cómo se recolecta caucho en vietnamita y ver el imagen de ilustración, cambio mi respuesta a “đỉnh chóp của vết rạch”.* (CT02-PF)
- (156) *Primero, traduzco el título a “Con sớt mũ cao su làm chảy máu rừng amazon”. Después de consulta el artículo <https://bizlive.vn/kinh-doanh-quoc-te/nhung-mua-san-khong-hoi-ket-amazon-dang-chay-mau-vi-nganh-thoi-trang-tan-nhan-2103553.html> con el título “Những mùa săn không hồi kết, Amazon đang “chảy máu” vì ngành thời trang tàn nhẫn”, uso la técnica de Transición y convierto “el Amazonas” a sujeto, y traduzco el título a “Cánh rừng già Amazon chảy máu vì con sớt mũ cao su”* (CT02-PF)
- (157) *solo cambiara a “Sông Amazon vấy máu bởi con sớt cao su”.* (CT04-PF)

En la prueba diagnóstica se mencionó 2 veces, pero no se justificó (ejemplo 158):

- (158) *He cambiado algunas palabras las que no me gusta al releer el texto ya traduzco.*
Lo que he escrito antes es “sự thay đổi bắt đầu từ tuyến đường sắt Madrid-Sevilla cái mà vừa mới tổ chức kỉ niệm 25 năm xây dựng”. Lo que he escrito al final es “Tuyến đường sắt đầu tiên là đi từ Madrid đến Sevilla vừa tổ chức kỉ niệm 25 năm

thành lập”. (CT05-PD)

En la prueba diagnóstica, al responder a la pregunta 14, se refirieron 6 veces a este procedimiento; en 4 ocasiones se acompañaba con una justificación en la que se consideraban características lingüísticas de la LM (ejemplos 159, 160, 161 y 162):

- (159) *He cambiados los ordenes de algunas parte para que suenen mejor.* (CT01-PD)
- (160) *He cambiado palabras y el orden de palabras en una frase para que suene más natural.* (CT03-PD)
- (161) *He cambiado la manera de expresar porque muchas veces mi traducción en vietnamita ha sido ilógica y poco natural.* (CT08-PD)
- (162) *He cambiado “những chiếc xe bay vẫn chưa xuất hiện” a “những chiếc xe bay vẫn chưa được tạo ra” porque creo que es mejor y tiene más lógico.* (CT09-PD)

Las modificaciones se justificaron por «ser mejor», «más lógico» o «más natural», pero no consiguieron explicar por qué lo era.

En la prueba final, en cambio, al responder a la pregunta 9, las participantes se refirieron 4 veces a este procedimiento, en 2 casos junto con una evaluación y en 2 casos con una justificación que aludía a la coherencia entre el TM y el TO (ejemplo 163), a características lingüísticas de la LM (ejemplo 164), a la semántica (ejemplo 165), así como a la situación comunicativa y el destinatario del TM (ejemplo 166):

- (163) *La palabra “recolectar” se cambia de “thu thập” a “khai thác”. Porque es un sector de la industria y es muy grande e importante de la era industrial, así que la palabra “khai thác” es más adecuada con la industria.* (CT04-PF)
- (164) *Primero, la traduzco a “Nhựa cây cao su được thu hoạch bằng cách cắt hình chữ V lên trên vỏ cây”. Sin embargo, al releer, creo que no suena natural y es mejor añadir un sujeto para toda la frase, entonces cambio a “Để thu hoạch nhựa cây cao su, người ta tạo ra những vết cắt hình chữ V trên vỏ cây”.* (CT08-PF)
- (165) *Cambio “phân phối ở mọi nơi trong rừng rộng” a “nhân nhân mọi nơi trong rừng rộng”. “Phân phối” significa que una persona divide algo a otra, “nhân nhân” significa que crecer salvajemente en todos los lugares. Por eso, uso “nhân nhân” porque es más adecuada.* (CT09-PF)
- (166) *Cambio “Con số cao su **huyết tẩy** Amazon.” a “Con số cao su **nhuôm máu** Amazon.”.¹ No quiero usar las palabras chinas-vietnamitas porque parecían muy asiáticas y antiguas.* (CT09-PF)

¹ La negrita es nuestra. Las dos soluciones (en negrita) significan «ensangrentar». En este caso la justificación de la participante refleja el hecho de que la primera solución es una palabra de origen chino que en la lengua vietnamita actual se

En resumen, se observó un progreso de este procedimiento. Los datos cuantitativos muestran una autoevaluación positiva de la adquisición del procedimiento por parte de las participantes. Estos datos los corroboran los cualitativos, los que revelan las participantes aplicaron frecuentemente el procedimiento junto con justificaciones o evaluaciones de soluciones considerando aspectos relacionados.

1.3.5. Procedimiento «evaluar el grado de cumplimiento del encargo»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2) (Tabla 33). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las aportaciones a la carpeta de estudiante (ANEXO 28) (Tabla 33).

Fuente	Pregunta
U3(2)	9. En la unidad didáctica he aprendido a evaluar el grado de cumplimiento del encargo de traducción.
Carpeta de estudiante	

Tabla 33: Fuentes de datos sobre el procedimiento «evaluar el grado de cumplimiento del encargo»

Los datos cuantitativos muestran que las participantes evaluaron positivamente su aprendizaje de este procedimiento: se otorgaron una calificación media de 3,16 sobre 5 (Tabla 11).

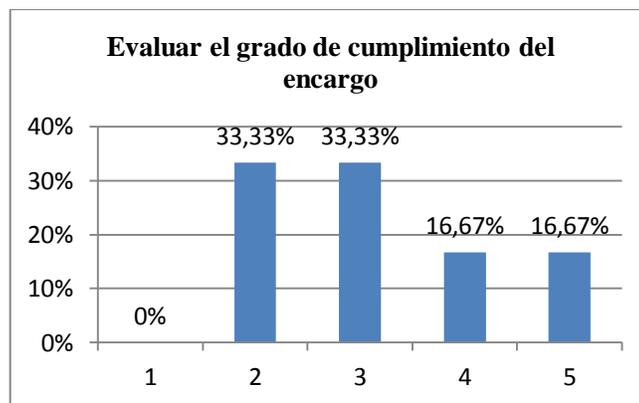


Figura 57: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 3(2)

De acuerdo con la Figura 57 los resultados se distribuyen homogéneamente entre las puntuaciones de 2 y 3 y entre las puntuaciones de 4 y 5. Las puntuaciones de 2 y 3 representan un 33,33% cada una, mientras las puntuaciones de 4 y 5 representan un 16,67% cada una.

considera adecuada en contextos antiguos o contextos relacionados con la China antigua y no sería adecuada en un contexto occidental y moderno.

En la carpeta de estudiante algunas participantes evaluaron el cumplimiento del encargo de traducción, e indicaron qué factores del encargo se cumplieron (ejemplos 167 y 168):

- (167) *He evaluado que mi trabajo es excelente. Por que en mi trabajo, ya he podido resumir suficientemente todas las informaciones importantes sin cambiar el sentido del texto original, en 180 palabras. (CT03-Carpeta)*
- (168) *creo que ya he logrado el resultado bien porque cuando me pongo en la posición del lector, pienso que mi traducción es bastante fácil de entender. (CT08-Carpeta)*

Puesto que los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento solo se obtuvieron en un cuestionario de autoevaluación mientras los datos cualitativos eran pocos, no se ha llegado a conclusiones sobre su progreso.

1.3.6. Procedimiento «evaluar el propio aprendizaje»

Los datos cuantitativos sobre la adquisición de este procedimiento se obtuvieron a partir del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1) (Tabla 34). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las aportaciones a la carpeta de estudiante (ANEXO 28) (Tabla 34).

Fuente	Pregunta
U4(1)	10. En la unidad didáctica he aprendido a evaluar el propio aprendizaje.
Carpeta de estudiante	

Tabla 34: Fuentes de datos sobre el procedimiento «evaluar el propio aprendizaje»

Según los datos cuantitativos las participantes evaluaron positivamente su aprendizaje de este procedimiento: se otorgaron una calificación media de 3,5 sobre 5 (Tabla 11).

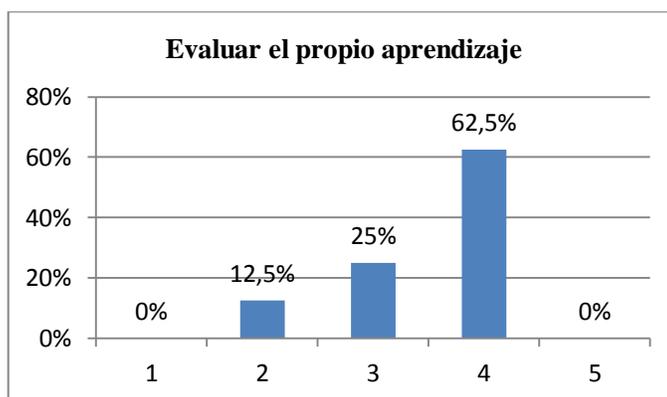


Figura 58: Resultados del cuestionario de autoevaluación de la unidad 4(1)

Como muestra la Figura 58 la mayoría de las participantes evaluó positivamente su adquisición de este procedimiento: aunque ninguna se otorgó 5 puntos sobre 5, hasta un 62,5% se otorgó 4 puntos.

En la carpeta de estudiante (ANEXO 28), algunas participantes señalaron lo que aprendieron de alguna tarea o del módulo: identificar problemas y aplicar las técnicas correspondientes para solucionarlos; identificar errores de traducción; consultar fuentes documentales para resolver problemas extralingüísticos; justificar soluciones; evaluar propios trabajos (CT02, CT05); hacer autoevaluaciones durante el proceso de traducción y comprender los conceptos básicos relacionados con la traducción (CT02); conocer técnicas de traducción, concienciarse de cómo resolver los problemas, consultar fuentes documentales adecuadas (CT04); considerar los requisitos incluidos en el encargo, el contexto comunicativo, la intención comunicativa del texto original y texto meta, y saber buscar fuentes documentales adecuadas (CT08); comprender el concepto de problema de traducción, entender y resolver problemas, hacer y analizar traducciones según cada encargo (CT10). De estas manifestaciones de las participantes se desprende que percibieron haber adquirido principalmente los procedimientos «identificar problemas», «buscar fuentes documentales», «seleccionar fuentes documentales», «escoger la solución», «justificar una solución» y «evaluar una solución».

Al justificar la selección de tareas para la carpeta de estudiante, algunas participantes también concretaron lo que aprendieron de las tareas (ejemplos 169, 170 y 171):

(169) *Con esta tarea, he adquirido:*

Las habilidades de aplicar estrategias y técnicas de traducción, y consultar fuentes documentales para resolver problemas extralingüísticos

Conocimientos sobre los pintxos y los rasgos culturales relacionados. (CT02-Carpeta)

(170) *[...] he adquirido la manera de analizar los textos en general, identificar los problemas de traducción y las técnicas, resolver los problemas, aunque ahora aún hay unas dificultades porque en cada texto existen diferentes problemas. (CT04-Carpeta)*

(171) *Lo que he adquirido de esas tareas, en primero, es reflexionar automáticamente en analizar el encargo de traducción. El segundo es considerar el tipo de problemas, las técnicas y ofrecer las opciones ensayadas. Por último, he aprendido a usar palabras y términos apropiados para cada aspecto de las traducciones. (CT08-Carpeta)*

Además, las participantes CT04, CT08 y CT10 indicaron el nivel de adquisición de algunos procedimientos, aunque les faltó justificar su evaluación y justificar de forma más clara (ejemplos 172, 173 y 174):

(172) *he evaluado mis trabajos que es suspenso, porque [...] no he resuelto los problemas muy bien (CT04- Carpeta)*

- (173) *buscar fuentes documentales, nivel mediano* (CT08-Carpeta)
- (174) *entender problemas, traducir según cada encargo y resolver problemas, nivel alto* (CT10-Carpeta)

En general, de los resultados se desprende que las participantes adquirieron por lo menos en parte la estrategia de autoevaluación. Cabe notar que las participantes parecieron más conscientes de su adquisición de los procedimientos «evaluar una solución» y «modificar una solución» que de los procedimientos «evaluar una estrategia» y «modificar una estrategia». En lo que respecta a la adquisición de los procedimientos «evaluar el grado del cumplimiento del encargo» y «evaluar el propio aprendizaje» se necesitan más datos para que puedan ser evaluados de forma adecuada.

2. Análisis de los datos de la adecuación de la metodología didáctica

Los factores metodológicos que analizamos son los que consideramos más relevantes desde el punto de vista del aprendizaje y didáctico, que atribuyen el protagonismo al alumnado, favorecen su reflexión y reflejan la relación estrecha entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, con una diversidad de tareas y materiales realistas y una estructura curricular flexible. En concreto, se evaluaron la adecuación de los contenidos y del enfoque, la adecuación de las tareas y actividades, la adecuación de los materiales, la adecuación de la progresión, la adecuación de la carga y del ritmo de trabajo, la adecuación del procedimiento de evaluación del aprendizaje y la adecuación del procedimiento de evaluación de la metodología en todas las unidades. La evaluación de la metodología didáctica se realizó a través de un cuestionario que se administró después de cada sesión (ANEXO 20 a ANEXO 26). Con estos cuestionarios se pretendía que las participantes evaluaran la utilidad de las unidades didácticas para el aprendizaje de los procedimientos de la competencia estratégica así como los mencionados factores de la metodología. Estos cuestionarios proveyeron tanto datos cuantitativos con las evaluaciones en una escala de Likert de 1 a 5 como datos cualitativos con respuestas a las preguntas abiertas. Las participantes también reflexionaron sobre la metodología didáctica como parte de su carpeta de estudiante (ANEXO 28) y en la discusión de revisión (ANEXO 29).

Sin embargo, cabe notar que en los cuestionarios de evaluación de la metodología de las unidades 1 y 4(2) (ANEXO 20 y ANEXO 26) no incluimos la pregunta «Me ha parecido precisa la calificación que se ha otorgado a cada actividad» porque en estas unidades solo hicimos la retroalimentación y no la calificación al pensar que estaban muy cerca de las pruebas diagnóstica y final, respectivamente. Además, por algunos errores de nuestra parte a los cuestionarios de evaluación de la metodología de las unidades 1 y 4(2) les faltó la pregunta «Los contenidos de los trabajos evaluados se han

correspondido con el énfasis puesto en cada actividad»; en el cuestionario de la unidad 1 (ANEXO 20) no se obtuvieron datos de la pregunta (4) «Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a buscar fuentes documentales para resolver problemas de traducción en un texto no especializado en español»; y de la unidad 4(1) (ANEXO 25) no se obtuvieron datos de las siguientes preguntas: (8) «En la unidad didáctica he aprendido a evaluar una solución de un problema de traducción», (9) «En la unidad didáctica he aprendido a modificar una estrategia de solución de un problema de traducción si no resulta efectiva» y (10) «En la unidad didáctica he aprendido a evaluar el propio aprendizaje».

Para analizar las respuestas libres de los cuestionarios y las reflexiones, primero filtramos las respuestas que no se correspondían a sus preguntas y las respuestas no relevantes para la evaluación de la metodología didáctica. Después etiquetamos las respuestas según los siguientes criterios: adecuación de los contenidos y del enfoque, adecuación de las tareas y actividades, adecuación de la progresión, adecuación de los materiales, adecuación de la dificultad y de la profundidad, adecuación de la carga y del ritmo de trabajo, adecuación del procedimiento de evaluación del aprendizaje y adecuación del procedimiento de evaluación de la metodología. En los siguientes apartados presentamos los resultados de los factores analizados.

2.1. Adecuación de los contenidos y del enfoque del módulo

Bajo el concepto de «contenidos y enfoque del módulo» se agrupan los siguientes factores: la utilidad de las unidades para aprender los procedimientos de la CE y la adecuación del enfoque. Los datos cuantitativos sobre la adecuación de los contenidos y del enfoque del módulo se obtuvieron a partir de las preguntas «Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a...» en los cuestionarios de evaluación de la metodología de la unidad 1 (preguntas 1, 2 y 16), de la unidad 2(1) (preguntas 1 a 8), de la unidad 2(2) (preguntas 1 a 5), de la unidad 3(1) (preguntas 1 a 7), de la unidad 3(2) (preguntas 1 a 9), de la unidad 4(1) (preguntas 1 a 7) y de la unidad 4(2) (preguntas 1 a 8) (ANEXO 20 a ANEXO 26). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las preguntas «Lo que más/menos me ha ayudado en esta unidad ha sido...», «Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o para añadir algún comentario» en los cuestionarios de evaluación de la metodología de la unidad 1 (pregunta 14, 15 y 26), de la unidad 2(2) (preguntas 16, 17 y 30), de la unidad 4(2) (preguntas 19 y 20) (ANEXO 20, ANEXO 22 y ANEXO 26), así como a partir de las aportaciones a la carpeta de estudiante (ANEXO 28) y a la discusión de revisión (ANEXO 29).

Según los resultados cuantitativos de los cuestionarios de evaluación de la metodología de las unidades de 1 a 4(2), en general las participantes evaluaron positivamente la utilidad de las unidades para su

adquisición de los procedimientos de la CE. Otorgaron a este concepto una calificación promedio de 3,24 sobre 5.

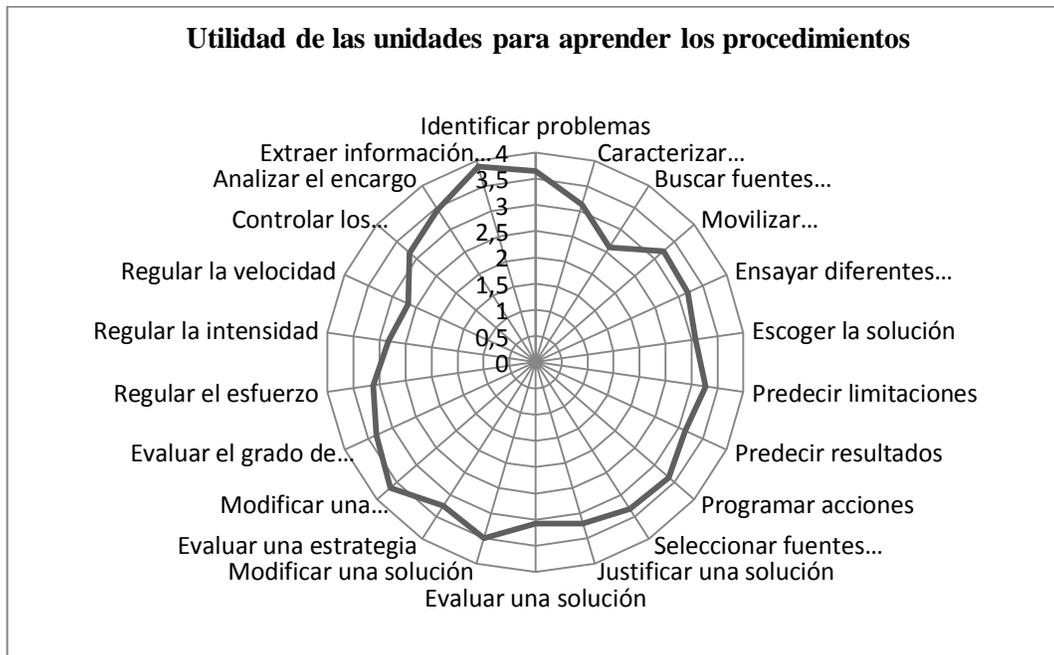


Figura 59: Calificación promedio de la utilidad de las unidades para la adquisición de los procedimientos

Según se observa en la Figura 59, en general las participantes evaluaron que las unidades didácticas eran útiles para su adquisición de los procedimientos de la competencia estratégica: las puntuaciones medias fluctúan entre 2,6 y 3,88 sobre 5. Las puntuaciones más bajas se relacionan con la adquisición de los procedimientos «evaluar una solución», «buscar fuentes documentales» y «regular la velocidad».

En las respuestas libres a los cuestionarios de evaluación de la metodología, el contenido de técnicas de traducción fue el más mencionado. Es interesante que este contenido se considerara por algunas participantes como uno de los más útiles (CT04-U2(2) y CT05-U2(2)) (ANEXO 22) y por otras como uno de los más inútiles (CT07-U1 y CT06-U4(2)) (ANEXO 20 y ANEXO 26). Además, se consideraron útiles «los procesos antes y después de la traducción» (CT06-U1) (ANEXO 20). Al mismo tiempo, unos comentarios mostraron el interés por ciertos contenidos, tales como técnicas de traducción (ejemplo 175), problemas pragmáticos (ejemplo 176) y problemas extralingüísticos (ejemplo 177), destacando la necesidad de profundizarlos:

(175) [...] pueden hablar más sobre las técnicas de traducción (CT06-U2(1))

(176) [...] creo que movilizar la competencia extralingüística para resolver problemas

pragmáticos es más difícil para mí. (CT06-U3(1))

- (177) *Espero poder aprender más sobre las maneras de resolver los problemas extralingüísticos en las siguientes clases. (CT03-U4(1))*

De acuerdo con las notas tomadas durante la discusión de revisión (ANEXO 29), la mayoría de las participantes opinaron que les ayudó a adquirir varios procedimientos de la competencia estratégica, así como otros conocimientos y/o competencias (ejemplos 178, 179, 180 y 181):

- (178) *conocimientos incluidos en los textos, categorizar problemas de traducción, aplicar técnicas de traducción adecuadas, identificar errores de traducción, consultar fuentes documentales para resolver problemas de traducción, justificar alguna solución, autoevaluar los trabajos y mejorar la competencia a través de las evaluaciones (CT02, CT05-Discusión)*
- (179) *técnicas de traducción, resolver problemas de traducción, seleccionar fuentes documentales (CT04-Discusión)*
- (180) *traducir un texto según diferentes encargos de traducción, identificar la intención comunicativa de los textos, seleccionar fuentes documentales. (CT08- Discusión)*
- (181) *conocimientos de problemas de traducción, hacer traducción según algún encargo de traducción, resolver bien problemas de traducción, estrategias de comprensión, estrategias de reexpresión, estrategias de documentación y estrategias de memoria (CT10-Discusión)*

Además, algunas participantes opinaron que el módulo dio una base para reflexionar sobre tanto el proceso como el producto de la traducción (CT01), mientras otras consideraron unos contenidos concretos, como problemas pragmáticos, los evaluaron útiles e interesantes aunque difíciles (CT03, CT07, CT09).

En relación con el enfoque, algunos comentarios en los cuestionarios de evaluación de la metodología (ANEXO 20 y ANEXO 24) indican que las participantes advirtieron la diferencia del enfoque del módulo de su experiencia anterior: uno anima la reflexión y el otro no (ejemplos 182 y 183):

- (182) *Normalmente, cuando la profesora me da una tarea de traducir un texto o algo así, sólo quiero traducirlo sin pensar en usar cualquier técnica y estrategia (por que no me gusta la teoría). (CT10-U1)*
- (183) *La tarea 3 “traducción razonada” me ha dado más trabajo, porque normalmente cuando traduzco cualquier texto, no estoy acostumbrada a hacer este paso. (CT07- U3(2))*

En la carpeta de estudiante (ANEXO 28), algunas participantes evaluaron positivamente el módulo en el sentido de que había mejorado su percepción de la traducción. En concreto, afirmaron que el módulo les sirvió para entender que para resolver diferentes problemas hay distintas estrategias y hay que

entender bien el TO antes de traducirlo (ejemplo 184); la necesidad de entender bien los problemas de traducción (ejemplo 185) y que hay que considerar el punto de vista del destinatario de la traducción (ejemplo 186):

- (184) *que para cada problema tenemos una estrategia distinta para resolverlo y también entender más bien sobre los textos original antes de traducir (CT05-Carpeta)*
- (185) *mis traducciones mejoran con las opciones más equivalentes porque durante el proceso de la traducción, identifiqué y analizo los problemas de la traducción – el paso que nunca aplico en la traducción antes (CT07-Carpeta)*
- (186) *el motivo de una traducción es que ayuda a la gente que habla el idioma del texto meta (aquí es vietnamita) a entender bien el texto original, y cada país posee su cultura propia, por eso, si traducimos literal un texto, muchas personas no pueden entender (CT10-Carpeta)*

A esos cambios de su perspectiva de la traducción también se refirió en la discusión de revisión (ejemplos 187 y 188):

- (187) *El módulo te ha servido para entender que cada problema tenemos una estrategia distinta para resolverlo. (CT02-Discusión)*
- (188) *Es importante entender bien los textos originales antes de traducirlos. (CT05-Discusión)*

2.2. Adecuación de las tareas y actividades

En este apartado evaluamos la adecuación de todas las tareas y actividades. Sin embargo, puesto que eran varias, las agrupamos y calculamos calificaciones medias. Los grupos de tareas analizadas son: tareas de lectura, tareas de análisis de textos y problemas de traducción, tareas de análisis contrastivo, tareas de propuestas de traducción, tareas de traducción razonada y actividades de debate en el foro.

Los datos cuantitativos sobre la adecuación de las tareas se obtuvieron a partir de las preguntas «Me ha resultado útil la tarea...» en los cuestionarios de evaluación de la metodología de la unidad 1 (preguntas 5 a 8), de la unidad 2(1) (preguntas 9 a 13), de la unidad 2(2) (preguntas 6 a 10), de la unidad 3(1) (preguntas 8 a 12), de la unidad 3(2) (preguntas 10 a 14), de la unidad 4(1) (preguntas 11 a 15) y de la unidad 4(2) (preguntas 9 a 13) (ANEXO 20 a ANEXO 26). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las preguntas «Lo que más/menos me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido...» y «Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o para añadir algún comentario» en los cuestionarios de evaluación de la metodología de la unidad 1 (preguntas 14, 15 y 26), de la unidad 2(1) (preguntas 19 y 20), de la unidad 2(2) (preguntas 16 y 17), de la unidad 3(1)

(preguntas 18, 19 y 32), de la unidad 3(2) (preguntas 20, 24 y 34), de la unidad 4(1) (preguntas 22, 23 y 35) y de la unidad 4(2) (preguntas 19 y 20) (ANEXO 20 a ANEXO 26); así como a partir de las aportaciones en la carpeta de estudiante (ANEXO 28) y en la discusión de revisión (ANEXO 29).

Según los resultados cuantitativos, en general las participantes evaluaron positivamente la adecuación de las tareas para su adquisición de la CE (Figura 60 a Figura 65). Las actividades de debates en el foro fue evaluadas al nivel más bajo. Los datos cualitativos al respecto, aunque no eran abundantes, confirman estas evaluaciones.

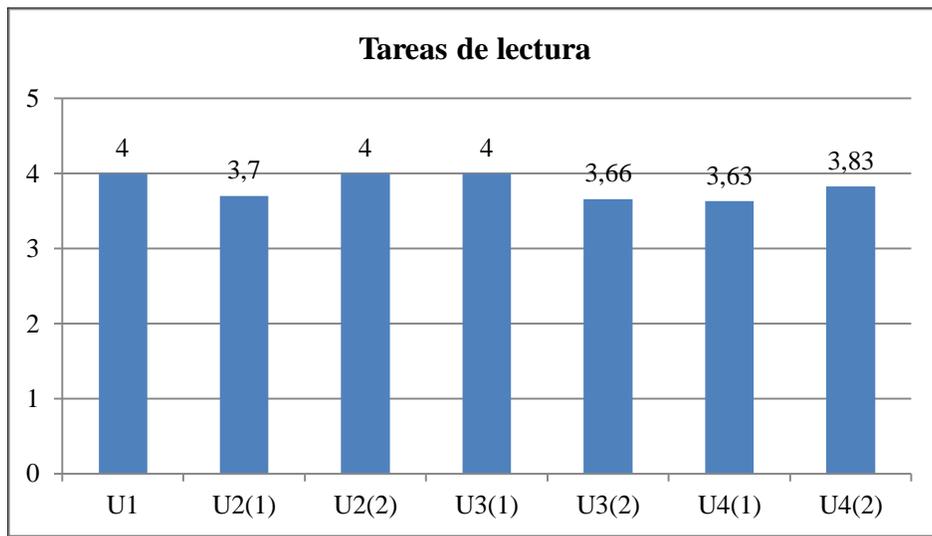


Figura 60: Calificación promedio de la adecuación de la tarea de lectura

De acuerdo con la Figura 60, en general las participantes evaluaron positivamente la adecuación de las tareas de lectura. Les otorgaron un promedio de 3,83 sobre 5.

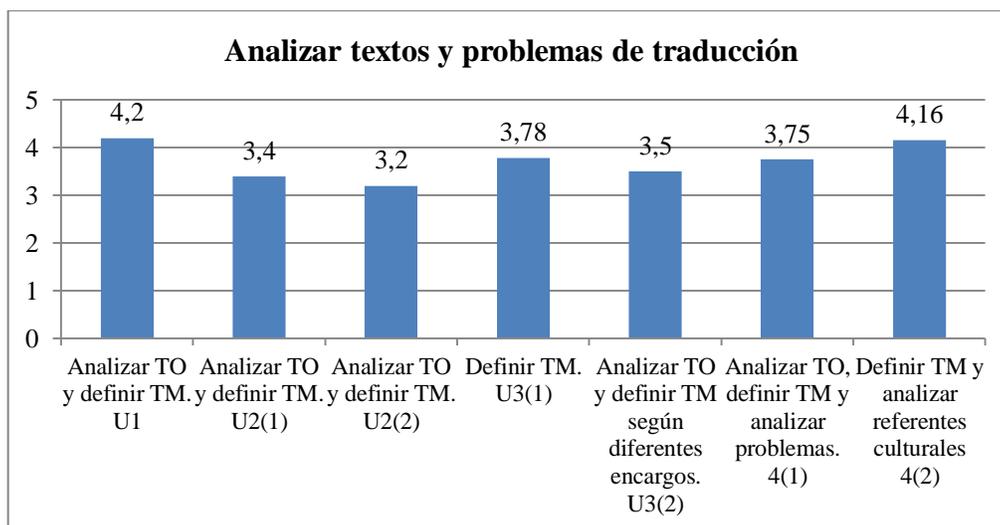


Figura 61: Calificación promedio de la adecuación de las tareas de analizar, textos y problemas

En general, las participantes evaluaron positiva y homogéneamente la adecuación de las tareas de análisis de TO, de definición de TM y de análisis de problemas de traducción. Les otorgaron un promedio de 3,71 puntos sobre 5 (Figura 61).

En la carpeta de estudiante, la participante CT08 evaluó el análisis del encargo de traducción como la tarea más útil para aprender a resolver problemas de traducción ya que la traducción basada en el encargo puede satisfacer y atraer al lector al considerando su punto de vista, y además puede evitar incoherencias entre y TO y TM (ANEXO 28). En la discusión de revisión las participantes también afirmaron que eran útiles e interesantes estas tareas (CT02, CT06, CT09) (ANEXO 29).

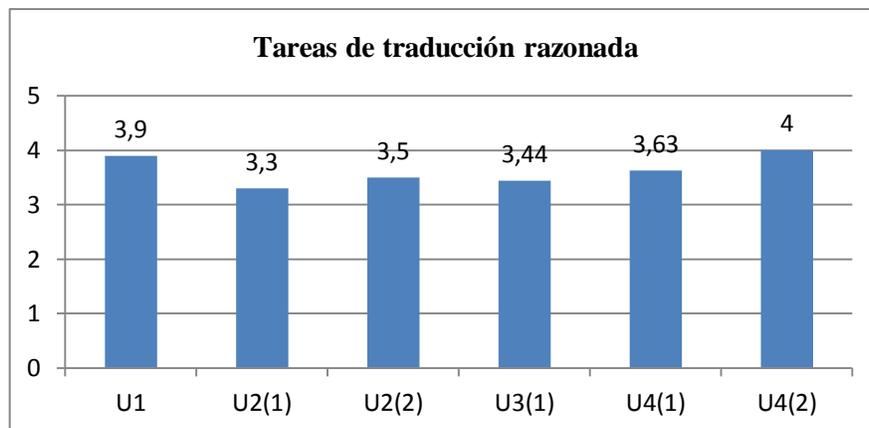


Figura 62: Calificación promedio de la adecuación de las tareas de traducción razonada

Como se desprende de la Figura 62, las participantes evaluaron positivamente la adecuación de las tareas de traducción razonada. Les otorgaron un promedio de 3,63 puntos sobre 5.

En los cuestionarios de evaluación de la metodología (ANEXO 20 a ANEXO 26), entre las 21 respuestas relacionadas a las tareas más útiles, estas tareas fueron las más mencionadas (6 veces). En la carpeta de estudiante (ANEXO 28), las participantes CT02 y CT05 estaban de acuerdo en que la tarea de traducción razonada era la más útil para aprender a resolver problemas de traducción ya que requería realizar varias acciones estratégicas: ensayar soluciones y escoger una, aplicar estrategias y técnicas de traducción, consultar documentación y justificar soluciones. Durante la discusión de revisión (ANEXO 29), algunas participantes comentaron que la tarea era difícil porque requería hacer diferentes propuestas de solución pero que era buena para el aprendizaje (CT09).

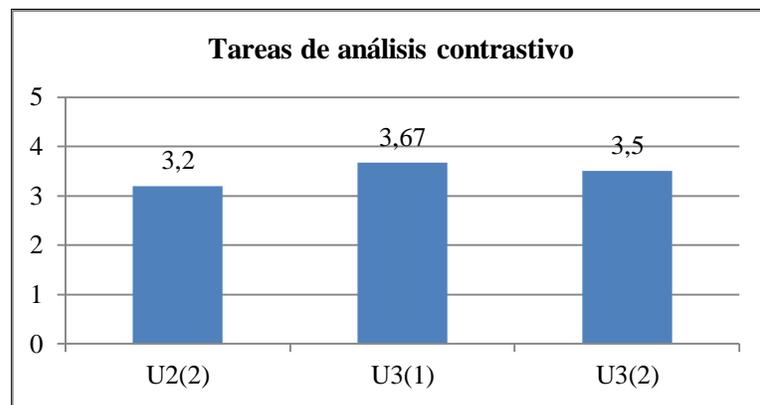


Figura 63: Calificación promedio de la adecuación de las tareas de análisis contrastivo

En general, las participantes evaluaron positivamente la adecuación de las tareas de análisis contrastivo. Les otorgaron un promedio de 3,46 puntos sobre 5 (Figura 63). Sin embargo, no se obtuvieron datos cualitativos que confirmen esta calificación.

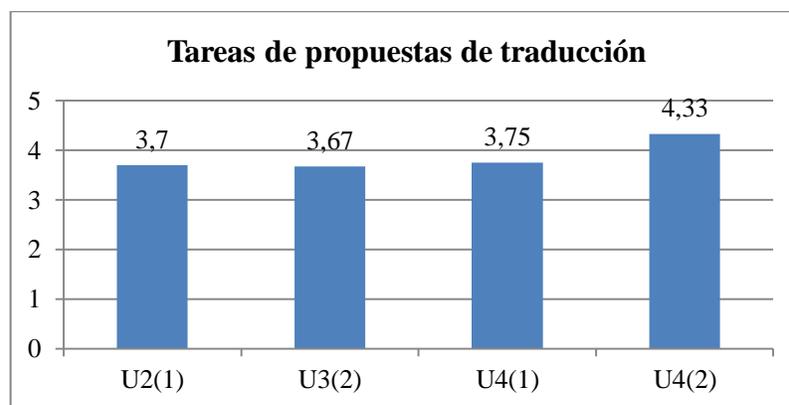


Figura 64: Calificación promedio de la adecuación de las tareas de propuestas de traducción

Las tareas de propuestas de traducción en general, se evaluaron positivamente por las participantes. Les otorgaron un promedio de 3,86 sobre 5 (Figura 64).

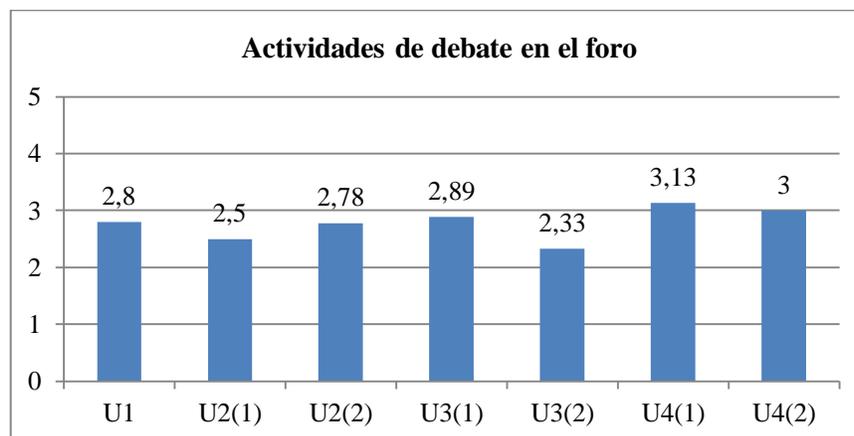


Figura 65: Calificación promedio de la adecuación de las actividades de debate en el foro

Como muestra la Figura 65, las participantes no evaluaron altamente la adecuación de los debates en el foro con un promedio de 2,78 puntos sobre 5. Sin embargo, se nota que esta calificación es más baja que la de las otras tareas.

Los datos cualitativos también muestran que las participantes evaluaran negativamente las actividades de debate en el foro. En los cuestionarios de evaluación de la metodología, además de considerarla como una de las menos útiles, alguna opinó que no era adecuada (ejemplo 189):

(189) *No creo que debatir por internet sea adecuado (CT05-U2(1))*

Estas actividades fueron las más comentadas en la discusión de revisión (ANEXO 29). En general, las participantes declararon que prefirieron el debate en la clase que en el foro (CT01, CT03, CT04, CT06) ya que en clase les salían más ideas mientras que en el foro las ideas eran dispersas (CT01), el debate en clase era interesante (CT03), el debate en el foro no funcionó mucho (CT06). Sin embargo, la participante CT08, una de las dos que participaron en todos los debates en el foro, opinó que era más útil el debate en el foro que en la clase porque en la clase las repuestas de cada una podían verse influidas por las intervenciones de las demás, mientras que en casa cada estudiante tiene más tiempo para pensar y resolver problemas.

Sin embargo, cabe resaltar también que las participantes trabajaron poco en esta actividad: pocas participaron en los debates y no trabajaron todas las pautas. Por lo tanto, creemos que hace falta otra implementación de la actividad para verificar su efectividad.

En relación con la adecuación de las tareas algunas participantes algunas comentaron la necesidad de explicar de forma más clara los requisitos y el desarrollo de cada tarea o actividad (ejemplos 190 y 191):

(190) *en los tareas hay los confundidos o las palabras que los estudiantes tienen mas notable. profesora puede explicar más antes de los estudiantes hacen. que evitar los casos cuando los estudiantes están haciendo, no entienden y preguntan. es como tomar más tiempo para explica cada estudiante (CT06-Discusión)*

(191) *Explicación de las actividades: debe ser más clara (CT04-Discusión)*

2.3. Adecuación de la progresión de los contenidos

Los datos cuantitativos sobre la adecuación de la progresión se obtuvieron a partir de las preguntas «La progresión de los contenidos ha sido la adecuada» en los cuestionarios de evaluación de la metodología de la unidad 1 (pregunta 9), de la unidad 2(1) (pregunta 14), de la unidad 2(2) (pregunta 11), de la

unidad 3(1) (pregunta 13), de la unidad 3(2) (pregunta 15), de la unidad 4(1) (pregunta 16) y de la unidad 4(2) (pregunta 14) (ANEXO 20 a ANEXO 26). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las preguntas «De la progresión yo cambiaría...» en los cuestionarios de evaluación de la metodología de la unidad 1 (pregunta 10), de la unidad 2(1) (pregunta 15), de la unidad 3(1) (pregunta 14) (ANEXO 20, ANEXO 21 y ANEXO 23); así como a partir de las anécdotas aportadas a la discusión de revisión (ANEXO 29).

Según los resultados cuantitativos, en general las participantes evaluaron positivamente la adecuación de la progresión de los contenidos. Le otorgaron un promedio de 3,89 puntos sobre 5 (Figura 66).

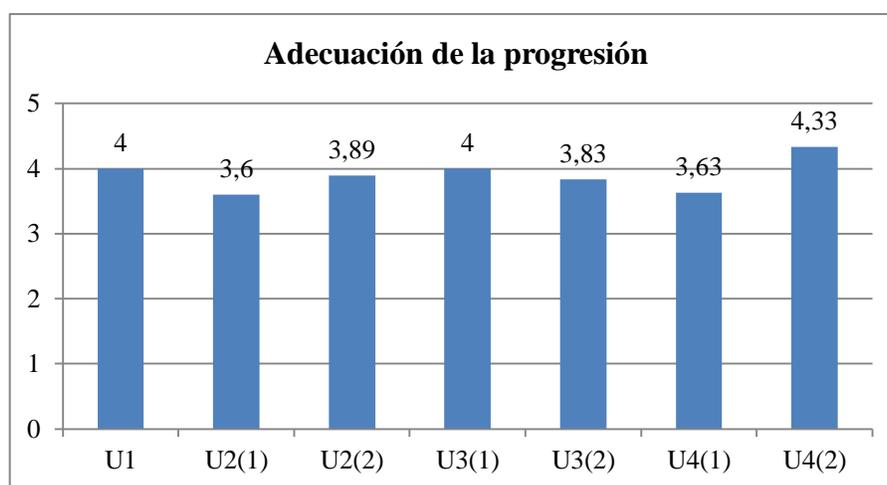


Figura 66: Calificación promedio de la adecuación de la progresión

De las 14 respuestas libres sobre este criterio en los cuestionarios de evaluación de la metodología, 8 respuestas manifestaron que la progresión era adecuada y que no era necesario cambiarla. En alguna respuesta se detalló la evaluación (ejemplo 192):

- (192) *En el pasado, antes de traducir, nunca he analizar el texto que tengo que traducir, pero, después de la unidad 1, me doy cuenta de que analizar el texto antes de traducir me ayuda a comprender más el texto y puedo dar más opciones razonable. (CT04-U1)*

En cambio, algunas participantes propusieron cambios en la actividad de debate (ejemplos 193 y 194), exclusión de algunas actividades (ejemplos 195 y 196) y secuenciación de algunas actividades (ejemplo 197):

- (193) *Si un debate es necesario, es mejor ocurrir en clase cuando están todos los estudiantes porque es más fácil discutir. (CT09-U1)*
- (194) *creo que podemos usar más tiempo para hacer debate (CT08-U2(2))*

- (195) *Quitar la etapa de identificar las informaciones generales del texto (CT10-U1)*
- (196) *Quiero quitar la tarea de análisis del texto original. (CT10-U2(2))*
- (197) *Para mí, muchas veces después de traducir un texto, puedo buscar más problemas que cuando analizo el texto original, no pienso que son mis problemas de traducción. Entonces, creo que si traduzco un texto antes, puedo identificar mis problemas más claramente y exactamente. (CT08-U2(1))*

En la discusión de revisión (ANEXO 29), 3 participantes comentaron la adecuación de la progresión de los contenidos. Es interesante que las 3 opiniones se relacionaran con la actividad de debate en el foro: 2 participantes creyeron que sería mejor el debate en la clase que en el foro (CT01 y CT04) y 1 participante propugnó el debate en el foro (CT08) justificando que en casa tenía más tiempo para pensar y solucionar problemas, de manera que podía aprender más de los demás.

2.4. Adecuación de los materiales

Los datos cuantitativos sobre la adecuación de los materiales se obtuvieron a partir de las preguntas «Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados» en los cuestionarios de evaluación de la metodología de la unidad 1 (pregunta 11), de la unidad 2(1) (pregunta 16), de la unidad 2(2) (pregunta 13), de la unidad 3(1) (pregunta 15), de la unidad 3(2) (pregunta 17), de la unidad 4(1) (pregunta 18) y de la unidad 4(2) (pregunta 16) (ANEXO 20 a ANEXO 26). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las preguntas «En el caso de no considerar que los materiales sean adecuados, razona por qué» en los cuestionarios de evaluación de la metodología de la unidad 2(1) (pregunta 17), de la unidad 2(2) (pregunta 30) y de la unidad 4(1) (pregunta 35) (ANEXO 21, ANEXO 22 y ANEXO 25); así como a partir de las aportaciones en la discusión de revisión (ANEXO 29).

En general, las participantes evaluaron positivamente la adecuación de los materiales trabajados. Le otorgaron un promedio de 4,02 puntos sobre 5 (Figura 67).

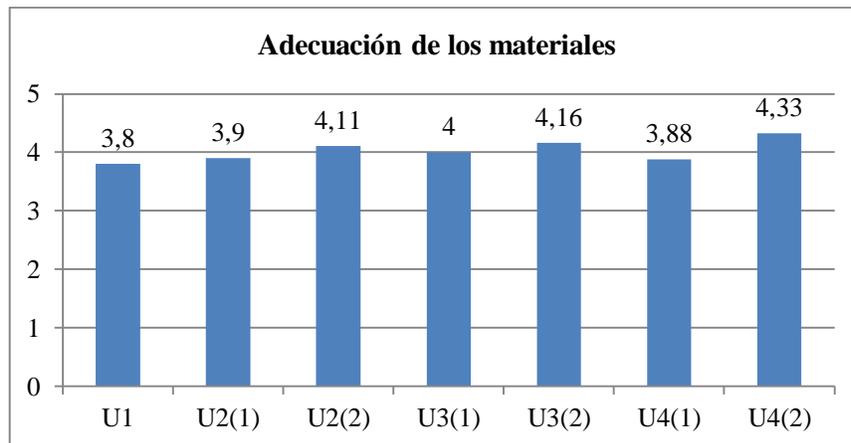


Figura 67: Calificación promedio de la adecuación de los materiales

De acuerdo con las respuestas libres a estos cuestionarios al respecto, algunas participantes evaluaron como los materiales más útiles los textos de traducción (CT10-U1), los diccionarios (CT06-U2(1)) y los encargos de traducción (CT06-U4(2)). En cambio, los textos teóricos se consideraron pocos útiles y/o poco adecuados (ejemplo 198):

(198) *[...] nos has dado muchos materiales, pero no los usamos mucho en clase. (CT03-U2(1))*

También algunos comentarios calificaron los textos de traducción de poco interesantes o difíciles (ejemplos 199, 200 y 201):

(199) *[...] creo que puedes utilizar los textos más interesantes (CT05-U2(2))*

(200) *El texto que tengo que traducir esta semana es un poco difícil porque es una crítica con las frases largas y el contenido difícil de entender. (CT04-U4(1))*

(201) *Me parece difícil traducir esta crítica porque en el texto original hay muchas palabras que cuando traduzco todas estas palabras, la traducción en vietnamita no es fácil para entender. (CT08-U4(1))*

En la discusión de revisión (ANEXO 29) las participantes estuvieron de acuerdo en que los textos teóricos de apoyo, aunque eran útiles (CT01), en general eran largos y/o difíciles (CT04, CT06 y CT10), por lo que haría falta sintetizarlos (CT10) y ofrecer preguntas de respuestas multiopcionales para orientar su comprensión (CT06). En cuanto a los textos de traducción, las participantes CT03 y CT09 los consideraron adecuados.

2.5. Adecuación de la dificultad y la profundidad de las unidades

Los datos cuantitativos sobre la adecuación de la dificultad y de la profundidad de las unidades se obtuvieron a partir de las preguntas «El nivel de dificultad y de profundidad de la unidad didáctica ha

sido adecuado» y «Esta unidad didáctica (comparada con otras) ha sido...» en los cuestionarios de evaluación de la metodología de la unidad 1 (preguntas 13 y 25), de la unidad 2(1) (preguntas 18 y 32), de la unidad 2(2) (preguntas 15 y 29), de la unidad 3(1) (preguntas 17 y 31), de la unidad 3(2) (preguntas 19 y 33), de la unidad 4(1) (preguntas 20 y 34) y de la unidad 4(2) (preguntas 18 y 30) (ANEXO 20 a ANEXO 26). No se obtuvieron datos cualitativos relacionados con este criterio.

En la pregunta sobre el nivel de dificultad de cada unidad las participantes debían situar su valoración en una escala de Likert cualitativa que va desde «muy fácil» a «muy difícil». Con el fin de obtener resultados agregados atribuimos 1 punto al grado «muy fácil», 2 puntos a «fácil», 3 puntos a «normal», 4 puntos a «difícil» y 5 puntos a «muy difícil». Los resultados señalan que en general las participantes evaluaron las unidades entre «normal» y «difícil» con un promedio de 3,41 sobre 5 puntos (Figura 68).

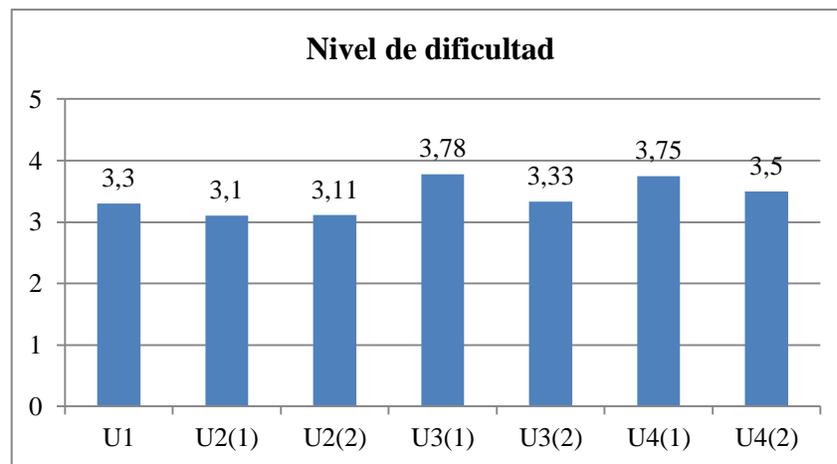


Figura 68: Evaluación media del nivel de dificultad de las unidades

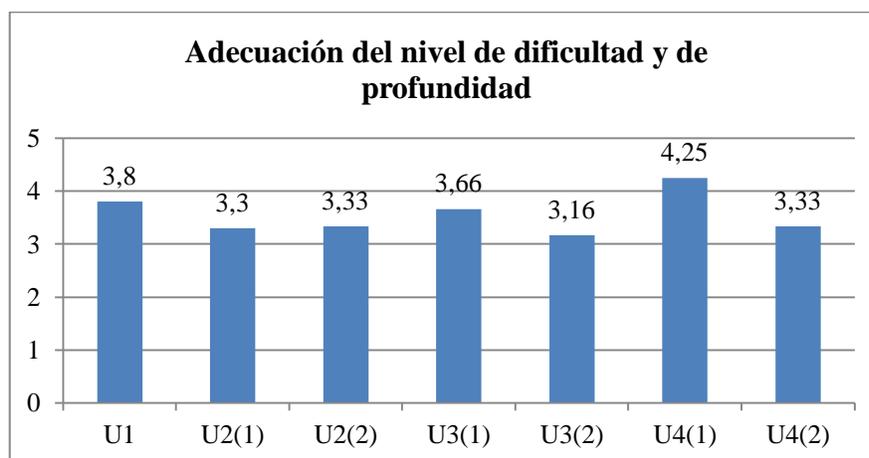


Figura 69: Calificación promedio de la adecuación del nivel de dificultad y de profundidad

Según muestra Figura 69, en general las participantes evaluaron de adecuada del nivel de dificultad y de profundidad de las unidades. Los resultados fluctúan entre 3,16 y 4,25 sobre 5, donde la unidad 4(1) fue mejor calificada respecto a este criterio.

Así, aunque a las participantes les resultaron bastante difíciles las unidades del módulo, fueron adecuadas la dificultad y la profundidad.

2.6. Adecuación del procedimiento de evaluación del aprendizaje

Al valorar la adecuación del procedimiento de evaluación del aprendizaje debían manifestar su percepción acerca de los siguientes aspectos: 1) si los trabajos evaluados se correspondían con los contenidos de cada unidad, 2) si los trabajos evaluados se correspondían con el énfasis puesto en cada actividad, 3) si las actividades evaluadas eran diversas, 4) si los criterios de evaluación eran útiles para la realización de la tarea, y 5) si la calificación de cada actividad era precisa. Los datos cuantitativos sobre estos aspectos se obtuvieron a partir de las preguntas «Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica», «Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad», «Las actividades evaluadas me han parecido suficientemente diversas», «Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades» y «Me ha parecido precisa la calificación que se ha otorgado a cada actividad» en los cuestionarios de evaluación de la metodología de la unidad 1 (preguntas 16 a 18), de la unidad 2(1) (preguntas 21 a 25), de la unidad 2(2) (preguntas 18 a 22), de la unidad 3(1) (preguntas 20 a 24), de la unidad 3(2) (preguntas 22 a 26), de la unidad 4(1) (preguntas 23 a 27) y de la unidad 4(2) (preguntas 21 a 23) (ANEXO 20 a ANEXO 26). No se obtuvieron datos cualitativos.

Según los resultados obtenidos, en general las participantes evaluaron positivamente la adecuación del procedimiento de evaluación del aprendizaje.

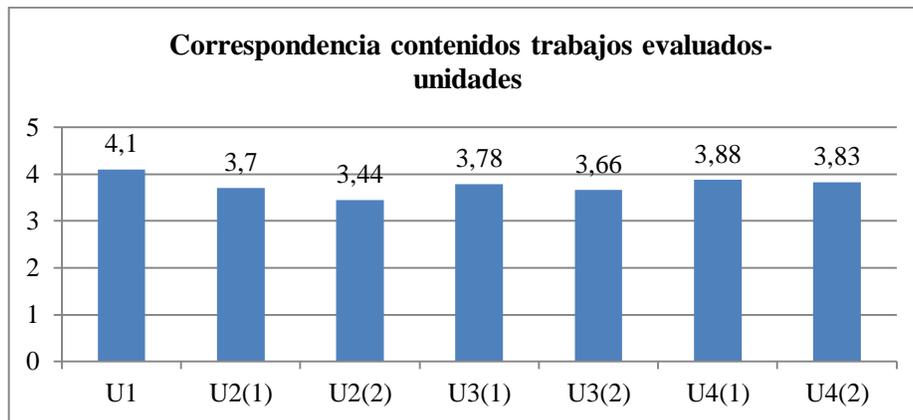


Figura 70: Calificación promedio de la correspondencia de los contenidos de los trabajos evaluados con los de cada unidad

Como muestra la Figura 70, las participantes evaluaron positivamente la correspondencia de los trabajos evaluados con los contenidos de cada unidad. Le otorgaron un promedio de 3,77 sobre 5.

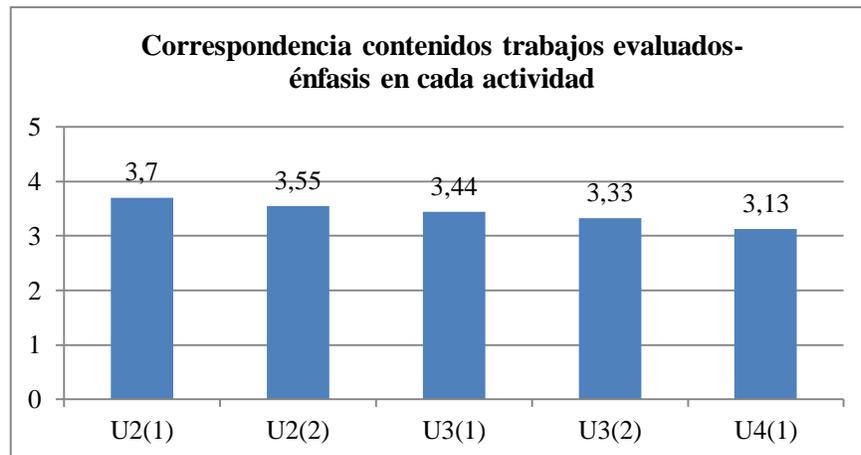


Figura 71: Calificación promedio de la correspondencia de los trabajos evaluados con el énfasis puesto para cada actividad

En general, las participantes evaluaron positivamente la correspondencia de los contenidos de los trabajos evaluado con el énfasis puesto en cada actividad. Le otorgaron un promedio de 3,43 puntos sobre 5 (Figura 71), aunque las calificaciones fueron descendiendo a medida que se avanzaba en las unidades.

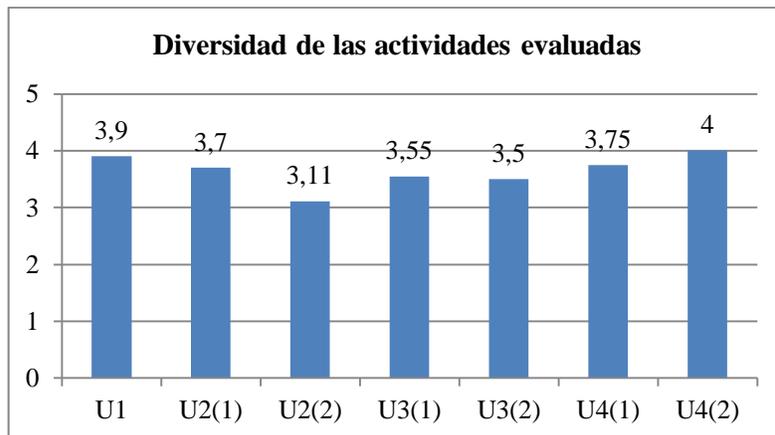


Figura 72: Calificación promedio de la diversidad de las actividades para la evaluación de la asignatura

Según muestra la Figura 72, en general las participantes evaluaron de diversas las actividades para la evaluación de la asignatura. Le otorgaron un promedio de 3,64 puntos sobre 5.

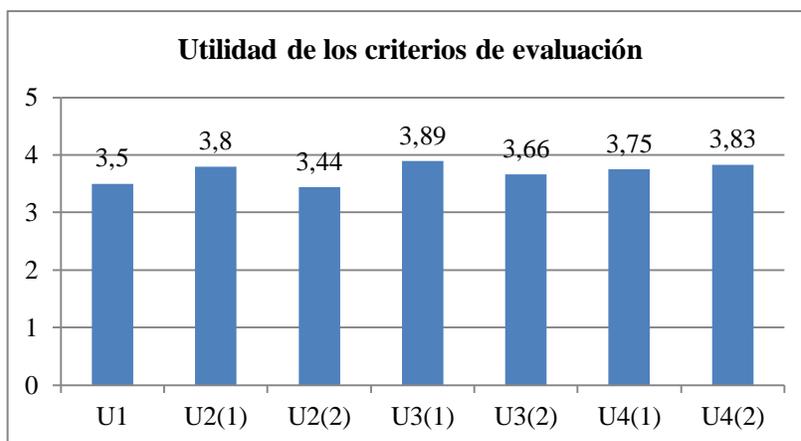


Figura 73: Calificación promedio de la utilidad de la disposición de los criterios de evaluación

En general, las participantes evaluaron que era útil la disponibilidad de los criterios de evaluación para orientar la realización de las tareas. Le otorgaron un promedio de 3,7 puntos sobre 5 (Figura 73).

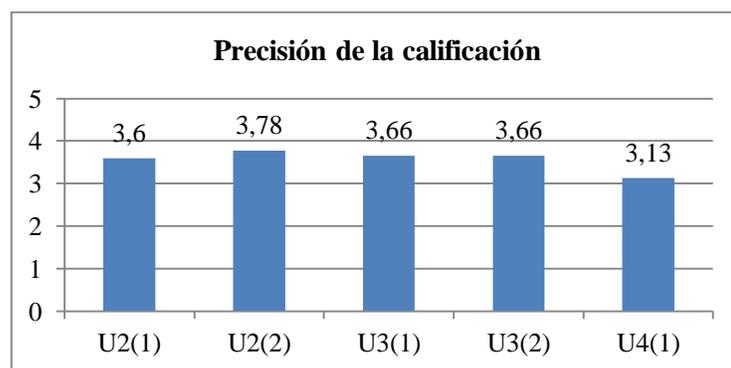


Figura 74: Calificación promedio de la precisión de la calificación de cada actividad

De acuerdo con la Figura 74, en general las participantes evaluaron que la calificación otorgada a cada actividad era precisa. Le otorgaron un promedio de 3,56 puntos sobre 5.

En resumen, los datos cuantitativos obtenidos muestran que las participantes evaluaron positivamente el procedimiento de evaluación del aprendizaje, aunque hacen falta datos cualitativos que los corroboren.

2.7. Adecuación de la carga y del ritmo de trabajo

Los datos cuantitativos sobre estos aspectos se obtuvieron a partir de las preguntas «El ritmo de la unidad didáctica ha sido...», «La cantidad de horas de trabajo fuera del aula que he invertido para esta unidad didáctica ha sido...», «Las tareas que me han dado más trabajo han sido...» y «La carga de trabajo me ha parecido adecuada» en los cuestionarios de evaluación de la metodología de la unidad 1 (preguntas 21 a 24), de la unidad 2(1) (preguntas 28 a 31), de la unidad 2(2) (preguntas 25 a 28), de la unidad 3(1) (preguntas 27 a 30), de la unidad 3(2) (preguntas 29 a 32), de la unidad 4(1) (preguntas 30 a 33) y de la unidad 4(2) (preguntas 26 a 29) (ANEXO 20 a ANEXO 26). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las aportaciones a la discusión de revisión (ANEXO 29).

Según los datos cuantitativos, en general las participantes evaluaron positivamente la adecuación de la carga de trabajo con una puntuación promedio de 3,38 sobre 5, aunque la puntuación no es homogénea para todas las unidades (Figura 75).

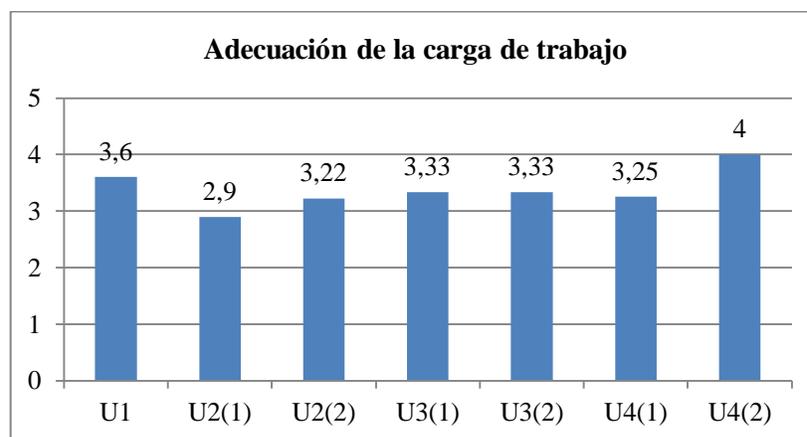


Figura 75: Calificación promedio de la adecuación de la carga de trabajo

En cuanto al ritmo de las unidades, los datos cuantitativos señalan que en general las participantes lo evaluaron de «lento» y «normal». En concreto, en la escala de 1 a 5 que corresponde a de «muy lento» a «muy rápido» las participantes dieron un promedio de 2,84 (Figura 76).

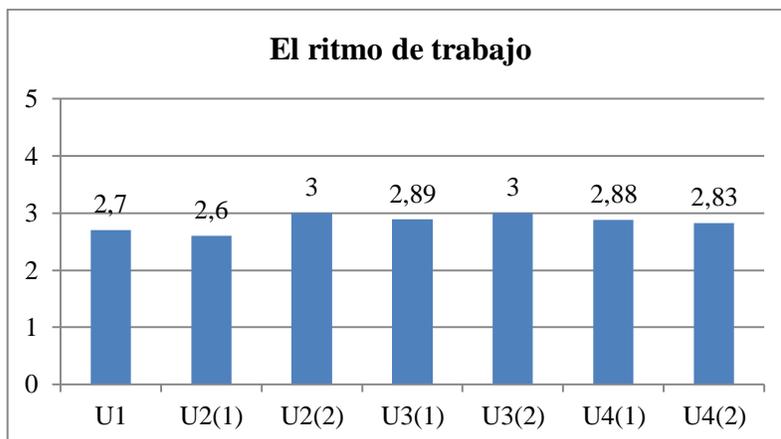


Figura 76: Calificación promedio de la adecuación del ritmo de las unidades

Aunque las participantes evaluaron como adecuada la encarga de trabajo y el ritmo de las clases, en las respuestas libres en los cuestionarios algunas hicieron comentarios y sugerencias de ajustes: dedicar más o menos tiempo a unas tareas según si eran más o menos difíciles o contenían más o menos trabajo para acelerar el ritmo de las clases, y preparar unas tareas en casa para disminuir la carga de trabajo en clase (ejemplos 202, 203, 204 y 205):

- (202) *En mi opinión el tiempo para hacer las tareas en la clase es un poco largo, quiero que tengamos más tiempo para resolver juntas las tareas o aclarar las dudas. (CT02-U1)*
- (203) *Quiero que en las clases siguientes podamos tener más tiempo para traducir un texto completo, podremos realizar directamente un debate y buscar más técnicas propias de cada persona. (CT03-U1)*
- (204) *Puedes reducir el tiempo para hacer las tareas en la clase porque me parece que tenemos mucho tiempo para hacerlo (CT05-U1)*
- (205) *Creo que es más razonable si las tareas como tarea 1 y 2 las preparamos en casa, así que tú solo necesitas corregirlas y tendremos más tiempo para hablar de unidad didáctica de ese día. La tarea 3 es difícil, por eso debemos usar más tiempo para la tarea 3 y para debatir en la clase. (CT04-U2(1))*

Como anécdota se puede señalar que en la discusión de revisión la participante CT02 opinó que el ritmo de las clases era lento porque las otras participantes no preparaban las tareas en casa (ANEXO 29).

En relación con la adecuación de la carga de trabajo también preguntamos a las participantes «La cantidad de horas de trabajo fuera del aula que he invertido para esta unidad didáctica ha sido...» en los cuestionarios de evaluación de la metodología de la unidad 1 (pregunta 22), unidad 2(1) (pregunta 29), unidad 2(2) (pregunta 26), unidad 3(1) (pregunta 28), unidad 3(2) (pregunta 30), unidad 4(1) (pregunta

31) y unidad 4(2) (pregunta 27) (ANEXO 20 a ANEXO 26). En concreto, en la escala de 1 a 5 que corresponde a de 0-2 horas a más de 10 horas, en general, la mayoría de las participantes dedicaron entre 2 y 5 horas por semana al trabajo fuera de clase al dar un promedio de 2,1 puntos sobre 5 (Figura 77). Según el programa de HANU, para cada hora de trabajo en clase, los estudiantes tienen que trabajar 2 horas fuera. En este módulo, el tiempo presencial fue de 3 horas y 20 minutos semanales, por eso las participantes debían trabajar unas 6 horas y 40 minutos por semana como mínimo. Esta dedicación efectiva contrasta con la previsión de dedicar entre 4 y 8 horas a este módulo que habían manifestado en el cuestionario de perfil (ANEXO 12). Esto también contrasta con el hecho de que en general las participantes evaluaron de adecuada la carga de trabajo. La realidad, sin embargo, fue que dedicaron menos tiempo del necesario al módulo y no completaron todas las tareas.

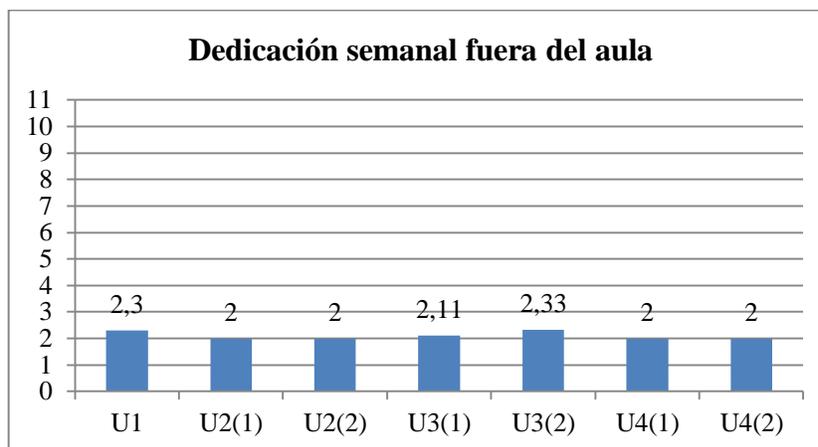


Figura 77: Dedicación semanal promedio fuera del aula

A estos datos cabe añadir anécdotas de algunas estudiantes en la discusión de revisión. En concreto, la estudiante CT03 afirmó que las participantes no habían dedicado mucho tiempo al módulo, mientras la estudiante CT05 incluso propuso que la profesora debería obligar más a las estudiantes a trabajar (ANEXO 29).

2.8. Adecuación del procedimiento de evaluación de la metodología

Los datos cuantitativos sobre la adecuación del procedimiento de evaluación de la metodología se obtuvieron a partir de las preguntas «Me ha parecido adecuada la forma de evaluar la unidad» en los cuestionarios de evaluación de la metodología de la unidad 1 (pregunta 19), de la unidad 2(1) (pregunta 26), de la unidad 2(2) (pregunta 23), de la unidad 3(1) (pregunta 25), de la unidad 3(2) (pregunta 27), de la unidad 4(1) (pregunta 28) y de la unidad 4(2) (pregunta 24) (ANEXO 20 a ANEXO 26). Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las preguntas «De la forma de evaluar la unidad yo cambiaría...» y «Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o

para añadir algún comentario» en el cuestionario de evaluación de la metodología de la unidad 3(1) (preguntas 26 y 32) (ANEXO 23).

Según los datos cuantitativos, en general las participantes evaluaron positivamente la adecuación el procedimiento de evaluación de la metodología. Le otorgaron un promedio de 3,85 puntos sobre 5.

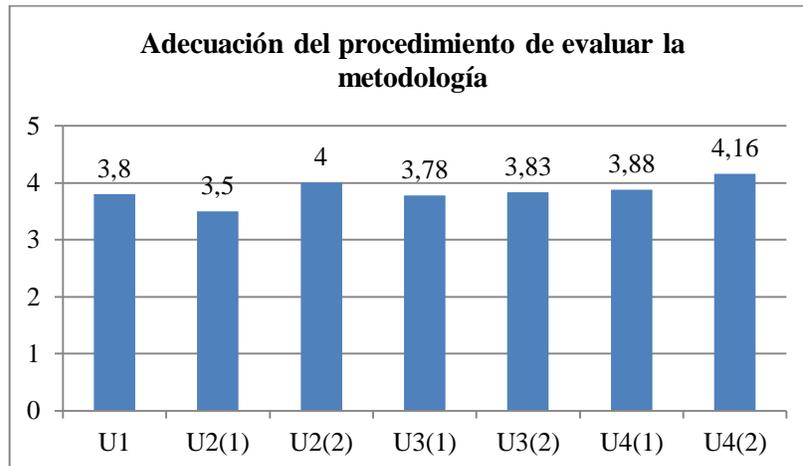


Figura 78: Calificación promedio de la adecuación del procedimiento de evaluación de la metodología

La Figura 78 muestra que las participantes evaluaron alta y homogéneamente la adecuación del procedimiento de evaluación de la metodología de cada unidad. Los resultados fluctúan entre 3,5 y 4,16 sobre 5.

Sin embargo, la participante CT05 comentó en el cuestionario de evaluación de la metodología de la unidad U3(1) que los cuestionarios incluían demasiadas preguntas, de las cuales algunas servían poco para evaluar la metodología, aunque no detalló su comentario.

3. Conclusiones del capítulo V

En general, los resultados señalan un desarrollo de la autonomía y de la CE en las participantes: en el curso del proyecto se hicieron más y más conscientes de sus procesos de solución de problemas de traducción y pudieron desempeñarlos de forma cada vez más sofisticada y menos intuitiva. Sin embargo, este desarrollo no es homogéneo en las tres estrategias de nuestro modelo. El progreso se hizo evidente para procedimientos relacionados con la planificación del proceso como «identificar problemas», «programar acciones», «buscar fuentes documentales» y «seleccionar fuentes documentales»; con la estrategia de control como «ensayar diferentes soluciones», «escoger la solución», «justificar una solución»; o con la estrategia de autoevaluación, como «evaluar una solución». Los datos cuantitativos recogidos de las dos pruebas señalan una evolución en la CE por el

hecho de que en la prueba final las participantes se refirieron a la aplicación de más estrategias para resolver un problema de traducción que en la prueba diagnóstica. De aquí se desprende que las participantes modificaron su forma de actuar. Por ejemplo, ensayar y evaluar soluciones les podría ayudar a llegar de forma más directa a las soluciones más adecuadas sin tener que modificarlas; consultar más fuentes documentales podría ayudar a plantear más posibles soluciones o confirmar soluciones. Los datos cualitativos, por su parte, señalan una mayor sofisticación de algunas acciones estratégicas referidas en la prueba final que en la prueba diagnóstica. Por ejemplo, en la prueba diagnóstica la mayoría de las menciones del procedimiento «programar acciones» se limitaron a identificar unidades de traducción, buscar significados de palabras y escogerlos como soluciones de traducción mientras que en la prueba final se refirieron a tanto acciones de planificación, control como autoevaluación. En la prueba final se justificaron soluciones considerando varios elementos como la aceptabilidad, características lingüísticas, el destinatario y la intención comunicativa, mientras en la prueba diagnóstica la mayoría de las justificaciones era intuitiva. Las aportaciones a los debates en el foro también han puesto de manifiesto el desarrollo de algunos procedimientos. Según avanzaron los debates, se programaron y aplicaron acciones más complejas para resolver un problema de traducción; se justificaron cada vez más soluciones y de forma cada vez más razonable. Además, en los debates se puede observar el desarrollo de la autonomía de las participantes: aprendieron de las aportaciones de las demás y defendieron con razonamiento sus soluciones. En el caso de otros procedimientos relacionados con la estrategia de planificación del proceso de traducción como «caracterizar problemas», «extraer información relevante», o «movilizar competencias» y con la estrategia de autoevaluación como «evaluar el grado de cumplimiento del encargo» y «evaluar el propio aprendizaje» los datos cuantitativos muestran que las participantes evaluaron positivamente su adquisición, pero este resultado no se confirma con claridad a partir del análisis de los datos cualitativos. Queda un grupo de procedimientos relacionados con la estrategia de planificación («predecir limitaciones» y «predecir resultados») y de control («regular el esfuerzo», «regular la intensidad», «regular la velocidad» y «controlar los elementos psicofisiológicos»), de los que solo se obtuvieron datos cuantitativos, por lo que requieren futuros estudios para corroborarlos.

La metodología para promover el desarrollo de la CE en general se evaluó de adecuada por las participantes. Las tareas y actividades didácticas eran diversas y adecuadas para la adquisición de la CE. Algunas actividades fueron evaluadas de bajo nivel, como el debate en el foro, pero al mismo tiempo fueron poco trabajadas por las participantes, por lo que hará falta otra implementación para verificar su efectividad. Los materiales didácticos fueron diversos así como estimularon y facilitaron la reflexión y la autoevaluación constantes de las participantes. Sin embargo, faltaron materiales que

impulsaran la reflexión sobre procedimientos de control como «regular de la intensidad», «regular la velocidad», «regular el esfuerzo» y «controlar los elementos psicofisiológicos», y sobre el procedimiento «autoevaluar el propio aprendizaje». Por su parte, los textos teóricos resultaron demasiado largos y complicados para las participantes, que tuvieron dificultades para comprender la terminología especializada. En cuanto al procedimiento de evaluación del aprendizaje los datos cuantitativos han mostrado que los trabajos evaluados eran correspondientes con los contenidos de cada unidad y con el énfasis puesto en cada actividad; las actividades evaluadas eran diversas; los criterios de evaluación eran útiles para la realización de los trabajos y la calificación otorgada a cada actividad era precisa. El procedimiento de evaluación de la metodología también fue evaluado de adecuado por las participantes, aunque, al igual que el procedimiento de evaluación del aprendizaje, se necesitaron datos cualitativos para confirmar estas evaluaciones, ya que las respuestas libres, reflexiones y comentarios de las participantes al respecto eran escasos.

CONCLUSIONES

Nuestro proyecto de investigación-acción empezó con la detección de una deficiencia de la competencia estratégica de egresados del Departamento de Español de la HANU en una investigación sobre su capacidad de satisfacer los requisitos del mercado laboral de traducción e interpretación. Consideramos esencial que los estudiantes adquieran esta competencia para poder regular sus procesos de traducción y aprender a aprender toda la vida a fin de enriquecer sus conocimientos. Sin embargo, de nuestro estudio se desprendía que la metodología aplicada en la didáctica de la traducción en la HANU era poco adecuada para fomentar su adquisición. De ahí que este proyecto tuviera el objetivo de diseñar y probar una metodología y un currículo didáctico para desarrollar la competencia estratégica y la autonomía en estudiantes de traducción español-vietnamita de esta institución. Para cumplir este objetivo, hemos definido un modelo de competencia estratégica de traducción como competencia metacognitiva. Entendemos la competencia estratégica como la capacidad de regular consciente y deliberadamente los procesos de traducción y de aprendizaje con conocimiento de las propias debilidades y fortalezas, y con autoconfianza. Es un conocimiento complejo que comprende tres estrategias de regulación metacognitiva del proceso de traducción: planificación y control del proceso, y autoevaluación del proceso y del producto de la traducción. La aplicación de estas estrategias garantiza la eficacia y la eficiencia de los procesos de traducción y de aprendizaje.

De acuerdo con este modelo, para nuestro proyecto hemos determinado los procedimientos que componen cada una de las estrategias. Los hemos formulado como comportamientos observables, ya que son al mismo tiempo indicadores de la adquisición de la competencia estratégica en nuestro modelo pedagógico. A continuación diseñamos un currículo de iniciación a la traducción español-vietnamita, que se corresponde con el primer módulo de traducción en la HANU, y cuyo objetivo principal es propiciar el desarrollo de la competencia estratégica. El currículo se asienta en el enfoque metacognitivo del aprendizaje y tiene en cuenta los supuestos esenciales del paradigma constructivista: el protagonismo del estudiante en su construcción de conocimientos y la autorregulación del alumno en este proceso de construcción conforme con las situaciones de aprendizaje donde se encuentra. Además, subraya el aprendizaje constante no solo para poder resolver problemas sino también para enriquecer los conocimientos después del curso y a lo largo de la vida. Desde un punto de vista didáctico el currículo se enmarca en el enfoque por tareas de traducción, que propugna brindar a los estudiantes tareas y actividades variadas y realistas que reflejan en conjunto el proceso de traducción. El currículo se implementó con la participación de 10 estudiantes de primer módulo de traducción del Departamento de Español de la HANU para averiguar su efectividad. Durante este proceso se

recogieron datos sobre el desarrollo de los procedimientos de la CE de las participantes y datos sobre la efectividad del currículo. Los datos, cuantitativos y cualitativos, se obtuvieron a través de la aplicación de dos métodos combinados: autoinforme de las participantes y observación de la profesora. Al final, se analizaron y valoraron los resultados tanto sobre la adquisición de la CE como sobre la validez de la metodología y del currículo.

Los resultados obtenidos señalan, en general, un desarrollo tanto de la competencia estratégica como de la autonomía de las participantes. En el curso del proyecto las participantes se hicieron más y más conscientes de sus procesos de solución de problemas de traducción y pudieron desempeñarlos de forma cada vez más sofisticada y menos intuitiva. Sin embargo, este desarrollo no es homogéneo en las tres estrategias de nuestro modelo. El progreso se hizo evidente para procedimientos relacionados con la estrategia de planificación del proceso de traducción como «identificar problemas», «programar acciones», «buscar fuentes documentales» y «seleccionar fuentes documentales», para procedimientos de la estrategia de control del proceso de traducción como «ensayar diferentes soluciones», «escoger la solución» y «justificar una solución», y para procedimientos de la estrategia de autoevaluación del proceso y del producto de traducción como «evaluar una solución» y «modificar una solución». En otros casos los datos cuantitativos de las autoevaluaciones de las participantes son positivos, aunque los datos cualitativos del análisis de las respuestas en la prueba final, de las aportaciones al foro o de las aportaciones a la carpeta de estudiante no los corroboran. Este es el caso de procedimientos relacionados con la estrategia de planificación como «caracterizar problemas», «extraer información relevante», o «movilizar competencias» y con la estrategia de autoevaluación como «evaluar el grado de cumplimiento del encargo» y «evaluar el propio aprendizaje». Queda un tercer grupo de procedimientos sobre los que hemos obtenido datos cuantitativos pero faltan datos cualitativos que los corroboren. Se trata de procedimientos como «predecir limitaciones» y «predecir resultados» (de la estrategia de planificación), «regular el esfuerzo», «regular la intensidad», «regular la velocidad», «controlar los elementos psicofisiológicos» (de la estrategia de control), y «evaluar una estrategia» y «modificar una estrategia» (de la estrategia de autoevaluación). Por otra parte, y también en términos generales, las participantes fueron adquiriendo confianza en sus propias decisiones y dejaron de esperar las soluciones de la profesora.

Así pues, los resultados obtenidos permiten afirmar que se ha cumplido el objetivo general que nos habíamos propuesto para nuestra investigación. A continuación presentamos una valoración de los resultados en relación con cada una de las preguntas de investigación planteadas.

- 1) ¿La metodología didáctica aplicada es adecuada para que los estudiantes desarrollen la CE?

Nuestra metodología didáctica, basada en el enfoque metacognitivo del aprendizaje, puede considerarse adecuada para el desarrollo de la competencia estratégica. Como han puesto de manifiesto los datos obtenidos, las participantes reflexionaron cada vez con más frecuencia durante la implementación del currículo, se mostraron más conscientes de sus procesos de solución de problemas y de su aprendizaje, y justificaron sus decisiones con argumentos cada vez más sofisticados y con más confianza. Podemos relacionar estos resultados con nuestro enfoque metacognitivo, que fomentó la reflexión de las participantes sobre sus procesos de traducción y de aprendizaje, las animó a tomar decisiones, así como a defenderlas y razonarlas.

El enfoque por tareas de traducción, por su parte, se mostró flexible para ajustes y cambios, no solo al final sino también durante la implementación del currículo, de acuerdo con las necesidades pedagógicas, los estilos de aprendizaje y enseñanza, así como las situaciones de aprendizaje reales. Durante el desarrollo del currículo se ajustaron un resultado de aprendizaje, la progresión de algunas unidades didácticas, el grado de intervención de la profesora en las discusiones de las participantes, así como la manera de ofrecer las instrucciones de las tareas. De esta manera las estudiantes-participantes obtuvieron influencia y protagonismo en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2) ¿El currículo diseñado es adecuado para desarrollar la competencia estratégica?

Nuestros resultados muestran que el currículo cambió la percepción que las participantes tenían de la traducción. Propició que centraran su atención no solo en el producto sino sobre todo en el proceso, y les ayudó a comprender la importancia del objetivo, de la situación comunicativa y del destinatario para la traducción. Estos resultados se pueden relacionar con el hecho de que la estructura curricular se organizó según problemas de traducción con el fin de centrar el trabajo de las participantes en sus procesos de solución de problemas. Esta estructura ayudó a distinguir los diferentes tipos de problemas de traducción, así como a programar diferentes acciones y aplicar diferentes técnicas para resolverlos. Los contenidos del currículo se relacionaban estrechamente con los procedimientos de la competencia estratégica del traductor, que se correspondían con los resultados de aprendizaje. En este sentido, los contenidos curriculares trataban de problemas, estrategias y técnicas de traducción, así como otros factores del proceso de traducción, tales como fuentes documentales, competencias lingüísticas y extralingüísticas, errores de traducción, géneros y tipos textuales. Tanto en cada unidad didáctica como en el módulo entero la progresión de los contenidos reflejó el desarrollo de procesos de traducción. Cada unidad empieza con contenidos relacionados con la estrategia de planificación, sigue con la de control y después, de autoevaluación, aunque no se trata de un desarrollo lineal sino de un proceso en espiral. La misma progresión se da en el conjunto del módulo.

Las tareas y actividades didácticas fueron diversas y abordaron las tres estrategias metacognitivas de la CE. Con diferentes dinámicas, estimularon tanto la reflexión individual como la discusión con apoyos de fichas de trabajo y pautas. Aunque algunos tipos de tareas fueron percibidos por las participantes como menos adecuados que otros, en general el desarrollo de las tareas y actividades de cada unidad reflejó un proceso de traducción que cada participante implementó según su juicio.

En cuanto a la carga de trabajo, el currículo requería un gran esfuerzo y dedicación por parte de las participantes. A todas ellas les pareció adecuado este aspecto, aunque no siempre terminaron todas las tareas. El ritmo de las clases fue evaluado a veces como lento, pero creemos que eso era necesario para que las participantes tuvieran tiempo para reflexionar sobre sus trabajos en el aula, sobre todo cuando ellas no trabajaban lo suficiente fuera del aula, según se desprendía de los cuestionarios de evaluación de la metodología.

En lo que concierne al procedimiento de evaluación del aprendizaje, los contenidos de los trabajos evaluados se correspondían con los contenidos de cada unidad didáctica así como con el énfasis puesto en cada tarea. Las diversas actividades dedicadas a la evaluación permitieron considerar tanto el resultado de la traducción como el desarrollo de la percepción de las participantes sobre sus procesos de traducción. Por último, el procedimiento orientó a las participantes en la realización de los trabajos y les permitió autoevaluar constantemente sus trabajos al facilitarles los criterios de evaluación.

3) ¿Los materiales diseñados son adecuados para desarrollar la competencia estratégica?

Los diversos materiales didácticos estimularon y facilitaron la reflexión y la autoevaluación constantes de las participantes. Nuestros resultados muestran que, en la percepción de las participantes, los textos de apoyo les proveyeron conceptos teóricos de la traducción, especialmente los relacionados factores del proceso. La disposición de las pautas de lectura les facilitó la comprensión de los textos y la reflexión de sus contenidos. Los textos de traducción y los textos paralelos, de géneros diversos y sobre temas de actualidad, fueron percibidos por las participantes como adecuados y útiles.

Sin embargo, hemos detectado que faltaron materiales que impulsaran la reflexión sobre procedimientos de control como «regular la intensidad», «regular la velocidad», «regular el esfuerzo» y «controlar los elementos psicofisiológicos». Los textos teóricos resultaron demasiado largos y complicados para las participantes, que manifestaron haber tenido dificultades para comprender la terminología especializada.

- 4) ¿Los procedimientos utilizados son válidos para evaluar y autoevaluar la adquisición de la competencia estratégica?

Nuestros resultados muestran que las participantes percibieron que los contenidos evaluados se correspondían con los trabajos realizados, que las actividades de evaluación eran diversas, que los criterios proporcionados eran útiles para orientar su trabajo, y que el baremo de calificación era preciso y claro. En cambio, consideraron como poco útiles los debates en el foro.

En nuestra propia valoración, los cuestionarios de autoevaluación, si bien permitieron a las participantes valorar el aprendizaje de cada procedimiento, es necesario ajustar la frecuencia de la evaluación de cada uno de ellos, ya que unos procedimientos solo se evaluaron en uno o dos cuestionarios, mientras que otros se evaluaron en tres o cuatro sin que se explicitara el grado de prioridad atribuido a cada uno de ellos. Los debates en el foro deben ser repensados para conseguir que las participantes los encuentren útiles. Por otra parte, en nuestro proyecto las aportaciones de las participantes fueron escasas y poco profundas, por lo que resultaron insuficientes para estimar el grado de adquisición de procedimientos. Al igual que los debates en el foro, las aportaciones a la carpeta de estudiante fueron poco abundantes. Aunque este instrumento sirvió para que las participantes autoevaluaran su adquisición de algunos procedimientos, su implementación debe ser replantada.

- 5) ¿La metodología de la investigación ha sido adecuada para alcanzar estos objetivos?

La investigación-acción se ha mostrado como una metodología adecuada para probar la efectividad de nuestra propuesta didáctica. Por un lado, la profesora fue la que detectó y reflexionó sobre el problema de su propia clase, que es en este caso la deficiencia de la competencia estratégica. Además, desempeñó al mismo tiempo el papel de investigadora al plantear y aplicar una solución. Durante este proceso, la profesora-investigadora evaluó el aprendizaje de las participantes y les proporcionó retroalimentación. Al mismo tiempo evaluó constantemente en su diario de clase si era efectiva la propuesta didáctica y qué ajustes serían necesarios en el futuro para mejorar su eficacia. Por otro lado, la metodología involucró a las estudiantes en el proyecto como co-investigadoras que facilitaron la implementación de la metodología didáctica y del currículo. En este sentido, se estimuló su reflexión sobre el diseño y la implementación de la metodología y el currículo, y se tomaron en consideración sus comentarios, sugerencias y propuestas al respecto. A través de los cuestionarios de evaluación de la metodología, la carpeta de estudiante y la discusión de revisión, las participantes calificaron y comentaron la adecuación de diferentes aspectos: los contenidos y el enfoque, los materiales, la progresión, la carga y el ritmo, las tareas y actividades, el nivel de dificultad y de profundidad, y el

procedimiento de evaluación del aprendizaje. Esta democracia no solo contribuyó a la evaluación de la adecuación de la intervención didáctica sino que también permitió a las participantes tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje y superar la timidez y la incomodidad de los primeros momentos.

Aunque en general nuestro diseño curricular y su implementación han resultado efectivos para los objetivos propuestos, hemos identificado también algunos ámbitos de posibles mejoras. En cuanto al modelo de la CE aplicado, hemos detectado que los procedimientos «regular la intensidad», «regular la velocidad» «regular el esfuerzo» y «controlar los elementos psicofisiológicos» resultan poco diferenciados, lo que ha dificultado la observación de su desarrollo. Por eso pensamos que será conveniente redefinirlos para las futuras investigaciones. Además, se puede ajustar la denominación de algunos procedimientos para que refleje mejor las acciones estratégicas correspondientes: «analizar el encargo» debería denominarse «definir el TM según el encargo», «buscar fuentes documentales» a debería denominarse «identificar fuentes documentales» y «seleccionar fuentes documentales» debería denominarse «justificar el uso de una fuente documental».

Respecto del diseño curricular creemos que sería mejor integrar los contenidos de las dos sesiones de un mismo tipo de problemas con el fin de reducir la carga de trabajo. De esta manera los estudiantes dispondrían de más tiempo para las tareas y actividades de análisis, reflexión y discusión. Hará falta también establecer criterios de evaluación que estimulen la participación de los estudiantes en el foro, con el fin de enriquecer las aportaciones cuantitativa y cualitativamente. Por añadidura, habrá que introducir situaciones reales o simuladas que promuevan la reflexión sobre procedimientos de la estrategia de control del proceso que han quedado en un segundo plano en este proyecto, así como adaptar y simplificar los textos teóricos de apoyo para facilitar la comprensión de los estudiantes.

En relación con la recogida de datos, deberán revisarse los cuestionarios de autoevaluación con el fin de que la adquisición de todos los procedimientos se evalúe más de una vez. Para enriquecer los datos cualitativos, especialmente los datos sobre procedimientos difíciles de obtener a partir de los cuestionarios y las pruebas como «regular la intensidad», «regular la velocidad», «regular el esfuerzo», «controlar los elementos psicofisiológicos», las pautas para los debates en el foro, para la carpeta de estudiante y para la discusión de revisión deberán ser más sugestivas y orientativas. Además, en la discusión de revisión del módulo será conveniente aplicar la grabación de audios y/o vídeos para recoger datos de las anécdotas de los participantes.

El planteamiento de nuestra investigación nos ha aportado datos sobre la adquisición de procedimientos de las estrategias que constituyen nuestro modelo de CE. Sin embargo, no los

resultados no nos permiten afirmar que estos procedimientos se integran en secuencias estratégicas durante el proceso de traducción. El análisis del desarrollo de estas posibles secuencias requiere una metodología específica de observación del proceso de traducción.

Hemos detectado que las reflexiones sobre la adquisición de diferentes procedimientos de la CE, tales como «programar acciones», «ensayar diferentes soluciones», «escoger la solución», «justificar una solución», son diferentes en nivel de frecuencia y de profundidad según diferentes tipos de problemas de traducción. Por consiguiente, nos interesa averiguar en el futuro si unos tipos de problemas de traducción estimulan más reflexión que otros y por qué. De ahí se podrían plantear intervenciones para fomentar la reflexión sobre los procedimientos de la CE relacionados con todos los tipos de problemas de traducción.

En este proyecto hemos analizado datos de la percepción de las participantes sobre la adquisición de los procedimientos, ya que nos hemos centrado en promover su autorregulación y reflexión sobre sus procesos de traducción y de adquisición de los procedimientos de la CE. Hemos dejado para un trabajo posterior contrastar estos datos con las calificaciones y retroalimentaciones de la profesora. Aunque los datos recogidos hacen evidente que la reflexión de las estudiantes-participantes ha influido positivamente en el progreso de su adquisición de los procedimientos de la CE, falta conocer el papel de la evaluación de la profesora en este progreso. Nuestro proyecto, centrado en el proceso de traducción, ha dejado en sombra la evaluación de la calidad del producto. Por consiguiente, los resultados obtenidos sobre el proceso deberían contrastarse con datos sobre la evaluación y la autoevaluación de la calidad del producto. En un paso posterior habrá que implementar el currículo probado en este proyecto en el programa corriente de la HANU. La nueva situación, de mayor compromiso por parte de los estudiantes, debería aportar resultados diferentes y más reales.

A pesar de las limitaciones del estudio, debidas fundamentalmente a que el proyecto se implementó paralelamente al programa de estudios de la licenciatura y con un número reducido de estudiantes, creemos que sus resultados pueden ser útiles no solo en el diseño curricular y la práctica didáctica de la asignatura de iniciación a la traducción en el Departamento de Español, sino también en otras asignaturas de traducción, en otros departamentos de idiomas extranjeros de la HANU, o en otras universidades en las que se advierta una problemática semejante.

BIBLIOGRAFÍA

- Allal, L. (1993). Évaluation formative des processus d'apprentissage: Le rôle des regulations métacognitives. In R. Hivon (Ed.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation* (pp. 57–74). Université de Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Álvarez Álvarez, S. (2012). *La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula*. Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.1109/ISSRE.1998.730886> (última consulta 17/09/2019)
- Álvarez Álvarez, S., & Arnáiz-Uzquiza, V. (2017). Translation and Interpreting Graduates under Construction: Do Spanish Translation and Interpreting Studies Curricula Answer the Challenges of Employability? *Interpreter and Translator Trainer*, 11(2–3), 139–159. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1344812> (última consulta 17/09/2019)
- Ausubel, D. P. (1977). The Facilitation of Meaningful Verbal Learning in the Classroom. *Educational Psychologist*, 12, 162–178.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating. Theory and Practice*. London/ New York: Longman.
- Benito, A., & Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (A. Benito & A. Cruz, Eds.). Madrid: Narcea.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York/ Toronto: Longmas, Green.
- Bransford, J., Sherwood, R., Vye, N., & Rieser, J. (1986). Teaching Thinking and Problem Solving. *American Psychologist*, 41(10), 1078–1089. Retrieved from <http://doi.apa.org/journals/amp/41/10/1078.pdf> (última consulta 17/09/2019)
- Brown, A. L. (1978). Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology (Vol 1)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-regulation, and Other Mysterious Mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65–116). NJ: Erlbaum.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2–27). Londres: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, (1), 1–47.
- Candia, M. R. (2006). *La organización de situaciones de enseñanza*. Buenos Aires/ México: Ediciones Novedades Educativas.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de*

- Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12, 1–16.
<https://doi.org/10.1016/j.neuropharm.2007.11.003> (última consulta 17/09/2019)
- Cerezo Huerta, H. (2005). Implicaciones educativas del constructivismo ¿Por qué el constructivismo es revolucionario? *Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía*, 3. Retrieved from <https://www.odiseo.com.mx/2005/07/cerezo-implicaciones.htm> (última consulta 17/09/2019)
- Chaia, M. C. G. (2016). Interrelación traducción y traductología: su enseñanza y evaluación. *Estudios de Traducción*, 6, 227–242. <https://doi.org/10.5209/ESTR.53014> (última consulta 17/09/2019)
- Chesterman, A. (1997). *Memes of Translaton*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chesterman, A. (2006). Interpreting the Meaning of Translation. In M. Suominen, A. Arppe, A. Airola, O. Heinämäki, M. Miestamo, U. Määttä, ... K. Sinnemäki (Eds.), *A Man of Measure. Festschrift in Honour of Fred Karlsson on his 60. Birthday* (Vol. 19, pp. 3–11). Turku: Linguistic Association of Finland.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Nueva York: Columbia University Press.
- Clancey, W. J. (1997). *Situated Cognition. On Human Knowledge and Computer Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corey, S. M. (1949). Action Research, Fundamental Research and Educational Practices. *Teachers College Record*, 50, 509–514.
- Corey, S. M. (1953). *Action Research to Improve School Practices*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Cravo, A., & Neves, J. (2007). Action Research in Translation Studies. *The Journal of Specialised Translation*, (7), 92–107. Retrieved from https://www.jostrans.org/issue07/art_cravo.pdf (última consulta 17/09/2019)
- Damaskinidis, G. (2012). *Image analysis for translating English multimodal texts into Greek : a multimodal semiotics approach to translation training in a Greek higher education context*. The Open University. Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/49080/>
- Day, J. D. (1983). The zone of proximal development. In M. Pressley & J. R. Levin (Eds.), *Cognitive strategy instruction: Psychological foundations* (pp. 155–175). New York: Springer-Verlag.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada. Un vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill. Retrieved from <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Efklides, A. (2002). Feelings and Judgments as Subjective Evaluations of Cognitive Processing: How Reliable are They? *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 9(2), 163–184. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2002-15160-001&lang=ja&site=ehost-live%5Cnefklides@psy.auth.gr> (última consulta 17/09/2019)
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, S.L.

- Federici, F. M., & Al Sharou, K. (2018). Moses, time, and crisis translation. *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association*, 13(3), 486–508. Retrieved from <https://doi.org/10.1075/tis.00026.fed> (última consulta 17/09/2019)
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Providence: Brown University. Retrieved from https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf (última consulta 17/09/2019)
- Flanagan, M., & Christensen, T. P. (2014). The Interpreter and Translator Trainer Testing Post-editing Guidelines: How Translation Trainees Interpret Them and How to Tailor Them for Translator Training Purposes. *The Interpreter*, 8(2), 257–275. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.936111> (última consulta 17/09/2019)
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231–235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: a New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, (34), 906–911.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive Monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's Oral Communication Skills*. New York: Academic Press.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development*. NJ: Prentice-Hall.
- Fodor, J. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Galán-Mañas, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial vol. 1*. Universitat Autònoma de Barcelona. Retrieved from <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/tdx-0416110-163024/aha1de2.pdf> (última consulta 17/09/2019)
- Galán-Mañas, A. (2013). L'apprentissage par projets dans la formation de traducteurs. Une expérience pour professionnaliser l'étudiant. *Babel*, 59(1), 41–56. <https://doi.org/10.1075/babel.59.1.03gal> (última consulta 17/09/2019)
- García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12(3), 1–16. Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf> (última consulta 17/09/2019)
- Gil Bardají, A. (2008). *Procedimientos, técnicas, estrategias: operadores del proceso traductor*.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Nursing*. <https://doi.org/10.1163/157007490X00133> (última consulta 17/09/2019)
- González, J., & Wagenaar, R. (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia* (2nd ed.). Bilbao: University of Deusto. Retrieved from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf (última consulta 17/09/2019)
- González Davies, M. (2004). Undergraduate and Postgraduate Translation Degrees. Aims and Expectations. In *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (pp. 67–81). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

- González Davies, M. (2005). Minding the Process, Improving the Product. Alternatives to Traditional Translator Training. In M. Tennent (Ed.), *Training for the New Millennium* (pp. 67–82). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- González Davies, M., & Scott-Tennent, C. (2005). A Problem-Solving and Student-Centred Approach to the Translation of Cultural References, *50*(1), 160–179. <https://doi.org/10.7202/010666ar> (última consulta 17/09/2019)
- Göpferich, S. (2009). Towards a Model of Translation Competence and its Acquisition: the Longitudinal Study TransComp. In S. Göpferich, A. L. Jakobsen, & M. Mees, Inger (Eds.), *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research* (Vol. 3, pp. 11–37). Copenhagen: Samfundslitteratur. <https://doi.org/10.1075/btl.45> (última consulta 17/09/2019)
- Gravalek, J. R., & Raphael, T. E. (1985). Metacognition, Instruction and Questioning. In D. L. Forrest-Pressley, G. E. Mackinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Metacognition, Cognition and Human Performance. Vol. 2: Instructional Practices*. Orlando: Academic Press.
- Grundy, S. (1982). Three Modes of Action Research. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The Action Research Reader* (pp. 353–364). Geelong: Deakin University Press.
- Hanna, S. F. (2009). Exploring MA Students' Attitudes to Translation Theory and Practice: an Action-research Approach. *The Sign Language Translator and Interpreter SLTI*, *3*(2), 141–155. Retrieved from <http://usir.salford.ac.uk/18681/> (última consulta 17/09/2019)
- Hansen, G. (1997). Success in Translation. *Perspectives: Studies in Translatology*, *5*(2), 201–210. <https://doi.org/10.1080/0907676X.1997.9961310> (última consulta 17/09/2019)
- Harris, B. (1977). The Importance of Natural Translation. *Working Papers on Bilingualism*, *12*(12), 96–114. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/284578264_The_importance_of_natural_translation (última consulta 17/09/2019)
- Harris, B. (1992). Natural Translation: A Reply to Hans P. Krings. *Target*, *4*(1), 97–103. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/263591677_Natural_Translation_A_Reply_to_Hans_P_Krings (última consulta 17/09/2019)
- Hatim, B. (2001). *Teaching and Researching Translation*. Harlow (England) [etc.] : Longman.
- Haugeland, J. (1988). *La inteligencia artificial (traducido por Irene Tulli de Firmani)*. México, D.F./Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hernández Pina, F. (1997). El aprendizaje de los alumnos en el marco del Plan Nacional de Evaluación de las Instituciones Universitarias. In H. Slamerón Pérez (Ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicación en áreas de conocimiento* (pp. 175–206). Granada: Grupo Editorial Universitario. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5596> (última consulta 17/09/2019)
- Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, *30*(122), 38–77. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400003 (última consulta 17/09/2019)

- Hewson, L., & Martin, J. (1991). *Redefining Translation. The Variational Approach*. Londres: Routledge.
- Hönig, H. G., & Kussmaul, P. (1982). *Strategie der Übersetzung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hubscher-Davidson, S. (2008). A Reflection on Action Research Processes in Translator Training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(1), 75–92.
<https://doi.org/10.1080/1750399X.2008.10798767> (última consulta 17/09/2019)
- Hurtado Albir, A. (2005). A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In A. Pagano, C. Magalhães, & F. Alves (Eds.), *Competência em tradução. Cognição e discurso* (pp. 19–57). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hurtado Albir, A. (2007). Competence-based Curriculum Design for Training Translators. *Interpreter and Translator Trainer*. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798757> (última consulta 17/09/2019)
- Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *Érudit*, 21(1), 17–64. <https://doi.org/10.7202/029686ar> (última consulta 17/09/2019)
- Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (2015). The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. *Meta*, 60(2), 256–280. <https://doi.org/10.7202/1032857ar> (última consulta 17/09/2019)
- Hurtado Albir, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI*, 11(Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes. Presente & futuro), 47–76.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–285). Harmondsworth: Penguin.
- Jääskeläinen, R. (1989). Translation Assignment in Professional versus Non-professional Translation: a Think-Aloud Protocol Study. In C. Séguinot (Ed.), *The Translation Process* (pp. 87–98). Toronto: H.G. Publications.
- Jääskeläinen, R., & Tirkkonen-Condit, S. (1991). Automatised Processes in Professional vs. Non-professional Translation: a Think-Aloud Protocol Study. In S. Tirkkonen-Condit (Ed.), *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies* (pp. 89–109). Tubinga: Gunter Narr.
- Kagan, J., & Lang, C. (1978). *Psychology and Education. An Introduction*. New York: Harcourt, Brace and Jovanovich, Inc.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, (1), 9–20. Retrieved from <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf> (última consulta 17/09/2019)
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Kemmis, S. (1993). *Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research*.

- Education Policy Analysis Archives*, 1(1). Retrieved from <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/678/800> (última consulta 17/09/2019)
- Kim, M. (2005). Translator Education and Sustainability. *Meta: Journal Des Traducteurs*, 50(4). <https://doi.org/10.7202/019868ar> (última consulta 17/09/2019)
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent (Ohio): The Kent State University Press.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester & Northampton: St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. (2001). Towards a Constructivist Approach to Translator Education. *Quaderns: Revista de Traducció*, 6, 50–53. <https://doi.org/doi:10.1088/1748-9326/2/4/045023> (última consulta 17/09/2019)
- Kluwe, R. H. (1987). Executive Decisions and Regulation of Problem Solving Behavior. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 31–64). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kozlova, I., Presas, M., & Liang, S. H. (2016). East and West. The influence of culture on key concepts of students' translation theories. In C. Martín de León & V. González-Ruiz (Eds.), *From the Lab to the Classroom and back again. Perspectives on Translation and Interpreting Training* (pp. 101–130). Oxford, etc.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0353-0806-8>
- Krings, H. P. (1986). Translation Problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French (L2). In J. House & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition* (pp. 263–276). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- la Rocca, M. (2007). *El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*. Universidad de Vic, Vic. Retrieved from https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9327/la_rocca_vol_I.pdf?sequence=1&isAllowed=y (última consulta 17/09/2019)
- Langevin, L., & Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur: vers un nouveau scénario*. París: ESF Éditeur.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. París: Éditions d'Organisation.
- Lee, J., & Kim, D. (2012). Pair Translation - Implications for Translation Pedagogy. *International Language and Literature*, (25), 185–212. Retrieved from <http://www.dbpia.co.kr/Journal/ArticleDetail/NODE06359485> (última consulta 17/09/2019)
- Legault, A. (2008). ¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo?, 1–16. Retrieved from http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=158&Itemid=8 (última consulta 17/09/2019)
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problemas. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. Retrieved from <http://www.cscd.osaka->

- u.ac.jp/user/rosaldo/K_Lewin_Action_research_minority_1946.pdf. (última consulta 17/09/2019)
- Lörscher, W. (1991). *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Lowe, P. (1987). Revising the ACTFL/ETS Scales for a New Purpose: Rating Skill in Translating. In M. G. Rose (Ed.), *Translation Excellence: Assessment, Achievement* (pp. 53–61). Manitenance, Nueva York: SUNY Binghamton Press.
- Martí, E. (2000). El alumno de Piaget y el alumno de Vygotsky. In S. Aznar & E. Serrat (Eds.), *Piaget y Vygotsky ante el siglo XXI: Referentes de la actualidad*. Girona.
- Martín de León, C. (2016). De la investigación a la didáctica: herramientas para detectar y mejorar pautas de traducción. *Hermenéus*, 1, 209–234. Retrieved from <https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/57773/35338> (última consulta 17/09/2019)
- Mitchell-Schuitevoerder, R. E. H. (2014). *A Project-Based Syllabus Design: Innovative Pedagogy in Translation Studies*. Durham University.
- Monereo, C., Barberà Gregori, E., Castelló Badia, M., Miquel Bertran, E., Pérez Cabaní, M. L., & Pozo Municio, J. I. (1998). *Estratègies d'aprenentatge. Volum I. Assessorament i formació del professorat* (1ª Edición). Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Monereo, C., Castello, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1999). *Las estrategias de aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/270158776_Estrategias_de_ensenanza_y_aprendizaje_Formacion_del_profesorado_y_aplicacion_en_la_escuela (última consulta 17/09/2019)
- Moore, T. (1982). *Understanding Language*. London: Macmillan.
- Muñoz Martín, R. (2010). Leave No Stone Unturned: On the Development of Cognitive Translatology. *Translation and Interpreting Studies*, 5(2), 145–162. <https://doi.org/10.1075/tis.5.2.01mun> (última consulta 17/09/2019)
- Naif, M. (2014). Integrating Translation and Writing Processes in Translator Training Programs to Match Real World Practices. *American Journal of Translation Studies*, 2, 1–43.
- Neubert, A. (2000). Competence in Language, in Languages, and in Translation. In C. Schäffner & B. Adabs (Eds.), *Developing Translation Competence* (pp. 3–18). Amsterdam: John Benjamins.
- Neubert, A., & Shreve, G. M. (1992). *Translation as Text*. Ohio: The Kent State University Press.
- Nightingale, P., & O'Neill, M. (1994). *Achieving Quality Learning in Higher Education*. Londres: Kogan Page.
- Nord, C. (1988). *Textanalyse un Übersetzen*. Heidelberg: J. Groos Verlag.
- Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model of Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi.
- Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 2, 209–243. Retrieved from

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/2397/2080>
(última consulta 17/09/2019)

- Ormrod, J. E. (2007). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- PACTE. (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project. In A. Beeby, D. Ensinger, & M. Presas (Eds.), *Investigating Translation* (pp. 99–106). Amsterdam.
- PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. In F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp. 43–66). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.45>
- PACTE. (2009). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision-making. *Across Languages and Cultures*, 10(2), 207–230.
- PACTE. (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model. Translation Problems and Translation Competence. In C. Alvstad & E. Tiselius (Eds.), *Methods and Strategies of Process Research. Integrative Approaches in Translation Studies* (pp. 317–343). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- PACTE. (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. (A. Hurtado Albir, Ed.). Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The Concept and Instruction of Metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9–30. <https://doi.org/10.1080/13664530300200184> (última consulta 17/09/2019)
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (pp. 15–52). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Peveati, C. (2009). Professionally Oriented Translation Teaching in a Modern-language Faculty. An Exploratory Case-study. In A. Pym & A. Perekrestenko (Eds.), *Translation Research Projects 2* (pp. 173–189). Tarragona: Intercultural Studies Group.
- Piaget, J. (1970). *La epistemología genética*. Barcelona: Redondo.
- Pozo, J. I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje (3ª)*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid : Alianza.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. del P., Domínguez Castillo, J., Gómez Crespo, M. Á., & Postigo Angón, Y. (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- Presas, M. (1996). *Problemes de traducció competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Presas, M. (1997). Problembestimmung und Problemlösung als Komponenten der Übersetzungskompetenz. In E. Fleischmann, W. Kutz, & P. A. Schmitt (Eds.), *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft* (pp. 587–592). Tübingen: Gunter Narr.

- Presas, M. (2000). Bilingual Competence and Translation Competence. In B. Adab & C. Schäffner (Eds.), *Developing Translation Competence* (pp. 19–31). Amsterdam: John Benjamins.
- Presas, M. (2011a). Criterios de calidad en el aula: Evaluación de trabajos de traducción. In S. Cruces Colado, M. del Pozo Triviño, A. Luna Alonso, & A. Álvarez LUGRÍS (Eds.), *Traducir en la frontera* (pp. 121–134). Granada: Atrio.
- Presas, M. (2011b). Evaluación y autoevaluación de trabajos de traducción razonada. In S. Roiss, C. Fortea Gil, M. Á. Recio Ariza, B. Santana López, P. Zimmermann González, & I. Holl (Eds.), *En las vertientes de la traducción e interpretación del alemán* (pp. 39–53). Berlin: Frank & Timme.
- Presas, M. (2012). Training Translators in the European Higher Education Area: A Model for Evaluating Learning Outcomes. *The Interpreter and Translator Trainer*, 6(2), 138–169. <https://doi.org/10.1080/13556509.2012.10798834>
- Presas, M. (2019). Competencia traductora: de la Escuela de Leipzig al giro cognitivo. In J. J. Batista Rodríguez, C. Sinner, & G. Wotjak (Eds.), *La escuela traductológica de Leipzig. Continuación y recepción* (pp. 123–140). Berlin: Peter Lang.
- Presas Corbella, M., & Martín de León, C. (2014). The role of implicit theories in the non-expert translation process. *MonTI, Special Is(1)*, 273–302. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2014.ne1.9> (última consulta 17/09/2019)
- Pym, A. (1993). *Epistemological Problems in Translation and its Teaching*. Calaceite: Caminade.
- Pym, A. (2003). Pym Redefining Translation Competence in an Electronic Age. *Meta*, 48(4), 481–497.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- Risku, H. (1998). *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rodrigo, M. J. (1998). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. In M. J. Rodrigo & J. Arnay (Eds.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Investigació I Innovació Educativa I Socioeducativa*, 3(1), 29–50. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413&info=resumen&idioma=CAT> (última consulta 17/09/2019)
- Rodríguez Inés, P. (2008). *Uso de corpus electrónicos en la formación de traductores (inglés-español-inglés) (volumen 1)*. Universidad Autónoma de Barcelona. Retrieved from https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2008/hdl_10803_286111/pri1de2.pdf (última consulta 17/09/2019)
- Royo, A. (2013). *Diseños y métodos de investigación en traducción*. Madrid: Síntesis.
- Rumelhart, D. E. (1984). Schemata and the Cognitive System. In R. S. Wyer & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of Social Cognition. Vol. 1*. Hillsdale, NJ.
- Salazar, L. (2006). Procesos metacognitivos , constructivismo y enseñanza de lenguas extranjeras Meta-Cognitive Processes , Constructivism and Foreign Languages Teaching, 13(1), 49–69.

- Sánchez Nieto, M. T. (2016). Corpus de aprendices, corpus de traducciones profesionales y escritura creativa en la clase de traducción general: un proyecto de investigación-acción. *Cadernos de Tradução*, 36(1), 121–146. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2016v36nesp1p121> (última consulta 17/09/2019)
- Sánchez Ramos, M. del M. (2005). The Use of Electronic Dictionaries and Other Internet Resources as Training Tools for Translators (English-Spanish). *New Voices in Translation Studies*, 1. Retrieved from <https://www.iatis.org/images/stories/publications/new-voices/Issue1-2005/abs-sanchez-NV2005.pdf> (última consulta 17/09/2019)
- Santos Guerra, M. Á. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2(1), 369–391. Retrieved from <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>. (última consulta 17/09/2019)
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías Del Aprendizaje* (6ª). Naucalpan de Juárez: Pearson. Retrieved from www.pearsonenespañol.com
- Scott-Tennent, C., González-Davies, M., & Rodríguez Torras, F. (2000). Translation Strategies and Translation Solutions: Design of a Teaching Prototype and Empirical Study of its Results. In A. Beeby, D. Ensinger, & M. Presas (Eds.), *Investigating Translation* (pp. 107–116). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Scott-Tennent, C., González Davies, M., & Rodríguez Torras, F. (2001). Experimental Training in the Application of Translation Strategies: an Empirical Study. *Quaderns. Revista de Traducció*, (6), 22–26. <https://doi.org/10.1007/s00468-010-0509-7> (última consulta 17/09/2019)
- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1–27. <https://doi.org/Vo.5 No.2> (última consulta 17/09/2019)
- Shen, H.-T. (2014). *Teaching Translation in Higher Education in Taiwan- A Needs Analysis and Action Research Approach*. Durham University. Retrieved from <http://etheses.dur.ac.uk/10930/> (última consulta 17/09/2019)
- Shih, C. Y. (2011). Learning from Writing Reflective Learning Journals in a Theory-based Translation Module: Students' Perspectives. *Interpreter and Translator Trainer*, 5(2), 309–324. <https://doi.org/10.1080/13556509.2011.10798823> (última consulta 17/09/2019)
- Shin, H. (2009). Student-oriented Translation Evaluation: Action Research Approach. *The Korean Association of Translation Studies. The Journal of Translation Studies*, 87–113. Retrieved from https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiOrteServHistIFrame.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART001405608&sereArticleSearchBean.orteFileId=KCI_FI001405608 (última consulta 17/09/2019)
- Shreve, G. M. (1997). Cognition and the Evolution of Translation Competence. In J. H. Danks, G. M. Shreve, S. B. Fountain, & S. B. McBeath (Eds.), *Cognitive Processes in Translation and Interpreting* (pp. 120–136). Thousand Oaks: Sage.
- Shreve, G. M. (2003). Knowing Translation: Cognitive and Experiential Aspects of Translation Expertise from the Perspective of Expertise Studies. In *Translation Studies. Perspectives on an Emerging Discipline*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Shreve, G. M. (2006). The Deliberate Practice: Translation and Expertise. *Journal of Translation Studies*, 9(1), 27–42.
- Suksiripakonchai, W. (2017). Teaching Translation Studies and the Effect on Students' Translation Approaches. *The New English Teacher*, 11(1), 136–169. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Watthana_Suksiripakonchai/publication/315772688_Teaching_Translation_Studies_and_the_Effect_on_Students%27_Translation_Approaches/links/58e3be210f7e9b123c7fdb74/Teaching-Translation-Studies-and-the-Effect-on-Students-T (última consulta 17/09/2019)
- Tamayo, A. (2016). Subtitling for the Deaf and the Hard-of-Hearing —A Learning-Service Approach at the Audiovisual Translation Classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 21(3), 327–342. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n03a06> (última consulta 17/09/2019)
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. In R. Hivon (Ed.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation* (pp. 27–55). Université de Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris: ESF Éditeur.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tarpy, R. M. (1999). *Aprendizaje: Teoría e investigación contemporáneas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar*, (35), 135–144. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=1173803> (última consulta 17/09/2019)
- Toury. (1995). *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tran Thi, O. (2016). *La formación de traductores e intérpretes vietnamita-español en la Universidad de Hanói y su adecuación a los requerimientos del mercado laboral*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Villar, F. (2003). Psicología cognitiva y procesamiento de la información. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004> (última consulta 17/09/2019)
- Villegas Salas, L. I., & Barajas García, J. M. (2016). Apostillas en didáctica de traducción: El profesor como traductor cultural. In N. M. Basurto Santos & M. Libia Cárdenas (Eds.), *Investigaciones sin fronteras: New and enduring issues in foreign language education* (pp. 347–367). Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watts, H. (1985). When Teachers are Researchers, Teaching Improves. *Journal of Staff Development*, 6 (2), 118–127.

- Way, C. (2002). Traducción y Derecho: Iniciativas para desarrollar la colaboración interdisciplinar. *Puentes: Hacia Nuevas Investigaciones En La Mediación Intercultural*, 2, 15–26. Retrieved from <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub2/03-articulo.pdf> (última consulta 17/09/2019)
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3^a). New York: MacMilan Publishing Company.
- Wilss, W. (1976). Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation. In *Translation. Applications and Research* (pp. 117–137). New York: Gardner Press.
- Wilss, W. (1989). Towards a Multi-facet Concept of Translation Behavior. *Target*, 34/1, 129–149.
- Winter, R. (1989). *Learning From Experience: Principles and Practice in Action Research*. Philadelphia: the Falmer Press.
- Zeitoun, S., & Dakik, D. (2018). Using a Monolingual Textual English Corpus in Translation. *Arab World English Journal for Translation & Literary Studies*, 2(4), 100–123. <https://doi.org/10.24093/awejtls/vol2no4.7> (última consulta 17/09/2019)
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102>
<https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102>

ANEXOS

ANEXO 1: UNIDAD 1. PROBLEMAS, TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE TRADUCCIÓN

1. Ficha de la unidad

UNIDAD 1. PROBLEMAS, TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE TRADUCCIÓN			
Duración total en aula: 200 minutos			
RESULTADOS DE APRENDIZAJE			
Después de la unidad didáctica el estudiante podrá			
<ul style="list-style-type: none"> - identificar problemas de traducción en un texto no especializado en español - caracterizar problemas de traducción en un texto no especializado en español - seleccionar técnicas para resolver un problema de traducción en un texto no especializado en español - buscar fuentes documentales para resolver un problema de traducción en un texto no especializado en español 			
TAREA 0. LECTURA			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el concepto de problema de traducción - Conocer los tipos de problemas de traducción - Comprender el concepto de técnica de traducción - Comprender la función de la técnica de traducción - Conocer los tipos de técnicas de traducción - Comprender el concepto de estrategia de traducción - Comprender el concepto de fuente documental para la traducción - Conocer varias fuentes documentales que se pueden utilizar para la traducción 			
Materiales:			
<ul style="list-style-type: none"> - Texto de apoyo 1: Hurtado Albir, A. (2011). Problema de traducción. En <i>Traducción y traductología. Introducción a la traductología</i>. Madrid. Cátedra, pp. 286-289 (apartado 8.3) - Texto de apoyo 2: Hurtado Albir, A. (2011). Técnicas de traducción. En <i>Traducción y traductología. Introducción a la traductología</i>. Madrid. Cátedra, pp. 256-271 (enfocado el apartado 6.3, pp. 266-271) - Texto de apoyo 3: Hurtado Albir, A. (2011). Estrategia de traducción. En <i>Traducción y traductología. Introducción a la traductología</i>. Madrid. Cátedra, pp. 271-279 - Texto de apoyo 4: Muñoz-Muñoz, Ana M^a. Las fuentes de información. Disponible en https://www.ugr.es/~anamaria/fuentesws/Intro-FI.htm (última consulta: 8/12/2017) 			
Modalidad	Dinámica	Tiempo	Desarrollo
No presencial, antes de la clase	Parejas o grupos de 3		<ul style="list-style-type: none"> - Lee los textos de apoyo - Comprende los conceptos - Indica las técnicas que se pueden aplicar en la traducción español-vietnamita - Indica las fuentes documentales que has utilizado
Presencial	Todo grupo	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión sobre los contenidos de los texto de apoyo - Explicación de dudas
PAUTAS DE LECTURA			

1) Define con tus palabras problema, técnica y estrategia de traducción 2) Indica en la clasificación de Hurtado Albir (2011) las técnicas que crees que se pueden aplicar con más frecuencia en la traducción del español al vietnamita. Busca ejemplos. 3) Indica qué fuentes documentales has utilizado en alguna ocasión. Especifica para qué.			
TAREA 1. ANÁLISIS DEL TO Y DEFINICIÓN DEL TM			
Objetivos: - Comprender el TO - Definir el TM según el encargo de traducción			
Materiales: - Texto: Localizan nuevas pinturas rupestres en Cantabria más antiguas que las de Altamira. Disponible en http://www.lavanguardia.com/cultura/20170911/431206562089/localizan-nuevas-pinturas-rupestres-en-cuatro-cuevas-cantabras.html (última consulta 15/9/2017) - Encargo de traducción del texto 1: La noticia se publicó el 11 de septiembre de 2017 en el rotativo digital lavanguardia.com de la Comunidad Cataluña, España. Traduce el texto al vietnamita para publicarlo en el apartado “Thế giới” del periódico digital vietnamita vnexpress.net.			
Equipos: - Ordenadores con conexión de Internet			
Modalidad	Dinámica	Tiempo	Desarrollo
No presencial, antes de la clase	Individual		- Lee el texto 1
Presencial	Parejas	30 minutos	- Lee el texto y el encargo de traducción - Analiza el texto y el encargo de traducción - Características lingüísticas y textuales - 2) Características extra-lingüísticas (tema, referencias extralingüísticas e ideas principales)
Presencial	Individual	30 minutos	- Completar la FICHA 1
FICHA 1			
Género TO			
Tema			
Ideas principales			
Intención comunicativa TO			
Destinatario TO			
Características lingüísticas TO	- Tipos de verbos más utilizados: - Tiempos verbales: - Adverbios o locuciones adverbiales de tiempo y lugar: - Estilo directo o indirecto:		
Características textuales TO	- Conectores temporales para ordenar las acciones en el tiempo: - Orden narrativo de los hechos: - Tipo de narrador y perspectiva:		
Referencias			

extralingüísticas			
Género TM			
Intención comunicativa TM			
Destinatario TM			
TAREA 2. IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN			
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Detectar problemas de traducción - Clasificar problemas de traducción Materiales: <ul style="list-style-type: none"> - El texto - Encargo de traducción: La noticia se publicó el 11 de septiembre de 2017 en el rotativo digital lavanguardia.com de la Comunidad Cataluña, España. Traduce el texto al vietnamita para publicarlo en el apartado “Thế giới” (Internacional) del periódico digital vietnamita vnexpress.net. - El análisis del texto hecho en la tarea 1 Equipos: <ul style="list-style-type: none"> - Ordenadores con conexión de Internet 			
Modalidad	Dinámica	Tiempo	Desarrollo
Presencial	Individual	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Indica 5 problemas de traducción en el texto 1 que te parezcan más importantes - Clasifica los problemas - Completa la FICHA 2
FICHA 2			
Problema de traducción	Categoría	Justificación	
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
TAREA 3. TRADUCCIÓN RAZONADA			
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar técnicas para resolver problemas de traducción - Consultar fuentes documentales de traducción Materiales: <ul style="list-style-type: none"> - El texto - El encargo de traducción: La noticia se publicó el 11 de septiembre de 2017 en el rotativo digital lavanguardia.com de la Comunidad Cataluña, España. Traduce el texto al vietnamita para publicarlo en el apartado “Thế giới” (Internacional) del periódico digital vietnamita vnexpress.net. - El análisis del texto hecho en la tarea 1 Equipos: <ul style="list-style-type: none"> - Ordenadores con conexión de internet 			
Modalidad	Dinámica	Tiempo	Desarrollo
Presencial	Individual	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Planifica y programa estrategias de traducción para el texto 1 (pasos,

			técnicas, fuentes documentales) - Completa la FICHA 3 con la solución de los 5 problemas indicados en la tarea 2. Justifica qué técnicas has utilizado, qué fuentes documentales has consultado.
Presencial	Parejas	35 min.	- Discute la traducción con el/la compañero/a
	Todo el grupo	35 min.	- Discute la traducción de unos fragmentos con la profesora como monitora.
No presencial, después de la clase	Individual	Fecha: 22/3/2018 23:00	- Traduce el texto entero. - Autoevalúa la traducción según la rúbrica de evaluación de la traducción y guía de revisión de la traducción. - Entrega la traducción entera. La profesora te la calificará y comentará.
No presencial, después de la clase	Foro	Fecha: 23/3/2018 23:00	Participa en el foro: - Analiza los dos problemas que te parezcan más importantes. - Justifica tu solución: ¿qué técnicas has aplicado? ¿qué fuentes documentales has consultado? ¿Han servido para resolver los problemas? ¿Por qué? - De las opiniones de los compañeros comenta y argumenta las dos que te parezcan más interesantes.

FICHA 3

Problemas de traducción	Opciones ensayadas	Opción más adecuada	Técnica	Justificación	Fuentes documentales
1					
2					
3					
4					
5					

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 1. ANÁLISIS DEL TO Y DEFINICIÓN DEL TM

	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	- Analizar 9-11 pautas de forma adecuada y razonable - Redactar de forma clara y concisa - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega	10-8

Muy bien- Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar de 6 a 8 pautas de forma adecuada y razonable - Redactar de forma clara y concisa - Cometer entre 3 y 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	7.5-5
Suspenso	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar menos de 6 pautas de forma adecuada y razonable - Redactar de forma poco clara y concisa - Cometer más 4 errores gramaticales - No respetar el plazo de entrega 	4.5-0

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 2. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN		
	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente 4-5 problemas de traducción - Clasificar correctamente 4-5 problemas de traducción - Justificar las respuestas de forma adecuada y razonable al menos 3 problemas - Redactar de forma clara y concisa - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega 	10-8
Muy bien- Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente por lo menos 3 problemas de traducción - Clasificar correctamente al menos 3 problemas de traducción - Justificar las respuestas de forma adecuada y razonable al menos 2 problemas - Redactar de forma clara y concisa - Cometer entre 3 y 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	7.5-5
Suspenso	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente menos de 3 problemas de traducción - Clasificar correctamente menos de 3 problemas de traducción - Justificar las respuestas de forma adecuada y razonable menos de 2 problemas - Redactar de forma poco clara y concisa - Cometer más de 4 errores gramaticales - No respetar el plazo de entrega 	4.5-0

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 3. TRADUCCIÓN RAZONADA		
	Criterios de evaluación	Evaluación

		sumativa
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer varias soluciones aceptables para 4-5 problemas - Escoger la solución más adecuada para 4-5 problemas - Indicar correctamente técnicas de traducción para al menos 3 problemas - Justificar de forma adecuada y razonable la traducción de al menos 3 problemas - Indicar fuentes documentales para la traducción de 4-5 problemas - Redactar de forma clara y concisa - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega 	10-8
Muy bien-Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer varias soluciones aceptables para por lo menos 3 problemas - Escoger la solución más adecuada para por lo menos 3 problemas - Indicar correctamente técnicas de traducción de por lo menos 2 problemas - Justificar de forma adecuada y razonable la traducción de al menos 2 problemas - Indicar fuentes documentales para la traducción de al menos 3 problemas - Redactar de forma clara y concisa - Cometer entre 3 y 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	7.5-5
Suspense	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer soluciones aceptables para menos de 3 problemas - Escoger la solución más adecuada para menos de 3 problemas - Indicar correctamente técnicas de traducción de menos de 2 problemas - Justificar de forma adecuada y razonable la resolución de menos de 2 problemas - Indicar fuentes documentales para la resolución de menos de 2 problemas - Redactar de forma poco clara y concisa - Cometer más de 4 errores gramaticales - No respetar el plazo de entrega 	4.5-0

2. Texto de trabajo

CUATRO CUEVAS

Localizan nuevas pinturas rupestres en Cantabria más antiguas que las de Altamira

El equipo de investigadores que dirige el responsable de Museo de Prehistoria de Cantabria, Roberto Ontañón, ha localizado en cuatro pequeñas cavidades de la región nuevas pinturas rupestres que tendrían entre 30.000 y 20.000 años, más antiguas que las de la cueva de Altamira.

El equipo ha podido confirmar la existencia de pinturas rupestres en las cuevas de El Rejo, en el municipio cántabro de Val de San Vicente; en Los Murciélagos, en Entrambasaguas; en Las Gracianas I y II, en Medio Cudeyo; y en Solviejo, en Voto.

Ontañón ha explicado que estas nuevas manifestaciones artísticas de los antiguos moradores de Cantabria -de la época premagdalenense o gravetiense- han sido encontradas con nuevas técnicas de fotometría y de imagen que están utilizando ahora los científicos del equipo que dirige.

Hace más de veinte años, un espeleólogo informó a los arqueólogos de la posible existencia de pinturas antiguas en diversas cavidades de Cantabria, aunque las técnicas existentes en ese momento no permitían conocer si esos hallazgos eran en realidad arte rupestre.

Los trazos de arte rupestre localizados en esas cuatro cavidades son, en general, rojos, sobre todo puntos aislados o hileras de puntos, con las que, en algún caso, se forman figuras de animales, según ha precisado Roberto Ontañón.

Este descubrimiento, en el que el equipo del experto en patrimonio rupestre lleva trabajando un año, forma parte de un proyecto que puso en marcha en 2016 la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria y que aún no ha finalizado.

Por ello, Ontañón no descarta que existan más cavidades con representaciones similares a las encontradas en esta cueva, y también a las localizadas en la cavidad Aurea, en Peñarrubia, donde en 2015 se informó del descubrimiento de una figuras geométricas, discos y signos ocreos o rojizos, de la época premagdalenense, también con la ayuda de unos espeleólogos.

No se descarta que existan más cavidades con representaciones similares.

ANEXO 2: UNIDAD 2(1). IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS Y TEXTUALES

1. Ficha de la unidad

UNIDAD 2(1). IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS Y TEXTUALES			
Duración total en aula: 200 minutos			
RESULTADOS DE APRENDIZAJE			
Después de la unidad didáctica el estudiante podrá			
<ul style="list-style-type: none"> - identificar problemas lingüísticos en un texto no especializado en español - caracterizar problemas lingüísticos en un texto no especializado en español - identificar problemas textuales en un texto no especializado en español - caracterizar problemas textuales en un texto no especializado en español - buscar fuentes documentales para resolver un problema lingüístico o textual - ensayar diferentes soluciones para un problema lingüístico o textual - escoger la solución más adecuada para cada problema lingüístico o textual - movilizar la competencia bilingüe para resolver un problema lingüístico o textual 			
CONTENIDOS			
<ul style="list-style-type: none"> - concepto de problema lingüístico - concepto de problema textual - concepto de equivalencia dinámica - unos elementos de un encargo de traducción - concepto de competencia bilingüe en la traducción - tipos de técnicas de traducción para resolver problemas lingüísticos y textuales 			
COMENTARIOS DE LA UNIDAD 1			
<ul style="list-style-type: none"> - Duración: 15 minutos - El formato de cada trabajo - La identificación de problemas de traducción - Formato de la traducción 			
TAREA 0: LECTURA			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> - comprender el concepto de equivalencia dinámica 			
Materiales:			
<ul style="list-style-type: none"> - Texto de apoyo 1: Ponce Márquez, N. Diferentes aproximaciones al concepto de equivalencia en traducción y su aplicación en la práctica profesional. - Texto de apoyo 2. Hurtado Albir, A. (2011). Traducción y traductología. Introducción a la traductología. Madrid. Cátedra. Equivalencia de traducción, pp. 203, 204, 208, 209, 210, 211. 212, 223 - Texto de apoyo 3: Técnicas de traducción. Hurtado Albir, A. (2011). Traducción y traductología. Introducción a la traductología. Madrid. Cátedra, pp. 256-271 (enfocado el apartado 6.3, pp. 266-271) 			
Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
No presencial, antes de la clase	Pareja o grupo de 3		<ul style="list-style-type: none"> - Lee los textos de apoyo - Explica con tus palabras el modelo de equivalencia de Nida.
Presencial	Todo grupo	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión

			- Explicación de dudas	
PAUTAS DE LECTURA				
1) Define con tus palabras la equivalencia dinámica.				
2) Explica con tus palabras el modelo de equivalencia de Nida.				
TAREA 1. IDENTIFICACIÓN DE EQUIVALENTES DINÁMICOS				
Objetivos:				
- Identificar equivalentes dinámicos en una traducción de español a vietnamita				
- Especificar las técnicas aplicadas en una traducción de español a vietnamita				
Materiales:				
- Texto 1: Ruiz Zafrón, C. La sombra del viento. Disponible en http://www.stmaryscollegecrosby.com/mflwiki/lib/exe/fetch.php?media=carlos_ruiz_zafon_la_sombra_del_viento.pdf				
- Texto 2: traducción del texto 1 (Disponible en http://thuquantruyen.com/doc-truyen/bong-hinh-cua-gio/chuong-14-1244 , con edición de la profesora)				
- Palabras extraídas del texto 1				
Equipos:				
- Ordenadores con conexión de Internet				
Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo	
Presencial	Parejas	40 minutos Fecha de entrega: 11/4	<ul style="list-style-type: none"> - Busca significados de las palabras aisladas y completa la columna “Equivalentes sin contexto” - Lee el texto 1 - Propón opciones de traducción para 5 de esas palabras en el texto, especifica las técnicas de traducción aplicadas y completa la columna “propuestas de traducción – técnicas” - Lee la traducción del texto 1 que provee la profesora. Identifica los equivalentes dinámicos y técnicas de traducción correspondientes de esas 5 palabras. - Contrasta los equivalentes con y sin contexto - Completa la ficha 1 	
FICHA 1				
Palabras	Equivalentes sin contexto	Propuestas de traducción – Técnicas	Equivalentes dinámicos – Técnicas	Contraste
1.espléndido				
2.bandera				
3.fuente				
4.saber				
5.sortear				

6.ballet																
7.pulir																
8.cuadriga																
9.casa																
10.diario																
TAREA 2. ANÁLISIS DEL TO Y DEFINICIÓN DEL TM																
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender el texto original - Definir el TM según el encargo de traducción <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto 3. Marías, J. (1996). Corazón tan blanco. Anagrama, pp. 11-12 - El encargo de traducción: Una editorial busca un traductor para traducir la novela <i>Corazón tan blanco</i> de Javier Marías al vietnamita. Como uno/a de los candidatos, traduce de prueba este primer fragmento de la novela para que se evalúe tu competencia. <p>Equipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenadores con conexión de Internet 																
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Modalidad</th> <th>Dinámica</th> <th>Duración</th> <th>Desarrollo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>No presencial, antes de la clase</td> <td>Individual</td> <td></td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Lee y comprende el texto 2 - Busca información sobre la obra <i>Corazón tan blanco</i> (su autor, contexto, contenido...) </td> </tr> <tr> <td>Presencial</td> <td>Individual</td> <td>20 minutos</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Lee el texto 3 y el encargo de traducción - Analiza el texto 3 y el encargo de traducción <ul style="list-style-type: none"> • Género textual • Ideas principales • Características lingüísticas y textuales - Completa la ficha 2 </td> </tr> </tbody> </table>					Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo	No presencial, antes de la clase	Individual		<ul style="list-style-type: none"> - Lee y comprende el texto 2 - Busca información sobre la obra <i>Corazón tan blanco</i> (su autor, contexto, contenido...) 	Presencial	Individual	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Lee el texto 3 y el encargo de traducción - Analiza el texto 3 y el encargo de traducción <ul style="list-style-type: none"> • Género textual • Ideas principales • Características lingüísticas y textuales - Completa la ficha 2
Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo													
No presencial, antes de la clase	Individual		<ul style="list-style-type: none"> - Lee y comprende el texto 2 - Busca información sobre la obra <i>Corazón tan blanco</i> (su autor, contexto, contenido...) 													
Presencial	Individual	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Lee el texto 3 y el encargo de traducción - Analiza el texto 3 y el encargo de traducción <ul style="list-style-type: none"> • Género textual • Ideas principales • Características lingüísticas y textuales - Completa la ficha 2 													
FICHA 2																
<table border="1"> <tr> <td>(1) Género TO</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(2) Ideas principales</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(3) Género TM</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Características textuales</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - (4) Conectores temporales para ordenar las acciones en el tiempo: - (5) Orden narrativo de los hechos: - (6) Tipo de narrador y perspectiva: </td> </tr> <tr> <td>Características lingüísticas</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - (7) Tipos de verbos más utilizados: - (8) Tiempos verbales: - (9) Adverbios o locuciones adverbiales de tiempo y lugar: - (10) Estilo directo o indirecto: </td> </tr> </table>					(1) Género TO		(2) Ideas principales		(3) Género TM		Características textuales	<ul style="list-style-type: none"> - (4) Conectores temporales para ordenar las acciones en el tiempo: - (5) Orden narrativo de los hechos: - (6) Tipo de narrador y perspectiva: 	Características lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> - (7) Tipos de verbos más utilizados: - (8) Tiempos verbales: - (9) Adverbios o locuciones adverbiales de tiempo y lugar: - (10) Estilo directo o indirecto: 		
(1) Género TO																
(2) Ideas principales																
(3) Género TM																
Características textuales	<ul style="list-style-type: none"> - (4) Conectores temporales para ordenar las acciones en el tiempo: - (5) Orden narrativo de los hechos: - (6) Tipo de narrador y perspectiva: 															
Características lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> - (7) Tipos de verbos más utilizados: - (8) Tiempos verbales: - (9) Adverbios o locuciones adverbiales de tiempo y lugar: - (10) Estilo directo o indirecto: 															
TAREA 3. TRADUCCIÓN RAZONADA																

Objetivos:

- Aplicar técnicas de traducción para resolver problemas lingüísticos y textuales
- Consultar fuentes documentales para resolver problemas lingüísticos y textuales

Materiales:

- El texto 3: “No he querido saber... o también de pie”.
- Encargo de traducción: Una editorial busca un traductor para traducir la novela *Corazón tan blanco* de Javier Marías al vietnamita. Como uno/a de los candidatos, traduce de prueba este primer fragmento de la novela para que se evalúe tu competencia.

Equipos:

- Ordenadores con conexión de Internet

Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
Presencial	Individual	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Indica los 5 problemas lingüísticos y/o textuales que te parezcan más importantes y clasifícalos - Programa estrategias para resolver los problemas identificados. - Propón soluciones para esos problemas y justifica - Indica las técnicas aplicadas - Indica las fuentes documentales utilizadas - Completa la FICHA 3
Presencial	Parejas Todo grupo	65 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Discute la traducción con un/una compañero/a - Discute la traducción de unos fragmentos con la profesora como monitora
No presencial, después de la clase	Individual		<ul style="list-style-type: none"> - Completa la traducción del fragmento de texto - Autoevalúa la traducción según la rúbrica de evaluación de la traducción y la guía de revisión de la traducción - Guarda la traducción
No presencial, después de la clase	Foro	Fecha: 13/04/2018 23:45	<p>Participa en el foro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analiza los 2 problemas lingüísticos y/o textuales que te parezcan más importantes - Justifica la solución:¿qué soluciones has ensayado para resolver cada uno de esos problemas? ¿cuál ha sido la opción más adecuada para cada problema? ¿Por qué? ¿qué conocimientos bilingües has movilizado para resolver los problemas? ¿cómo los has

			<p>aplicado? ¿hasta qué grado tu competencia bilingüe ha servido para resolver esos problemas? ¿qué técnicas has aplicado? ¿son adecuadas? ¿qué fuentes documentales has consultado? Si no están resueltos esos problemas, explica por qué y qué deberías hacer para resolverlos.</p> <p>- De las opiniones de los compañeros comenta y argumenta las dos que te parezcan más interesantes.</p>
--	--	--	---

FICHA 3

Problemas	Categoría	Opciones ensayadas	Opción más adecuada	Técnica	Justificación	Fuentes documentales
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 1. IDENTIFICACIÓN DE EQUIVALENTES DINÁMICOS

	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer 4-5 soluciones adecuadas - Identificar correctamente la técnica de traducción utilizadas para al menos 3 propuestas - Identificar correctamente 4-5 equivalentes dinámicos - Identificar correctamente técnicas de traducción correspondientes a por lo menos 3 equivalentes dinámicos - Redactar de forma clara y concisa - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega 	10-8
Muy bien-Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer al menos 3 soluciones adecuadas - Identificar correctamente la técnica de traducción utilizadas para al menos 2 propuestas - Identificar correctamente al menos 3 equivalentes dinámicos - Identificar correctamente técnicas de traducción correspondientes a por lo menos 2 equivalentes dinámicos - Redactar de forma clara y concisa 	7.5-5

	<ul style="list-style-type: none"> - Cometer entre 3 y 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	
Suspenso	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer menos de 3 soluciones adecuadas - Identificar correctamente la técnica de traducción utilizadas para menos 2 propuestas - Identificar correctamente menos de 3 equivalentes dinámicos - Identificar correctamente técnicas de traducción correspondientes a menos de 2 equivalentes dinámicos - Redactar de forma poco clara y concisa - Cometer más de 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	4.5-0

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA FICHA 2. ANÁLISIS DEL TO Y DEFINICIÓN DEL TM

	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar de forma adecuada y razonable 8-10 pautas - Redactar de forma clara y concisa - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega 	10-8
Muy bien-Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar de forma adecuada y razonable 5-7 pautas - Redactar de forma clara y concisa - Cometer entre 3 y 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	7.5-5
Suspenso	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar menos de 4 pautas - Redactar de forma poco clara y concisa - Cometer más 4 errores gramaticales - No respetar el plazo de entrega 	4.5-0

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 3. TRADUCCIÓN RAZONADA

	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente 4-5 problemas - Categorizar correctamente al menos 3 problemas - Proponer varias soluciones aceptables para 4-5 problemas - Escoger la solución más adecuada para 4-5 problemas - Indicar correctamente técnicas de traducción de al menos 3 problemas - Justificar de forma adecuada y razonable la traducción de al menos 3 problemas - Citar las fuentes documentales utilizadas para traducir 4-5 problemas - Redactar de forma clara y concisa - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega 	10-8
Muy bien-Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente por lo menos 3 problemas 	7.5-5

	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar correctamente al menos 2 problemas - Proponer varias soluciones aceptables para por lo menos 3 problemas - Identificar la solución más adecuada para por los menos 3 problemas - Indicar correctamente técnicas aplicadas para la traducción de al menos 2 problemas - Justificar de forma adecuada y razonable la traducción de al menos 2 problemas - Citar las fuentes documentales utilizadas para la traducción de al menos 3 problemas - Redactar de forma clara y concisa - Cometer entre 3 y 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	
Suspense	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar menos de 3 problemas - Categorizar correctamente menos de 2 problemas - Proponer soluciones aceptables para menos de 3 problemas - Identificar la solución más adecuada para menos de 3 problemas - Indicar correctamente técnicas de traducción de menos de 2 problemas - Justificar de forma adecuada y razonable la traducción de menos de 2 problemas - Citar las fuentes documentales utilizadas para la traducción de menos de 3 problemas - Redactar de forma poco clara y concisa - Cometer más de 4 errores gramaticales - No respetar el plazo de entrega 	4.5-0

2. Textos de trabajo

2.1. Texto de trabajo 1

Hacía un día espléndido, con un cielo azul de bandera y una brisa limpia y fresca que olía a otoño y a mar. Mi Barcelona favorita siempre fue la de octubre, cuando le sale el alma a pasear y uno se hace más sabio con sólo beber de la fuente de Canaletas, que durante esos días, de puro milagro, no sabe ni a cloro. Avanzaba a paso ligero, sorteando limpiabotas, chupatintas que volvían del cafetito de media mañana, vendedores de lotería y un ballet de barrenderos que parecían estar puliendo la ciudad a pincel, sin prisa y con trazo puntillista. Ya por entonces, Barcelona empezaba a llenarse de coches, y a la altura del semáforo de la calle Balmes observé apostadas en ambas aceras cuadrigas de oficinistas con gabardina gris y mirada hambrienta, comiéndose un Studebaker con los ojos como si se tratase de una cupletera en salto de cama. Subí por Balmes hasta Gran Vía, viéndomelas con semáforos, tranvías, automóviles y hasta motocicletas con sidecar. En un escaparate vi un cartel de la casa Phillips que anunciaba la llegada de un nuevo mesías, la televisión, que se decía iba a cambiarnos la vida y nos iba a transformar a todos en seres del futuro, como los americanos. Fermín Romero de Torres, que siempre estaba al tanto de todos los inventos, había profetizado ya lo que iba a suceder.

- La televisión, amigo Daniel, es el Anticristo y le digo yo que bastarán tres o cuatro generaciones para que la gente ya no sepa ni tirarse pedos por su cuenta y el ser humano vuelva a la caverna, a la barbarie medieval, y a estados de imbecilidad que ya superó la babosa allá por el

pleistoceno. Este mundo no se morirá de una bomba atómica como dicen los diarios, se morirá de risa, de banalidad, haciendo un chiste de todo, y además un chiste malo.

2.2. Texto de trabajo 2

Hôm đó là một ngày tuyệt đẹp; bầu trời xanh cao vời vợi và làn gió mát lạnh mang theo hương vị của mùa thu và biển cả. Tôi luôn yêu Barcelona của tháng Mười. Đó là khi linh hồn của thành phố dường như tản bộ, và ta cảm thấy mình thông thái hơn nhiều sau khi nhấp ngụm nước tinh khiết từ đài phun Canaleta khi đó còn chưa sặc mùi clo. Tôi bước từng bước nhẹ tênh, len lỏi qua những người đánh giày, những tay nhân viên quèn vừa quay về từ bữa cà phê giữa sáng, những người bán vé số dạo, và cả một vũ đoàn những người quét dọn đường như đang quyết tâm đánh bóng cả thành phố, với cây chổi trong tay như cầm cọ vẽ, thong thả điem những nét chấm màu trau chuốt. Những ngày này, Barcelona đã bắt đầu kín đầy ô tô, và khi tới cột đèn giao thông trên ngã tư ở phố Balmes, tôi để ý thấy dọc hai bên vỉa hè cả một lũ đoàn nhân viên công sở mặc áo khoác màu xám đang hau háu nhìn một chiếc mũ kín hiệu Studebaker bằng ánh mắt thèm thuồng như thể đó là một nàng mỹ nữ trong chiếc áo choàng ngủ. Tôi xuôi chiều phố Balmes thẳng tiến đến Đại lộ Gran Vía, lần đường qua đèn giao thông, tàu điện, ô tô và cả mô tô ba bánh. Trong một cửa kính trưng bày, tôi thấy tấm poster của hãng Philips đang loan báo về sự xuất hiện của một đáng chú ý thế mới, chiếc máy truyền hình. Một số người tiên đoán rằng chiếc máy kỳ cục này sẽ thay đổi cuộc sống loài người vĩnh viễn và biến tất cả chúng ta thành những sinh vật của tương lai, như người Mĩ vậy. Trong khi đó, Fermín Romero de Torres, người luôn cập nhật những công nghệ tiên tiến nhất hiện thời thì đã kịp dự đoán một kết quả buồn thảm hơn. “Vô tuyến truyền hình, thưa cậu Daniel thân mến, là kẻ thù của Chúa trời, và tôi cam đoan với cậu rằng chỉ sau ba hoặc bốn thế hệ nữa thôi con người thậm chí còn chẳng biết lự mình đánh rắm nữa. Loài người sẽ trở về sống trong hang hốc, với sự tàn bạo của thời Trung cổ và sẽ trở nên trì độn hơn cả loài sên của thế Canh Tân. Thế giới của chúng ta sẽ không bị tận diệt bởi bom hạt nhân như cánh báo chí vẫn ca thán đầu- mà bởi tiếng cười, sự tầm thường, cái kiêu đem tất cả mọi thứ ra giễu cợt, mà lại là một trò giễu cợt tệ hại.”

2.3. Texto de trabajo 3

No he querido saber, pero he sabido que una de las niñas, cuando ya no era niña, y no hacía mucho que había regresado de su viaje de bodas, entró en el cuarto de baño, se puso frente al espejo, se abrió la blusa, se quitó el sostén y se buscó el corazón con la punta de la pistola de su propio padre, que estaba en el comedor con parte de la familia y tres invitados. Cuando se oyó la detonación, unos cinco minutos después de que la niña hubiera abandonado la mesa, el padre no se levantó en seguida, sino que se quedó durante algunos segundos paralizado con la boca llena, sin atreverse a masticar ni a tragar ni menos aún a devolver el bocado al plato; y cuando por fin se alzó y corrió hacia el cuarto de baño, los que lo siguieron vieron cómo mientras descubría el cuerpo ensangrentado de su hija y se echaba las manos a la cabeza iba pasando el bocado de carne de un lado a otro de la boca, sin saber todavía qué hacer con él. Llevaba la servilleta en la mano, y no la soltó hasta que al cabo de un rato reparó en el sostén tirado en el bidet, y entonces lo cubrió con el paño que tenía a mano o tenía en la mano y sus labios habían manchado, como si le diera más vergüenza la visión de la prenda íntima que la del cuerpo derribado y semidesnudo con el que la prenda había estado en contacto hasta hacía muy poco: el cuerpo sentado a la mesa o alejándose por el pasillo o también de pie. Antes, con gesto automático, el padre había cerrado el grifo del lavabo, el del agua fría, que estaba abierto con mucha presión. La hija había estado llorando mientras se ponía ante el espejo, se abría la blusa, se quitaba el sostén y se buscaba el corazón, porque, tendida en el suelo frío del cuarto de baño enorme, tenía los ojos llenos de lágrimas, que no se habían visto durante el almuerzo ni podían haber brotado después de caer sin vida. En contra de su costumbre y de la costumbre general, no había echado el pestillo, lo que hizo pensar al padre (pero brevemente y sin pensarlo apenas, en cuanto tragó) que quizá su hija, mientras lloraba, había estado esperando o deseando que alguien abriera la puerta y le impidiera hacer

lo que había hecho, no por la fuerza sino con su mera presencia, por la contemplación de su desnudez en vida o con una mano en el hombro [...]

ANEXO 3: UNIDAD 2(2). IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS Y TEXTUALES

1. Ficha de la unidad

UNIDAD 2(2). IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS Y TEXTUALES			
Duración total en aula: 200 minutos			
Resultados de aprendizaje			
Al final de la unidad didáctica el estudiante podrá			
<ul style="list-style-type: none"> - predecir limitaciones de la capacidad - escoger la opción más adecuada para cada problema lingüístico o textual - justificar la opción escogida - regular el esfuerzo a la hora de resolver un problema lingüístico o textual - evaluar la solución de un problema lingüístico o textual 			
Contenidos			
<ul style="list-style-type: none"> - problemas lingüísticos y textuales - tipos de técnicas de traducción - conceptos de competencia bilingüe, de texto, de tipo textual, de género textual y de parámetros de textualidad - características lingüísticas y textuales de unos géneros textuales en español y en vietnamita 			
TAREA 0. LECTURA			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender los conceptos de competencia bilingüe, de texto, de tipo textual, de género textual y de discurso - Conocer los parámetros de textualidad - Conocer las características lingüísticas y textuales de unos géneros textuales en español y en vietnamita 			
Materiales:			
<ul style="list-style-type: none"> - Texto de apoyo 1: Hurtado Albir, A. (2011). Traducción y traductología. Introducción a la traductología (4.4.2. Categorías de clasificación (pp. 488-491). - Texto de apoyo 2. Clasificación de textos: Tipos de texto y género, pp. 1-5. Disponible en www.scribd.com/document/2F136873578%2FTeoria-clasificacion-textos-y-generos-12-13-pdf&usg=AOvVaw1YNC3vZGfS0V6RQyvLoOvj (última consulta: 29/1/2018) - Texto de apoyo 3: Corbacho Sánchez, Alfonso (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. <i>Revista de Filología</i>, 24, pp. 77-90. Apartado “El texto” (“... respecto a uno o varios textos”), pp. 78-81 - Texto de apoyo 4: NGÛ PHÁP VÃN BÃN, apartado II (pp. 9-16). Disponible en https://websrv1.ctu.edu.vn/coursewares/supham/nguphapvb/ch1.htm#II.2 (última consulta: 16/12/2017) 			
Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
No presencial, antes de la clase	Parejas o grupos de 3		<ul style="list-style-type: none"> - Lee los textos de apoyo - Comprende los conceptos
Presencial	Todo grupo	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión - Explicación de dudas
PAUTAS DE LECTURA			
1) Define con tus palabras el texto y explica sus parámetros de textualidad.			

2) Distingue tipo textual, género textual y discurso.			
TAREA 1. ANÁLISIS DEL TO Y DEFINICIÓN DEL TM			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el texto original - Definir el texto meta según el encargo de traducción 			
Materiales:			
<ul style="list-style-type: none"> - Texto 1. Viajes Corte Inglés. Camino de Santiago Francés. En <i>Rutas culturales para mayores de la Comunidad de Madrid 2017</i>, p. 6. Disponible en: www.viajeselcorteingles.es/rutasculturales.htm (última consulta 1/1/2018) - Encargo de traducción. La agencia turística vietnamita donde trabajas es un socio de la agencia española Corte Inglés. Esta agencia os envía su programa del tur “Camino de Santiago Francés”, de 6 días y 5 noches para que lo hagáis llegar a clientes vietnamitas. Traduce este itinerario para este fin. 			
Equipos:			
- Ordenadores con conexión de Internet			
Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
No presencial	Individual		<ul style="list-style-type: none"> - Lee el texto 1 - Analiza el texto 1 según el encargo de traducción y completa la FICHA 1
Presencial	Parejas	15 min.	Discusión
	Todo el grupo	15 min.	
FICHA 1			
Género textual TO			
Tipo textual TO			
Tema			
Ideas principales			
Intención comunicativa TO			
Destinatario TO			
Género TM			
Tipo textual TM			
Intención comunicativa TM			
Destinatario TM			
TAREA 2. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS Y TEXTUALES			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Comparar las características lingüísticas y textuales de unos géneros textuales en español y en vietnamita 			
Materiales:			
<ul style="list-style-type: none"> - Texto 1: “Camino de Santiago Francés”, p. 6 (en español) - Texto 2: Chương trình tour “Côn Đảo bi hung” Disponible en https://www.google.com/imgres?imgurl=http://uudaigia.com/upload/sanpham/New-Travel/CHUONGTRINHTOUR.jpg&imgrefurl=http://uudaigia.com/xem-deal1/19/60/Giam-39-Tour-du-lich-Con-Dao&h=900&w=677&tbnid=U5ur7h_W9-kRSM&tbnh=259&tbnw=195&usg=K_PqAUo99Z7j53f-QjzfaNWTvumLk=&hl=en-ES&docid=QR9FQK6PK_WAJM (última consulta 1/1/2018) (en vietnamita, del mismo género que el texto 1) 			

Equipos:				
- Ordenadores con conexión de internet				
Modalidad	Dinámica	Duración		Desarrollo
No presencial, antes de la clase	Individual			<ul style="list-style-type: none"> - Lee los textos 1 y 2 - Identifica el género textual - Identifica sus características lingüísticas y textuales - Realiza un análisis contrastivo de las características lingüísticas y textuales de los dos textos y completa la FICHA 2 <ul style="list-style-type: none"> • Género textual • Tipo textual • Léxico • Tipos de verbos y tiempos verbales • Conectores • Estructura del texto • Progresión de información
Presencial	Parejas	40	Mins.	<ul style="list-style-type: none"> - discute las semejanzas y diferencias de características lingüísticas y textuales entre los dos textos. - llega a la conclusión de cómo deberá ser la traducción del texto 2 al vietnamita.
FICHA 2				
	<u>Características lingüísticas</u> <ul style="list-style-type: none"> - Características sintácticas: categorías gramaticales predominantes, tiempos verbales - Tratamiento (persona y número de los sujetos, tuteo o cortesía) - Características del léxico 		<u>Características textuales</u> <ul style="list-style-type: none"> - Características de la información presentada - Estructura (cómo se organiza y desarrolla la información) - Empleo de conectores - Presencia de elementos iconográficos y/o tipográficos 	
Semejanzas	-			
Diferencias	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2
TAREA 3. TRADUCCIÓN RAZONADA				
Objetivos:				
- Aplicar técnicas de traducción para resolver problemas lingüísticos y textuales				
Materiales:				
- El texto 1				
- El análisis de la tarea 2				
- Encargo de traducción. La agencia turística vietnamita donde trabajas es un socio de la española Corte Inglés. Esa os envía su programa del tur “Camino de Santiago Francés”, de 6 días y 5 noches para que lo hagáis llegar a clientes vietnamitas. Traduce este itinerario para este fin.				

Equipos:			
- Ordenadores con conexión de Internet			
Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
Presencial	Individual	50 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar 5 problemas lingüísticos y/o textuales en el texto 1 - Programa estrategias para resolver esos problemas - Predice tus limitaciones de capacidad para resolver problemas lingüísticos y textuales (conoces las características lingüísticas y textuales de este género textual en vietnamita y en español? ¿a qué nivel? ¿Crees que puedes resolver esos problemas (¿con o sin necesidad de consultar fuentes documentales? ¿Por qué? ¿Los textos de apoyo te ayudarán? ¿Cómo?) - Propón soluciones para esos problemas y justificalas
Presencial	Pareja Todo el grupo	60 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Comparte y discute tus limitaciones de capacidad a la hora de resolver algún problema lingüístico/textual - Discute la solución de problemas de traducción con un/a compañero/a - Discute la solución de problemas de traducción con la profesora como monitora: 1) ¿qué limitaciones de capacidad creéis que tenéis al resolver un cierto problema lingüístico o textual? 2) ¿cómo compensas esas limitaciones?
No presencial, después de la clase	Individual		<ul style="list-style-type: none"> - Completa la ficha 3 con 5 problemas lingüísticos y/o textuales y la justificación de las soluciones. - Completa la traducción del texto - Autoevalúa la traducción según la rúbrica de traducción y la guía de revisión de la traducción - Guarda la traducción
No presencial, después de la clase	Foro	Fecha: 23/4/18 23: 45	<p>Participa en el foro de Edmodo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analiza y argumenta 2 problemas lingüísticos y/o textuales que te parezcan más importantes. - Justifica la solución: ¿cuál es la opción más adecuada para cada uno de esos problemas? ¿Por qué? ¿Qué técnicas has aplicado? ¿Esas técnicas han resultado adecuadas? ¿Por qué? Si no están resueltos esos problemas, explica por qué y qué piensas que deberías hacer para resolverlos. - Reflexión: ¿Qué limitaciones de capacidad

			<p>dificultan la solución de esos problemas? ¿cómo has esforzado a resolver esos problemas? (dedicar mucho/poco tiempo? movilizar muchas/pocas fuentes documentales? animarte? has probado diferentes estrategias? Has dedicado diferentes/mismos grados de esfuerzo a resolver esos problemas? ¿por qué?)</p> <p>- De las opiniones de los compañeros comenta y argumenta las dos que te parezcan más interesantes</p>
--	--	--	---

FICHA 3

Problemas	Opciones propuestas	Opción más adecuada	Técnica	Justificación	Fuentes documentales
1					
2					
3					
4					
5					

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 1. ANÁLISIS CONTRASTIVOS DE CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS Y TEXTUALES

	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente desde un 80% de las semejanzas - Identificar correctamente desde un 80% de las diferencias - Redactar de manera clara y concisa - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega 	10-8
Muy bien-Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente desde un 50% de las semejanzas - Identificar correctamente desde un 50% de las diferencias - Redactar de manera clara y concisa - Cometer entre 3 y 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	7.5-5
Suspenso	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente menos de un 50% de las semejanzas - Identificar correctamente menos de un 50% de las diferencias - Redactar de manera poco clara y concisa - Cometer más de 4 errores gramaticales - No respetar el plazo de entrega 	4.5-0

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 2. ANÁLISIS CONTRASTIVOS DE CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS Y TEXTUALES

	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente desde un 80% de las semejanzas - Identificar correctamente desde un 80% de las diferencias - Redactar de manera clara y concisa 	10-8

	<ul style="list-style-type: none"> - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega 	
Muy bien- Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente desde un 50 de las semejanzas - Identificar correctamente desde un 50 de las diferencias - Redactar de manera clara y concisa - Cometer entre 3 y 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	7.5-5
Suspenso	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente menos de un 50% de las semejanzas - Identificar correctamente menos de un 50% de las diferencias - Redactar de manera poco clara y concisa - Cometer más de 4 errores gramaticales - No respetar el plazo de entrega 	4.5-0

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 3. TRADUCCIÓN RAZONADA		
	Crterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente 4-5 problemas - Escoger la solución más adecuada para 4-5 problemas - Justificar de forma adecuada y razonable la traducción de por lo menos 3 problemas - Redactar de forma clara y concisa - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega 	10-8
Muy bien- Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente al menos 3 problemas - Escoger la solución más adecuada para por los menos 3 problemas - Justificar de forma adecuada y razonable para la traducción de por lo menos 2 problemas - Redactar de forma clara y concisa - Cometer entre 3 y 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	7.5-5
Suspenso	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente menos de 3 problemas - Escoger la solución más adecuada para menos de 3 problemas - Justificar de forma adecuada y razonable la traducción de menos de 2 problemas - Redactar de forma poco clara y concisa - Cometer más de 4 errores gramaticales - No respetar el plazo de entrega 	4.5-0

2. Textos de trabajo

2.1.Texto 1



Camino de Santiago

Salidas en AVE/Alvia : 409€

14, 28 mayo, 11, 25 junio, 10, 24 septiembre .

Salidas en autocar : 339€

18 junio, 17 septiembre, 8 octubre.
Plazas disponibles: 486

Precio por persona en habitación doble desde:

339€

Suplemento individual: 120€

Hoteles previstos o similares

- **León:** Hotel Tryp León 4*
- **Lugo:** Hotel Gran Hotel Lugo 4*
- **Santiago de Compostela:** Hotel Celuisma Los Tilos 4*



Paquete de excursiones y entradas incluidas

- Visita guiada con entrada a las Médulas. • Entrada Museo de Lugo.

El precio incluye

Transporte en tren o autocar, pensión completa con agua y vino, guía acompañante y guías locales en León, Lugo y Santiago, entrada a las Médulas con visita guiada y seguro de viaje.

El precio no incluye

Entradas a museos o monumentos, salvo indicado en itinerario como incluidos.

Día 1. Madrid - León.

Salida a la hora indicada hacia León. **Visita con guía local de la ciudad.** Cena y alojamiento.

Día 2. Excursión de día completo: León - Astorga. (122 Km).

Salida hacia Hospital de Órbigo para realizar una pequeña caminata del Camino Francés hasta Villares de Órbigo (2,50 Km, aproximadamente 1.15 horas de dificultad baja) **con posibilidad de realizar el tramo en autobús.** **Almuerzo en restaurante.** Por la tarde visita de Astorga y de Castrillo de los Polvazares. Regreso al hotel, cena y alojamiento.

Día 3. Ponferrada - Las Médulas - Villafranca del Bierzo - Lugo. (258 Km).

Visita de Ponferrada y continuación a la **antigua explotación minera de oro romana de Las Médulas**, donde realizaremos una caminata guiada (3Km, aproximadamente 2 horas de dificultad baja) **con posibilidad de realizar el tramo en autobús.**

Almuerzo en restaurante. Posteriormente salida hacia Villafranca del Bierzo y visita. Cena y alojamiento.

Día 4. Lugo - Palas de Rei - Melide - Arzua - Santiago. (142 Km).

Visita con **guía local del casco histórico de Lugo y del Museo de Lugo.** Almuerzo en el hotel. Por la tarde salida para conocer el tramo del Camino Francés que va desde Palas de Rei a Santiago, con parada en Palas de Rei y visita de Melide. Continuación hacia Arzúa donde se realizará otra parada. Llegada a Santiago, acomodación en el hotel, cena y alojamiento.

Día 5. Santiago de Compostela - Padrón. (65 Km).

Visita con **guía local** de la ciudad. **Almuerzo.** Por la tarde visita de Padrón. Regreso a Santiago, cena y alojamiento.

Día 6. Santiago - Madrid.

Mañana libre. Almuerzo y posterior salida de regreso hacia Madrid. Llegada y fin del viaje.



6 | Infórmate en el 902 400 454 o en viajeselcorteingles.es/rutasculturales.htm

2.2.Texto 2

CHƯƠNG TRÌNH TOUR

CÔN ĐẢO BI HÙNG

KHÁM PHÁ CÔN SƠN

(3ngày/2đêm) Khởi hành Thứ 2, 4, 6, Chủ Nhật hàng tuần

Ngày 01: SÀI GÒN – CÔN ĐẢO HUYỀN DIỆU

(Ăn trưa, tối)

Sáng: Khách đến sân bay Tân Sơn Nhất, làm thủ tục đáp chuyến bay đi Côn Đảo. Đến sân bay, xe và hướng dẫn đưa quý khách về khách sạn, trên đường đi sẽ qua các địa danh như: làng **Có Ống** địa danh này mang tên một loại có hình ống, chiều cao từ nửa thước trở lên; **Mũi Lò Vôi** được người Pháp xây nên nhằm sản xuất vôi bằng san hô và kết hợp một số phụ gia tạo thành chất kết dính thay cho xi măng; **Nghĩa địa Hàng Keo** là nghĩa địa đầu tiên tại Côn Đảo... Nhận phòng, nghỉ ngơi.

Trưa: Ăn trưa, nghỉ ngơi.

Chiều: Trải nghiệm Côn Sơn huyền diệu với những kỳ tích hào hùng.

- ✓ **Bảo Tàng Côn Đảo:** Trước đây là nơi ở và làm việc của các đời chúa đảo, tìm hiểu lịch sử hình thành Côn Đảo thông qua các hiện vật, cổ vật, hình ảnh và các tư liệu được lưu lại từ thời Pháp đến nay.
- ✓ **Trại tù Phú Hải:** Nơi ghi dấu bước chân lưu đầy của hàng trăm nghìn người tù chiến sĩ cộng sản với các truyền thuyết về Hầm Xay Lúa, phòng tra tấn mang tên Phòng Tối...
- ✓ **Biệt giam Chuồng Cọp:** Bao gồm 40 "chuồng giam" và 60 phòng tắm nắng (phòng giam không có mái che), nơi các hình thức tra tấn và cực hình dã man nhất được áp dụng đối với tù nhân chính trị cộng sản

Tối: Dùng cơm tối.

Tự do thư giãn hoặc khám phá thiên nhiên còn hoang sơ của Côn Đảo về đêm: **Tham quan Cầu Tàu 914:** cầu tàu đầu tiên của Côn Đảo được đặt tên ứng con số 914 tù nhân đã thiệt mạng khi xây dựng cầu tàu này.

Ngày 02: CÔN SƠN HOANG DÃ

(Ăn sáng, trưa, tối)

Sáng:

- ✓ **Điểm tâm sáng** tại khách sạn.
- ✓ **Viếng nghĩa trang Hàng Dương** thắp hương tại đài tưởng niệm chung cho gần 2.000 ngôi mộ của các chiến sỹ yêu nước:
 - Đồng chí Lê Hồng Phong, Cụ Nguyễn An Ninh
 - Thắp hương tại mộ nữ anh hùng Võ Thị Sáu.
 - Khu biệt lập chuồng bò
- ✓ **Viếng miếu Bà Phi Yến:** thứ phi của vua Nguyễn Ánh

Trưa: Về lại resort, ăn trưa, nghỉ ngơi.

Chiều: Tiếp tục tham quan cảng Bến Đầm Cảng lớn nhất Côn Đảo

- ✓ Mũi Cá Mập hay còn gọi là Hầm cá mập
- ✓ Bãi Nhất,
- ✓ Ngắm đỉnh Tinh Yêu,
- ✓ Tìm hiểu tập quán của ngư dân Côn Đảo
- ✓ Mua hải sản tại cảng Bến Đầm
- ✓ Tự do mua sắm tại chợ chợ Côn Đảo
- ✓ Về lại resort, tắm biển thư giãn hoặc tham gia các trò chơi trên biển, trên bờ của khu nghỉ dưỡng (chi phí tự túc - nếu có)

Tối: Đoàn dùng cơm tối.

Ngày 03: TẠM BIỆT CÔN ĐẢO

(Ăn sáng)

Sáng: Dùng điểm tâm sáng. Tự do tắm biển. Trả phòng khách sạn. Làm thủ tục về lại Sài Gòn. Kết thúc chương trình. Chia tay và hẹn gặp lại.

ANEXO 4: UNIDAD 3(1). IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS PRAGMÁTICOS

1. Ficha de la unidad

UNIDAD 3(1). IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS PRAGMÁTICOS			
Duración total en aula: 200 minutos			
Resultados de aprendizaje			
Después de la unidad didáctica el estudiante podrá <ul style="list-style-type: none"> - analizar el encargo de traducción - identificar problemas pragmáticos en un texto no especializado en español - caracterizar problemas pragmáticos en un texto no especializado en español - seleccionar fuentes documentales para resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español - ensayar diferentes soluciones para cada problema pragmático en un texto no especializado en español - movilizar la competencia extralingüística para resolver problemas pragmáticos en un texto no especializado en español - predecir resultados de las acciones en el proceso de resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español 			
Contenidos			
<ul style="list-style-type: none"> - conceptos de encargo de traducción y de competencia extralingüística en la traducción - elementos de un encargo de traducción - problemas pragmáticos - tipos de técnicas de traducción para resolver problemas pragmáticos - tipos de fuentes documentales para la traducción - algunos géneros periodísticos informativos - características de algunos géneros periodísticos informativos 			
TAREA 0. LECTURA			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer unos géneros periodísticos informativos - Conocer las características básicas de unos géneros periodísticos informativos - Comprender las características de la traducción periodística - Conocer las técnicas básicas de la traducción periodística - Comprender el concepto de encargo de traducción - Conocer los elementos de un encargo de traducción 			
Materiales:			
<ul style="list-style-type: none"> - Texto de apoyo 1: Hernández Guerrero, M^a José (2006). Técnicas específicas de la traducción periodística. <i>Quaderns. Revista de traducció</i>, 13, pp. 125-139 - Texto de apoyo 2: Espí Valero, Roberto (2014). Encargo de traducción: consideraciones ético-profesionales y fidelidad en la traducción. La Habana: <i>IX Simposio de Traducción, Interpretación y Terminología Cuba-Quebec-Canadá</i>, 9, 10 y 11 de diciembre de 2014. - Texto de apoyo 3. Clasificación de textos: Tipos de texto y género, pp. 23-35. Disponible en https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwif9PKV6pXYAhVGtRQKHZe2CMQQFggpMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.scribd.com%2Fdocument%2F136873578%2FTeoria-clasificacion-textos-y-generos-12-13-pdf&usg=AOvVaw1YNC3vZGfS0V6RQyvLoOvj (última consulta: 29/1/2018) 			
Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
No presencial,	Parejas o		- Lee los textos de apoyo

antes de la clase	grupos de 3		<ul style="list-style-type: none"> - Comprende los conceptos - Comprende unas técnicas de traducción periodística - Conoce los elementos de un encargo de traducción
Presencial	Todo grupo	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión - Explicación de dudas

PAUTAS DE LECTURA

- 1) Revisa el concepto de problema de intencionalidad y pragmático de en la clasificación de problemas de traducción de Hurtado Albir.
- 2) Explica con tus palabras las características básicas de la traducción periodística.
- 3) Busca un ejemplo de traducción periodística del español al vietnamita (puede ser tu traducción) e indica la técnica de traducción utilizada.
- 4) Busca un encargo de traducción e indica sus componentes.
- 5) ¿Qué papel juega un encargo de traducción en la traducción?

TAREA 1. ANÁLISIS CONTRASTIVO**Objetivos:**

- Contrastar aspectos pragmáticos en dos textos en español de un mismo tema
- Contrastar aspectos pragmáticos en un texto español y un texto vietnamita de un mismo tema

Materiales:

- Textos 1: Declaración de independencia de Catalunya. Disponible en <http://www.lavanguardia.com/politica/20171011/431971463451/reacciones-comunidad-internacional-declaracion-independencia-catalunya.html> (última consulta 30/11/2017)
- Texto 2: Reacciones internacionales tras la declaración de independencia en Cataluña. Disponible en https://politica.elpais.com/politica/2017/10/27/actualidad/1509118059_068644.html (última consulta 30/11/2017)
- Texto 3: Catalonia tuyên bố độc lập: Thủ hiến đối mặt tội nô lệ loạn, quốc tế phản ứng. Disponible en [http://vietnamnet.vn/vn/the-gioi/catalonia-tuyen-bo-doc-lap-thu-hien-catalonia-doi-mat-toi-noi-loan-407420.html](http://vietnamnet.vn/vn/the-gioi/catalonia-tuyen-bo-doc-lap-thu-hien-doi-mat-toi-noi-loan-407420.html) (última consulta 30/11/2017)

Equipos:

- Ordenadores con conexión de Internet

Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
No presencial, antes de la clase	Individual		Lee los textos
Presencial	Parejas	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Lee los tres textos - Realiza un análisis contrastivo
Presencial	Individual	20 minutos	Completa la FICHA 1

FICHA 1

	Texto español 1	Texto español 2	Texto vietnamita
Género textual			
Tema			
Ideas principales			
Situación comunicativa			
Intención comunicativa			
Destinatario			

TAREA 2. DEFINICIÓN DEL TM			
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los elementos de un encargo de traducción - Definir el TM según el encargo de traducción <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto español 2 recortado - Ficha 1 - Encargo de traducción: El texto se publicó el 30 de octubre de 2017 en la versión digital del diario El País de la Comunidad de Madrid, España. Haces las prácticas en un rotativo digital vietnamita y tu tutor te pide que traduzcas este texto de forma que se pudiera publicar en su apartado de “The Gioi” (Internacional). <p>Equipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenadores con conexión de internet 			
Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
Presencial	Individual	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Indica y analiza los factores del encargo de traducción - En base del encargo de traducción, deduce y analiza los factores pragmáticos del TM: <ul style="list-style-type: none"> • Situación comunicativa • Intención comunicativa • Destinatario - Completa la FICHA 2
FICHA 2			
Elementos del encargo de traducción			
Situación comunicativa TM			
Intención comunicativa TM			
Destinatario TM		¿Quiénes son? ¿Cómo son? Su interés por el tema (Su opinión sobre el tema)	
TAREA 3. TRADUCCIÓN RAZONADA			
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formular acciones para resolver un problema pragmático - Aplicar técnicas de traducción para resolver un problema pragmático - Consultar de fuentes documentales para la traducción <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El texto español 2 recortado - El encargo de traducción: El texto se publicó el 30 de octubre de 2017 en la versión digital del diario El País de la Comunidad de Madrid, España. Haces prácticas en un rotativo digital vietnamita y tu tutor te pide que traduzcas este texto de forma que se pudiera publicar en su apartado de “The Gioi” (Internacional). - El análisis de la tarea 2 <p>Equipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenadores con conexión de Internet 			
Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo

Presencial	Individual	35 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Indica y analiza 3-5 problemas pragmáticos que te parezcan más interesantes - Programa estrategias de traducción - Seleccionar fuentes documentales - Predice resultados de las acciones - Propón soluciones de traducción para los 2 problemas pragmáticos y justifícalas según las pautas de la FICHA 3.
Presencial	Pareja Todo grupo	35 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Discute la solución de problemas de traducción con un/una compañero/a - Discute la solución de problemas de traducción la profesora como monitorea - Al realizar alguna acción en el proceso de traducción (buscar una palabra en el diccionario, definir una palabra clave para una búsqueda en el internet, plantear fuentes documentales...) ¿qué resultados has predicho?
No presencial, después de la clase	Individual	Fecha:	<ul style="list-style-type: none"> - Completa la FICHA 3 - Completa la traducción - Autoevalúa la traducción según la rúbrica de evaluación de la traducción y la guía de revisión de la traducción - Guarda la traducción.
No presencial, después de la clase	Foro	Fecha: 29/4/2018 23:45	<p>Participa en el foro de Edmodo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analiza los dos problemas pragmáticos que te parezcan más interesantes. - Justifica la solución: ¿qué opciones has ensayado para cada uno de esos problemas? ¿qué técnicas has aplicado? ¿qué fuentes documentales has seleccionado? ¿qué resultados has predicho al ensayar cada solución/aplicar cada técnica/buscar palabras clave para una búsqueda de fuentes documentales? ¿Están resueltos esos problemas? Si no, explica por qué y qué piensas que deberías hacer para resolverlos? ¿hasta qué grado tu competencia extralingüística ha servido para resolver esos problemas pragmáticos? - De las opiniones de los compañeros comenta y argumenta las 2 que te parezcan interesantes

FICHA 3

Problema	Características	Soluciones ensayadas	Solución más adecuada	Técnicas	Justificación	Fuentes documentales Justificación
1						
2						
3						
4						
5						

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 1. ANÁLISIS CONTRASTIVO		
	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar de forma adecuada y razonable 5-6 pautas - Redactar de manera clara y concisa - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega 	10-8
Muy bien-Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar de forma adecuada y razonable 3-4 pautas - Redactar de manera clara y concisa - Cometer de 3 a 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	7.5-5
Suspense	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar de menos de 3 pautas - No redactar de manera clara y concisa - Cometer más de 4 errores gramaticales - No respetar el plazo de entrega 	4.5-0

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 2. DEFINICIÓN DEL TM		
	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y analizar de forma adecuada y razonable a partir de un 80% de los factores del encargo de traducción - Analizar de forma adecuada y razonable las 3 pautas relacionadas con el TM - Redactar de forma clara y concisa - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega 	10-8
Muy bien-Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y analizar de forma adecuada y razonable entre un 60 y menos de 80% de los factores del encargo de traducción - Analizar de forma adecuada y razonable 2 pautas relacionadas con el TM - Redactar de forma clara y concisa - Cometer entre 3 y 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	7.5-5
Suspense	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y analizar de forma adecuada y razonable menos de un 60% de los factores del encargo de traducción 	4.5-0

	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar de forma adecuada y razonable menos de 2 pautas relacionadas con el TM - Redactar de forma poco clara y concisa - Cometer más 4 errores gramaticales - No respetar el plazo de entrega 	
--	--	--

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 3. TRADUCCIÓN RAZONADA		
	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente 4-5 problemas - Caracterizar correctamente al menos 3 problemas - Proponer varias soluciones aceptables para 4-5 problemas - Escoger la solución más adecuada para 4-5 problemas - Indicar correctamente técnicas de traducción de al menos 3 problemas - Justificar de forma adecuada y razonable la traducción de al menos 3 problemas - Citar las fuentes documentales para la traducción de 4-5 problemas - Redactar de forma clara y concisa - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega 	10-8
Muy bien-Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente por lo menos 3 problemas - Caracterizar correctamente al menos 2 problemas - Proponer varias soluciones aceptables para por lo menos 3 problemas - Identificar la solución más adecuada para por los menos 3 problemas - Indicar correctamente técnicas de traducción de 2 problemas - Justificar de forma adecuada y razonable la solución de al menos 2 problemas - Citar las fuentes documentales para la traducción de al menos 3 problemas - Redactar de forma clara y concisa - Cometer entre 3 y 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	7.5-5
Suspenso	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente menos de 3 problemas - Caracterizar correctamente menos de 2 problemas - Proponer soluciones aceptables para menos de 3 problemas - Identificar la solución más adecuada para menos de 3 problemas - Indicar correctamente técnicas de traducción de menos de 2 problemas - Justificar de forma adecuada y razonable la solución de menos de 2 problemas 	4.5-0

	<ul style="list-style-type: none"> - Citar las fuentes documentales utilizadas para la traducción de menos de 3 problemas - Redactar de forma poco clara y concisa - Cometer más de 4 errores gramaticales - No respetar el plazo de entrega 	
--	--	--

2. Textos de trabajo

2.1. Texto 1

DECLARACIÓN DE INDEPENDENCIA DE CATALUNYA

Las primeras reacciones de la comunidad internacional a la declaración de independencia de Catalunya
11/10/2017 00:39 | Actualizado a 11/10/2017 12:09

La comparecencia de Puigdemont ante el Parlament para declarar la independencia de Catalunya con efectos suspensivos ha provocado ya la reacción de algunos mandatarios internacionales, que se sitúan al lado del Gobierno español ante lo que continúan considerando “un asunto interno”. El ministro de Exteriores de Italia, Angelino Alfano, ha asegurado después del discurso del presidente de la Generalitat que “es inaceptable una declaración unilateral de independencia catalana”. “Tenemos confianza en el gobierno español para garantizar los derechos de todos los ciudadanos”, ha afirmado Alfano en Twitter [...]

El ministro de Asuntos Exteriores alemán, Sigmar Gabriel, ha apostado por “el diálogo sobre la base del estado de derecho y en el marco de la Constitución española” en Catalunya y ha calificado de “irresponsable” una declaración unilateral de independencia [...]

A estas declaraciones hay que sumar la postura expresada por el presidente francés Emmanuel Macron horas antes de la comparecencia de Puigdemont ante el Parlament. El mandatario galo rechazó de plano una mediación europea en la crisis catalana por considerar que el gobierno español es capaz de manejar la situación. “¿Por qué no están Europa, Francia y Alemania interfiriendo en la cuestión catalana? Porque Europa está compuesta por estados soberanos”, afirmó Macron [...]

Por su parte, el ministro de Exteriores de México, Luis Videgaray, ha advertido de que su Gobierno no reconocerá la declaración unilateral de independencia por parte de Catalunya, “en apego al Derecho Internacional”, que no admite este tipo de iniciativas. Videgaray ha asegurado ante el Senado mexicano que el Gobierno de Enrique Peña Nieto sigue atentamente la crisis política en España, un país “entrañable” al que le unen “la historia y las oportunidades en el presente y en el futuro”. “México es un aliado fundamental y un amigo de España”, ha subrayado [...]

2.2. Texto 2

Reacciones internacionales tras la declaración de independencia en Cataluña

[...]

Madrid 30 OCT 2017 - 15:35 CET

La votación de este viernes en el Parlament de la resolución que propone declarar la independencia de Cataluña ha suscitado la respuesta inmediata de mandatarios y autoridades de distintos ámbitos, que han coincidido en respaldar al Gobierno español.

Unión Europea

El presidente del Consejo Europeo, Donald Tusk, ha reafirmado en Twitter que para las autoridades europeas no ha cambiado nada. "España sigue siendo nuestro único interlocutor. Espero que el Gobierno español favorezca la fuerza de los argumentos, no el argumento de la fuerza", ha destacado.

[...]

Francia

El presidente Emmanuel Macron ha declarado que el "único interlocutor" de su país con España es el presidente del Gobierno español, Mariano Rajoy, y ha subrayado que la situación en la región de Cataluña es un "asunto interno" español. El ministro de Exteriores, Jean-Yves Le Drian, ha abundado

en la misma posición destacando que "Francia quiere que España esté fuerte y unida" y "no reconoce la declaración de independencia que el parlamento catalán acaba de aprobar".

[...]

Escocia

La responsable de Cultura, Turismo y Asuntos Exteriores, Fiona Hyslop, ha asegurado en nombre de su gobierno entender y respetar la posición del Ejecutivo catalán. "Mientras España tiene el derecho a oponerse a la independencia, el pueblo de Cataluña debe tener la capacidad de determinar su propio futuro. La declaración de independencia se ha producido después de que se rechazaran las reiteradas llamadas al diálogo". "Ahora, más que nunca", añade, "la prioridad para quienes se consideran amigos y aliados de España debe ser alentar un proceso de diálogo para encontrar un camino que respete la democracia y el Estado de derecho. La imposición de un gobierno directo no puede ser la solución y debería preocupar a todos los demócratas", destaca en referencia a la aplicación del artículo 155. "La Unión Europea tiene la responsabilidad política y moral de apoyar el diálogo para tratar de resolver la situación de forma pacífica y democrática".

[...]

2.3. Texto 3

Catalonia tuyên bố độc lập: Thủ hiến đối mặt tội nổi loạn, quốc tế phản ứng

28/10/2017 07:18 GMT+7

Người phát ngôn cơ quan công tố Tây Ban Nha, hôm nay (28/10), thông báo sẽ khởi tố Thủ hiến Carles Puigdemont của Catalonia vào tuần tới về tội nổi loạn.

Thông báo trên được đưa ra sau khi cơ quan lập pháp Catalonia bỏ phiếu nhất trí độc lập khỏi Tây Ban Nha. Nghị quyết tuyên bố "lập ra nước Cộng hòa độc lập có chủ quyền" của Catalonia nhận được 70 phiếu thuận, 10 phiếu chống và 2 phiếu trắng.

Theo luật pháp Tây Ban Nha, tội danh nổi loạn có thể nhận án 30 năm tù. Hiện bên công tố còn chờ tòa án quyết định có chấp nhận cáo buộc đối với ông Puigdemont hay không.

Các biện pháp khẩn cấp

Thượng viện Tây Ban Nha đã ngay lập tức thông qua các biện pháp khẩn cấp để áp quyền lãnh đạo trực tiếp của chính phủ trung ương đối với Catalonia. Cơ quan này quyết định trao cho chính phủ của Thủ tướng Mariano Rajoy quyền quản lý trực tiếp vùng này.

Theo Điều 155 của Hiến pháp Tây Ban Nha, các biện pháp khẩn cấp cho phép chính quyền Trung ương Madrid tạm thời tiếp quản trụ sở các cơ quan, cảnh sát, công quỹ và đài phát thanh, truyền hình của Catalonia.

BBC đưa tin, Thủ tướng Mariano Rajoy tuyên bố giải tán nghị viện Catalonia và yêu cầu bầu cử sớm. Ông nhấn mạnh, việc chính quyền Trung ương Madrid điều hành trực tiếp vùng tự trị này là cần thiết để "khôi phục trật tự".

Thủ tướng Rajoy cũng bãi nhiệm ông Carles Puigdemont cùng toàn bộ nội các.

Cuộc khủng hoảng chính trị ở Tây Ban Nha bùng nổ sau khi các quan chức Catalonia tổ chức trưng cầu dân ý độc lập, bất chấp phán quyết của Tòa Hiến pháp rằng làm như vậy là trái luật. Chính quyền Catalan nói trong số 43% cử tri tham gia có tới 90% ủng hộ độc lập. Những người khác tẩy chay bỏ phiếu sau phán quyết của Tòa.

Phản ứng của thế giới

Theo hãng tin Reuters, ngay sau khi Catalonia tuyên bố độc lập, Chủ tịch Hội đồng châu Âu Donald Tusk khẳng định việc này không làm thay đổi điều gì, và EU sẽ tiếp tục làm việc với chính quyền trung ương Tây Ban Nha.

"Với EU, không có bất cứ điều gì thay đổi. Tây Ban Nha vẫn là bên đối thoại duy nhất của chúng tôi", ông Tusk viết trên Twitter và thúc giục Madrid sử dụng "sức mạnh của lý lẽ, chứ không phải lý lẽ của vũ lực".

Mỹ cũng bày tỏ sự ủng hộ dành cho nỗ lực của Madrid duy trì một đất nước Tây Ban Nha thống nhất. Người phát ngôn Heather Nauert của Bộ Ngoại giao ở Washington ra thông điệp: "Catalonia là một

phần không thể thiếu của Tây Ban Nha, và Mỹ ủng hộ các biện pháp của chính phủ Tây Ban Nha dùng các biện pháp hợp hiến để giữ cho Tây Ban Nha vững mạnh và thống nhất".

Trước đó, người phát ngôn của chính phủ Đức cho biết nước này ủng hộ chính quyền Tây Ban Nha trong giải quyết bất đồng với giới chức Catalonia và hy vọng hai bên tận dụng đối thoại trong khuôn khổ hiến pháp Tây Ban Nha để xuống thang căng thẳng.

Ngoại trưởng Pháp nói rằng Hiến pháp Tây Ban Nha cần phải được tôn trọng và vấn đề Catalonia cần phải được xem xét.

Phát ngôn viên của chính phủ Anh khẳng định sự thống nhất của Tây Ban Nha cần phải được tôn trọng, đồng thời nhắc lại rằng tuyên bố độc lập của Catalonia xuất phát từ một cuộc bỏ phiếu mà Tòa Hiến pháp Tây Ban Nha đã tuyên bố là vi hiến.

Một số quốc gia châu Âu như Bỉ và Bồ Đào Nha cũng lên tiếng ủng hộ Madrid và kêu gọi giữ vững sự ổn định chính trị tại Tây Ban Nha.

ANEXO 5: UNIDAD 3(2). IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS PRAGMÁTICOS

1. Ficha de la unidad

UNIDAD 3(2). IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS PRAGMÁTICOS			
Duración tal en aula: 200 minutos			
Resultados de aprendizaje			
Después de la unidad didáctica el estudiante podrá			
<ul style="list-style-type: none"> - predecir limitaciones de la capacidad - escoger la solución más adecuada para cada problema pragmático - justificar una solución de un problema pragmático - regular la intensidad a la hora de resolver un problema pragmático - regular la velocidad a la hora de resolver un problema pragmático - regular el esfuerzo a la hora de resolver un problema pragmático - evaluar una solución de un problema pragmático - modificar una solución de un problema pragmático si no resulta efectiva - evaluar el grado de cumplimiento del encargo de traducción 			
Contenidos			
<ul style="list-style-type: none"> - concepto de error de traducción - tipos de errores de traducción - concepto de revisión de traducción - criterios de calidad de traducción - concepto de encargo de traducción - concepto de estrategia de traducción - tipos de técnicas de solución de problemas pragmáticos 			
TAREA 0. LECTURA			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el concepto de error de traducción - Conocer los tipos de errores de traducción - Comprender el concepto de revisión de traducción - Conocer los criterios de calidad de traducción 			
Materiales			
<ul style="list-style-type: none"> - Texto de apoyo 1. Hurtado Albir, A. (2011). Errores de traducción. En <i>Traducción y traductología. Introducción a la traductología</i>. Madrid: Cátedra, pp. 289-290, 302-308 - Texto de apoyo 2. Rodríguez Rodríguez, Beatriz María (2012). El enfoque constructivista en el aprendizaje de las competencias de revisión de traducción. <i>Entreculturas</i>, 4, pp. 15-38, pp. 15-26 			
Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
No presencial, antes de la clase	Parejas o grupos de 3		<ul style="list-style-type: none"> - Lee los textos de apoyo - Comprende los conceptos
Presencial	Todo grupo	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión - Explicación de dudas
PAUTAS DE LECTURA			
<ol style="list-style-type: none"> 1) Define con tus palabras el error de traducción. 2) En tu opinión, ¿qué tipo de error de traducción es más importante? ¿Por qué? 3) En tu opinión ¿cuál es el criterio de calidad de traducción más importante? 			
TAREA 1. ANÁLISIS DEL TO Y DEFINICIÓN DEL TM SEGÚN DIFERENTES ENCARGOS DE TRADUCCIÓN			

Objetivos:

- Comprender el concepto de encargo de traducción
- Identificar los elementos de un encargo de traducción
- Comprender el texto original
- Definir el TM según el encargo de traducción

Materiales:

- Texto 1: ¿Cómo acabará la disputa territorial en el Mar de la China Meridional? Disponible en <http://es.euronews.com/2015/05/26/como-acabara-la-disputa-territorial-en-el-mar-de-la-china-meridional> (última consulta 12/9/2017)
- Encargo de traducción 1: El texto se publicó en la página www.es.euronews.com el 26/05/2015 y trata sobre la disputa territorial en el Mar de la China Meridional. Haces las prácticas en la Agencia de Noticias vietnamita. Tienes que traducir esta noticia al vietnamita con una calidad suficiente como si tuviera que ser publicada en su página www.vietnamplus.com.vn. Tu tutor te la revisará y comentará.
- Encargo de traducción 2: La Agencia de Noticias vietnamita donde haces las prácticas te pide que recapitules noticias sobre la disputa territorial en el Mar de la China Meridional. Traduce de forma resumida en unas 150 palabras el texto 1 que se publicó en la página www.es.euronews.com el 26/05/2015 para este fin.

Equipos:

- Ordenadores con conexión de Internet

Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
No presencial, antes de la clase	Individual		<ul style="list-style-type: none"> - Lee el texto 1 - Busca información sobre la situación comunicativa del texto - Analiza el texto original y los encargos de traducción
Presencial	Todo grupo	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Discute con los compañeros - completa la FICHA 1

FICHA 1

Género TO	
Tema	
Contexto	
Ideas principales	
Situación comunicativa TO	
Género TM1	
Situación comunicativa TM1	
Intención comunicativa TM1	
Destinatario 1	
Género TM2	
Situación comunicativa TM2	
Intención comunicativa TM2	
Destinatario TM2	

TAREA 2. TRADUCCIÓN RAZONADA Y REVISIÓN DE LA TRADUCCIÓN

Objetivos:

- Aplicar técnicas de traducción para resolver problemas pragmáticos
- Identificar errores de traducción
- Aplicar los criterios de calidad de traducción para revisar la traducción

Materiales:

- Texto 1
- Ficha 1
- Encargo de traducción 2: La Agencia de Noticias vietnamita donde haces las prácticas te pide que recapitules noticias sobre la disputa territorial en el Mar de la China Meridional. Traduce de forma resumida en unas 150 palabras el texto 1 que se publicó en la página www.es.euronews.com el 26/05/2015 para este fin.

Equipos:

- Ordenadores con conexión de Internet

Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
No presencial	Individual		<ul style="list-style-type: none"> - Programa las estrategias de traducción - Traduce el texto según el encargo 2 - Indica 5 problemas pragmáticos más importantes - Especifica la opción de solución más adecuada para cada uno de esos problemas - Justifica las soluciones - Completa la FICHA 2 (antes de revisar)
Presencial	Parejas	30 minutos	Discute la solución de problemas traducción con las compañeras y con la profesora como monitora
Presencial	Individual	40 minutos	Revisa la traducción del texto 1 según el encargo 2 <ul style="list-style-type: none"> - ¿Hay algún error? ¿De qué tipo es? ¿cómo afecta a la traducción? - Modifica alguna solución si es necesario y justifícalo - especifica los recursos documentales utilizados - completa la FICHA 2 (después de revisar)

FICHA 2

Problemas	Solución		Técnicas		Justificación		Recursos documentales	
	Antes de revisar	Después de revisar	Antes de revisar	Después de revisar	Antes de revisar	Después de revisar	Antes de revisar	Después de revisar
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								

TAREA 3. ANÁLISIS CONTRASTIVO

Objetivos:

- Comprender la función del encargo de traducción
- Conocer los elementos de un encargo de traducción

Materiales:

- Texto 2: Traducción según el encargo 1 (proveída por la profesora)
- Traducción según el encargo 2

Equipos

- Ordenadores con conexión de Internet

Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
Presencial	Individual	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza las dos traducciones e indica 5 puntos interesantes (diferencias y/o semejanzas) entre las dos traducciones y explícalos. - Completa la FICHA 3
Presencial	Parejas	30 minutos	Discute con un/a compañero/a sobre las diferencias y semejanzas entre las dos traducciones
Presencial	Individual	30 minutos	Ajusta la FICHA 3 si te es necesario
No presencial, después de la clase	Individual		<ul style="list-style-type: none"> - Revisa y corrige la traducción - Autoevalúa la traducción según la rúbrica de evaluación de la traducción y la guía de revisión de la traducción - Guarda la traducción
No presencial, después de la clase	Foro	Fecha: 14/5/2018 23:45	<p>Participa en el foro de Edmodo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analiza los 2 problemas pragmáticos que te parezcan más importantes en la traducción según el encargo de traducción 2. - ¿Qué limitaciones de capacidad has predicho al resolver esos problemas pragmáticos? - ¿cómo has regulado la intensidad, la velocidad y el esfuerzo al resolver esos problema? (¿has aplicado diferentes estrategias o has repetido una estrategia varias veces? ¿has dedicado mucho o poco tiempo a resolverlo? ¿los has resuelto con diferentes velocidades? ¿Por qué? ¿cómo? ¿has movilizad muchas fuentes documentales? ¿a qué paso del proceso de solución del problema has dedicado más esfuerzo? ¿Por qué?) - Evalúa el grado de cumplimiento del encargo de traducción y justifica tu evaluación. - Analiza y argumenta las 2

			diferencias que te parezcan más importantes entre las traducciones según los dos encargos - De las opiniones de los compañeros comenta y argumenta las dos que te parezcan más interesantes.
--	--	--	---

FICHA 3

Semejanzas	Diferencias	Análisis
1		
2		
3		
4		
5		

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 1. ANÁLISIS DEL TO Y DEFINICIÓN DEL TM SEGÚN DIFERENTES ENCARGOS DE TRADUCCIÓN

	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar de forma adecuada y razonable de 10 a 13 pautas - Redactar de manera clara y concisa - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega 	10-8
Muy bien-Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar de forma adecuada y razonable de 6 a 9 pautas - Redactar de manera clara y concisa - Cometer de 3 a 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	7.5-5
Suspense	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar de menos de 6 pautas - Redactar de manera poco clara y concisa - Cometer más de 4 errores gramaticales - No respetar el plazo de entrega 	4.5-0

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 2. TRADUCCIÓN RAZONADA Y REVISIÓN DE LA TRADUCCIÓN

	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar 4-5 problemas pragmáticos - Analizar de forma adecuada, razonable y completa de 3 a 5 problemas - Redactar de manera clara y concisa - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega 	10-8
Muy bien-Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar al menos 3 problemas pragmáticos - Analizar de forma adecuada, razonable y completa al menos 2 problemas - Redactar de manera clara y concisa - Cometer de 3 a 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	7.5-5
Suspense	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar menos de 3 problemas pragmáticos 	4.5-0

	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar de forma adecuada, razonable y completa menos de 2 problemas - Redactar de manera poco clara y concisa - Cometer más de 4 errores gramaticales - No respetar el plazo de entrega 	
--	--	--

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 3. ANÁLISIS CONTRASTIVO		
	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar 4-5 puntos - Analizar de forma adecuada y razonable de 3 a 5 puntos - Redactar de manera clara y concisa - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el calendario de entrega 	10-8
Muy bien- Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar al menos 3 puntos - Analizar de forma adecuada y razonable al menos 2 puntos - Redactar de manera clara y concisa - Cometer de 3 a 4 errores gramaticales - Respetar el calendario de entrega 	7.5-5
Suspense	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar menos de 3 puntos - Analizar de forma adecuada y razonable menos de 2 puntos - Redactar de manera poco clara y concisa - Cometer más de 4 errores gramaticales - No respetar el calendario de entrega 	4.5-0

2. Textos de trabajo

2.1. Texto 1

<p style="text-align: center;">¿Cómo acabará la disputa territorial en el Mar de la China Meridional?</p> <p>Por Euronews •última actualización: 26/05/2015 [...] ¿Por qué el Mar de la China Meridional es tan importante? El motivo no es otro que el dinero. La mitad del transporte comercial mundial pasa por estas aguas, desde Europa y Oriente Medio al Asia Oriental. Una ruta comercial que supone 4,58 billones de euros cada año, según Reuters. Sin embargo, uno de los principales puntos de interés es que se cree que existen enormes reservas de petróleo y gas bajo el lecho marino. [...] ¿Por qué ha aumentado la tensión? El ambiente empezó cuando se publicaron unas imágenes vía satélite que parecían mostrar la construcción, por parte de China, de una pista de aterrizaje en las islas Spratly, territorio en disputa que está compuesto por un centenar de arrecifes e islotes. La construcción allí realizada puede acomodar una pista de unos 3.000 metros de largo. Asimismo se asegura que China estaba construyendo pistas de aterrizaje en el arrecife Johnson del Sur, en las islas Spratlys y en la isla Woody, en las islas Paracelso. Twitter Ads info and privacy Por otro lado, el gobierno chino, que reveló la construcción de dos faros, diseñó una estrategia para aumentar su alcance naval en la región y admitió que podría pasar a la ofensiva si fuera necesario. ¿Qué es lo peor que podría pasar?</p>

[...] Hua Chunying, portavoz de Exteriores chino, comentó recientemente que los ciudadanos chinos tienen el deber de proteger la soberanía territorial y los intereses marítimos de China y de salvaguardar la estabilidad de del Mar Meridional de China.

2.2. Texto 2

ĐẦU LÀ HỎI KẾT CHO TRANH CHẤP LÃNH THỔ TRÊN BIỂN ĐÔNG?

Theo Euronews (26/5/2015)

Vì sao Biển Đông lại quan trọng như vậy?

Lý do không gì khác ngoài tiền. Một nửa vận tải thương mại của thế giới đi qua khu vực này, từ châu Âu và Trung Đông đến Đông Á. Theo Reuters, giá trị thương mại giao dịch qua con đường này đạt khoảng 4,58 tỉ euro mỗi năm. Tuy nhiên, một trong những tâm điểm chính đó là khu vực này được cho là có trữ lượng dầu khí khổng lồ.

Vì sao căng thẳng gia tăng?

Căng thẳng bắt đầu nổ ra khi một số hình ảnh vệ tinh được công bố cho thấy Trung Quốc đang xây dựng một đường băng trên quần đảo Trường Sa, khu vực tranh chấp gồm hàng trăm bãi đá và đảo nhỏ. Sau khi hoàn thành đường băng có thể dài đến 3000 m.

Đồng thời Trung Quốc cũng được cho là đang xây dựng đường băng ở Đá Gạc Ma thuộc quần đảo Trường Sa và trên đảo Phú Lâm thuộc quần đảo Hoàng Sa.

Mặt khác, với việc xây dựng hai ngọn hải đăng, chính quyền Trung Quốc đã thiết kế một chiến lược nhằm tăng cường phạm vi hoạt động của tàu thuyền trong khu vực và thừa nhận có thể tấn công nếu cần thiết.

Tình huống xấu nhất nào có thể xảy ra?

Bà Hoa Xuân Oánh, phát ngôn viên Bộ Ngoại giao Trung Quốc, mới đây đã tuyên bố mọi công dân Trung Quốc đều có nghĩa vụ bảo vệ chủ quyền lãnh thổ và các lợi ích hàng hải của Trung Quốc và đảm bảo sự ổn định trên Biển Đông.

ANEXO 6: UNIDAD 4(1). IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS EXTRALINGÜÍSTICOS

1. Ficha de la unidad

UNIDAD 4(1). IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS EXTRALINGÜÍSTICOS			
Duración total en aula: 200 minutos			
Resultados de aprendizaje			
Después de la unidad didáctica el estudiante podrá <ul style="list-style-type: none"> - identificar problemas extralingüísticos - caracterizar problemas extralingüísticos - programar acciones para resolver problemas extralingüísticos - predecir resultados de las acciones - movilizar la competencia extralingüística para resolver problemas extralingüísticos - extraer información relevante de fuentes documentales - evaluar una estrategia de solución de un problema extralingüístico - evaluar una solución de un problema extralingüístico - modificar una estrategia de solución de un problema de traducción si no resulta efectivo - evaluar el propio aprendizaje 			
Contenidos			
<ul style="list-style-type: none"> - problemas extralingüísticos - concepto de estrategia de traducción - concepto de técnica de traducción - tipos de técnicas de traducción - fuentes documentales para resolver problemas extralingüísticos en la traducción español-vietnamita - concepto de encargo de traducción - elementos de un encargo de traducción 			
TAREA 0. LECTURA			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los problemas extralingüísticos - Conocer fuentes documentales para resolver problemas extralingüísticos en la traducción español-vietnamita 			
Materiales:			
<ul style="list-style-type: none"> - Texto de apoyo 1: Pinto, María (2000). Documentación para la traducción en la sociedad de información. Universidad de Granada. Disponible en https://www.ugr.es/~mpinto/web/doc/Documentacion_para_la_traducion.pdf (última consulta 20/2/2019) - Texto de apoyo 2: Hurtado Albir, A. (2011). Problema de traducción. En <i>Traducción y traductología. Introducción a la traductología</i>. Madrid. Cátedra, pp. 287-289 (véase unidad 1) - Texto de apoyo 3: Hurtado Albir, A. (2011). Técnicas de traducción. En <i>Traducción y traductología. Introducción a la traductología</i>. Madrid. Cátedra, pp. 268-271 (véase unidad 1) - Texto de apoyo 4: Hurtado Albir, A. (2011). Estrategia de traducción. En <i>Traducción y traductología. Introducción a la traductología</i>. Madrid. Cátedra, pp. 271-279 (véase unidad 1) 			
Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
No presencial, antes de la clase	Parejas o grupos de 3		<ul style="list-style-type: none"> - Lee los textos de apoyo - Comprende los conceptos - Busca 5 recursos documentales que se

			pueden usar en la traducción español-vietnamita
Presencial	Todo grupo	30 minutos	- Discusión - Explicación de dudas - Intercambio de recursos documentales

PAUTAS DE LECTURA

- 1) Busca 3 ejemplos de problemas extralingüísticos y clasifícalos (temáticos, enciclopédicos o culturales)
- 2) ¿Qué estrategias has planteado para resolverlos?
- 3) Indica todas las técnicas posibles que se puedan utilizar para la traducción de esos problemas extralingüísticos al vietnamita
- 4) Indica 5 recursos documentales que se pueden utilizar en la traducción español-vietnamita.

TAREA 1. PROPUESTAS DE TRADUCCIÓN**Objetivos:**

- Definir un encargo de traducción
- Identificar problemas extralingüísticos
- Aplicar técnicas para resolver problemas extralingüísticos
- Consultar fuentes documentales para resolver problemas extralingüísticos

Materiales:

- Textos 1: Crítica de 'Coco': de fiesta en el Día de los Muertos. Disponible en <http://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20171130/critica-pelicula-coco-pixar-disney-6461450> (última consulta 4/12/2017)
- Texto 2: Folleto. Disponible en <https://hermanosenruta.wordpress.com/2013/03/04/febrero/> (última consulta 13/12/2017)
- Texto 3: Rajoy, a los independentistas: “La democracia responderá con firmeza, aplomo y dignidad”. Disponible en https://politica.elpais.com/politica/2017/09/07/actualidad/1504775041_337838.html?rel=mas (última consulta 13/9/2017)

Equipos:

- Ordenadores con conexión de internet

Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
No presencial, antes de la clase	Individual		- Lee los textos 1, 2 y 3 - Busca un ejemplo de problema extralingüístico que aparezca en cada uno de los géneros que se indican en la FICHA 1 - Define un encargo de traducción para cada caso - Propón una traducción para cada uno de los problemas extralingüísticos elegidos - Indica la técnica de traducción que has utilizado para traducir los problemas extralingüísticos identificados - Justifica tus decisiones - Especifica las fuentes documentales utilizadas
Presencial	En parejas	45 minutos	- Discusión e intercambio de ideas - Especifica qué has buscado, en qué fuentes, qué información importante has

			extraído - Completa la FICHA 1			
FICHA 1						
	Ejemplo de problema extralingüístico	Encargo de traducción (especifica lector TM)	Propuesta de traducción	Técnicas	Justificación	Fuentes documentales
Una reseña de cine						
Un folleto						
Una noticia						
TAREA 2. ANÁLISIS DEL TO, DEFINICIÓN DEL TM Y ANÁLISIS DE PROBLEMAS EXTRALINGÜÍSTICOS						
Objetivos:						
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el TO - Definir el TM según el encargo de traducción - Identificar y caracterizar problemas extralingüísticos - Justificar el uso de fuentes documentales y de la información extraída de las fuentes 						
Materiales:						
<ul style="list-style-type: none"> - Texto 1 - Encargo de traducción: Esta reseña se publicó en elperiodico.com/es/ el 1 de diciembre de 2017. Como colaborador/a del diario digital kenh14.vn, una página de noticias culturales dedicada a los jóvenes vietnamitas, traduce el texto al vietnamita para publicarlo en el apartado “Ciné” (Cine) de la página. 						
Equipos:						
<ul style="list-style-type: none"> - Ordenadores con conexión de internet 						
Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo			
No presencial	Individual	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza de forma concisa el texto y el encargo de traducción según las pautas en la FICHA 2 - Indica y analiza 5 problemas extralingüísticos en el texto. - Consulta fuentes documentales que tienes disponibles para explicarlos. Justifica la selección de las fuentes documentales utilizadas 			
Presencial	Grupos de 3 o 4	15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión (sobre tema, ideas principales, intención comunicativa, destinatario, problemas) - Completa la FICHA 2 			
FICHA 2						
(1) Tema						
(2) Ideas principales						
(3) Intención comunicativa TO						
(4) Destinatario TO						
(5) Intención comunicativa TM						
(6) Destinatario TM						
Problemas extralingüísticas		Análisis		Fuentes documentales, justificación de su selección y la información más importante extraída		
1.						
2.						

3.			
4.			
5.			
TAREA 3. TRADUCCIÓN RAZONADA			
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programar acciones para resolver problemas extralingüísticos - Aplicar técnicas para resolver problemas extralingüísticos <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto 1 - Encargo de traducción: Esta reseña se publicó en elperiodico.com/es/ el 1 de diciembre de 2017. Como colaborador/a del diario digital kenh14.vn, una página de noticias culturales dedicada a los jóvenes vietnamitas, traduce el texto al vietnamita para publicarlo en el apartado “Ciné” de la página. <p>Equipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenadores con conexión de Internet 			
Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
Presencial	Individual	40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - programa estrategias de traducción - movilizar la competencia extralingüística para resolver problemas extralingüísticos - consulta fuentes documentales - propón soluciones para los problemas extralingüísticos indicados en la tarea 2.
Presencial	Parejas o grupos de 3	40 minutos	Discute unas soluciones de problemas de traducción del texto 1 con la profesora como monitora
No presencial, después de la clase	Individual		<ul style="list-style-type: none"> - Completa la traducción. - Completa la FICHA 3 con la solución de los problemas extralingüísticos, la justificación y las fuentes documentales utilizadas, información más relevante - Autoevalúa la traducción según la rúbrica y la guía de revisión. - Guarda la traducción
No presencial, después de la clase	Foro	Fecha: 21/5/2018 23:45	<p>Participa en el foro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analiza dos problemas de traducción que te parezcan más importantes. - Explica las estrategias programadas para la solución de cada uno de esos problemas - ¿qué resultados has predicho al realizar alguna acción? (por ejemplo, plantear una palabra clave para una búsqueda, adivinar el significado de una palabra antes de consultar el diccionario para confirmarlo, qué información esperabas encontrar al consultar alguna fuente, etc.) - ¿Cómo has aplicado tu competencia extralingüística para resolver cada uno de esos problemas? ¿Hasta qué grado ha

			<p>servido para este fin?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la información más importante que has extraído de las fuentes documentales para resolver cada uno de esos problemas? ¿Por qué? - Evalúa una o algunas estrategias de solución de uno de los problemas (¿es efectiva?) - De las opiniones de los compañeros comenta y argumenta las dos que te parezcan más interesantes.
--	--	--	---

FICHA 3

Problema extralingüístico	Propuestas de traducción	Solución más adecuada	Técnica	Justificación	Fuentes documentales. Información relevante. Justificación
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 1. PROPUESTAS DE TRADUCCIÓN

	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente un problema en cada texto - Definir un encargo de traducción para cada ejemplo - Hacer una propuesta de traducción aceptable para cada ejemplo - Especificar correctamente la técnica utilizada para cada ejemplo - Justificar de forma razonable 2-3 propuestas - Citar fuentes documentales pertinentes para traducir 2-3 problemas - Redactar de manera clara y concisa - Cometer como máximo 2 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	10-8
Muy bien-Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente al menos 2 ejemplos - Definir al menos 2 encargos de traducción - Hacer al menos 2 propuestas aceptables - Especificar correctamente las técnicas de traducción de 2 ejemplos - Justificar de forma adecuada y razonable al menos 1 propuesta - Citar fuentes documentales pertinentes para traducir al menos 1 problema - Redactar de manera clara y concisa - Cometer entre 3 y 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	7.5-5
Suspense	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente menos de 2 ejemplos - Definir menos de 2 encargos de traducción - Hacer menos de 2 propuestas aceptables - Especificar correctamente la técnica utilizada para menos de 2 	4-5-0

	ejemplo - No justificar de forma adecuada y razonable las propuestas - Citar fuentes no pertinentes o no citarlas - Redactar de manera poco clara y concisa - Cometer más 4 errores gramaticales - No respetar el plazo de entrega	
--	---	--

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 2. ANÁLISIS DEL TO, DEFINICIÓN DEL TM Y DE PROBLEMAS EXTRALINGÜÍSTICOS		
	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelencia	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar 5-6 pautas de relacionadas con el TO y el TM - Identificar correctamente 4-5 problemas extralingüísticos - Analizar razonablemente al menos 3 problemas - Especificar las fuentes documentales - Justificar la selección de las fuentes utilizadas para analizar al menos 3 problemas - Extraer la información más importante para el análisis de al menos 3 problemas - Redactar de forma clara y concisa - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega 	10-8
Muy bien-Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar 3-4 pautas relacionadas con el TO y el TM - Identificar correctamente por lo menos 3 problemas extralingüísticos - Analizar razonablemente al menos 2 problemas - Especificar las fuentes documentales - Justificar la selección de las fuentes para analizar al menos 2 problemas - Extraer la información más importante para el análisis de al menos 2 problemas - Redactar de forma clara y concisa - Cometer entre 3 y 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	7.5-0
Suspense	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar menos de 3 pautas relacionadas con el TO y el TM - Identificar correctamente menos de 3 problemas extralingüísticos - Análisis razonablemente menos de 2 problemas - Especificar las fuentes documentales para analizar menos de 2 problemas - Justificar la selección de las fuentes para analizar explicar menos de 2 problemas - Extraer la información más importante para el análisis de menos de 2 problemas - Redactar de forma poco clara y concisa - Cometer más 4 errores gramaticales - No respetar el plazo de entrega 	4.5-0

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 3. TRADUCCIÓN RAZONADA
--

	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente 4-5 problemas extralingüísticos - Proponer soluciones adecuadas para 4-5 problemas - Especificar correctamente técnicas para resolver 4-5 problemas - Justificar de manera adecuada y razonable la resolución de al menos 3 problemas - Justificar de manera adecuada y razonable la pertinencia de las fuentes documentales utilizadas para resolver al menos 3 problemas - Redactar de manera clara y concisa - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega 	10-8
Muy bien-Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente por lo menos 3 problemas extralingüísticos - Proponer soluciones adecuadas para por lo menos 3 problemas - Especificar correctamente técnicas para resolver por lo menos 3 problemas - Justificar de manera adecuada y razonable la resolución de por lo menos 2 problemas - Justificar de manera adecuada y razonable la pertinencia de las fuentes documentales utilizadas para resolver por lo menos 2 problemas - Redactar de manera clara y concisa - Cometer entre 3 y 4 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega 	7.5-5
Suspense	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar correctamente menos de 3 problemas extralingüísticos - Proponer soluciones adecuadas para menos de 3 problemas - Especificar correctamente técnicas para resolver menos de 3 problemas - Justificar de manera adecuada y razonable la resolución de menos de 2 problemas - Justificar de manera adecuada y razonable la pertinencia de las fuentes documentales utilizadas para resolver menos de 2 problemas - Redactar de manera poco clara y concisa - Cometer más de 4 errores gramaticales como máximo - No respetar el plazo de entrega 	4.5-0

2. Textos de trabajo

2.1. Texto 1

Crítica de 'Coco': de fiesta en el Día de los Muertos

Muchas de las mejores películas de Pixar capturan aspectos esenciales de la experiencia vital de los niños. 'Toy story' recreó los lazos que crean con sus juguetes, 'Monstruos, S.A.' se adentró en sus miedos primarios, y 'Del revés' trató de hacer tangible su caos emocional. Ahora 'Coco' explora un tema de resonancia similar para la infancia: la tensión entre la herencia familiar y una identidad personal en desarrollo. Y para ello se sumerge en la historia y la cultura de México, de Frida Kahlo a los luchadores a, sobre todo, la festividad del Día de los Muertos.

Buena parte de la película transcurre en el reino de los difuntos, imaginado como un festivo parque temático poblado por unos esqueletos vivientes que protagonizan algunos de los momentos más explícitos de 'slapstick' de todo el catálogo de Pixar. Dicho esto, al mismo tiempo se adentra en terrenos inequívocamente desoladores al sugerir que los seres humanos no morimos una sino dos veces, la segunda cuando los vivos olvidan nuestra existencia. Una serie de gags deliciosamente macabros y otra de exuberantes números musicales, que cubren estilos como la marimba, el mariachi y la cumbia, se encargan de mantener el tono jovial.

'Coco' no posee la originalidad de 'Ratatouille' ni el lirismo de 'Wall-E' o la inventiva de la primera parte de 'Up'. En cambio, echa mano de una paleta visual deslumbrante para compensar una narración algo formularia que acarrea mensajes genéricos sobre la importancia de la familia y de venerar a nuestros ancestros, y que no saca jugo del ecosistema en el que transcurre como si hacían 'Buscando a Nemo' o 'Del revés'. Y pese a ello es un alarde de ingenio creativo por parte de Pixar en tanto que logra hablar de la inevitabilidad de la muerte de un modo que resulta endiablidamente entretenido para el público infantil y a la vez invita al adulto a reflexiones de peso. Puede que la edad de oro de los estudios de animación haya quedado atrás pero, dada la mediocridad general de sus producciones más recientes, 'Coco' solo puede considerarse un resurgir.

2.2. Texto 2

**LA TASCA DE LOS
HR
HERMANOS EN RUTA**

COMIDA CASERA
ESPAÑOLA

Desde España, ricas comidas caseras...

Ven ya a conocernos y disfruta de nuestras deliciosas tapas:

- Pulpo a la gallega
- Camarones al ajillo
- Papas bravas
- Croquetas de jamón serrano
- Pisto a la Bilbaína
- Tortilla Española

*Menú especial San valentín
13, 14 y 15 de Febrero.
Confirma ya tu reserva y disfruta con
nosotros tu día especial.*

 *La Tasca de Los Hermanos en Ruta*

**Honorato Vazquez 6-45 con Hermano Miguel.
Cel: 0979406781**

2.3. Texto 3

Rajoy, a los independentistas: “La democracia responderá con firmeza, aplomo y dignidad”
El Gobierno recurre al Constitucional y pide que advierta a los alcaldes contra la consulta
El Gobierno ha tomado este jueves seis decisiones para dar respuesta al reto independentista en Cataluña: recurrir la Ley del referéndum aprobada por el Parlament ante el Tribunal Constitucional; registrar un incidente de ejecución contra la Ley de ruptura, aún sin aprobar; impugnar los decretos de convocatoria y regulación de la consulta; también el nombramiento de los miembros de la Sindicatura electoral; y solicitar que el Alto Tribunal notifique todas esas decisiones a los miembros del Govern, a

todos sus altos cargos, a los 947 alcaldes catalanes y a los medios de comunicación públicos catalanes. A su vez, el Ejecutivo ha escrito a los secretarios de todos los Ayuntamientos de Cataluña para que conozcan todas estas medidas y la impugnación de los acuerdos del Parlamento autonómico y del Govern. Frente al reto independentista, el Gobierno opta por ahora por la respuesta judicial [...]

ANEXO 7. UNIDAD 4(2). IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS EXTRALINGÜÍSTICOS

1. Ficha de la unidad

UNIDAD 4(2). IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS EXTRALINGÜÍSTICOS			
Duración total: 200 minutos			
RESULTADOS DEL APRENDIZAJE			
Después de la unidad el estudiante podrá <ul style="list-style-type: none"> - escoger la solución más adecuada para cada problema extralingüístico - justificar una solución de un problema de traducción - regular el esfuerzo a la hora de resolver un problema extralingüístico - controlar los elementos psicofisiológicos - evaluar una solución de un problema extralingüístico - modificar una solución de un problema extralingüístico si no resulta efectiva - evaluar una estrategia de solución de un problema extralingüístico - modificar una estrategia de solución de un problema extralingüístico si no resulta efectiva 			
Contenidos			
<ul style="list-style-type: none"> - concepto de referente cultural - tipos de referentes culturales - técnicas para traducir referentes culturales de español a vietnamita - tipos de fuentes documentales para resolver problemas extralingüísticos - tipos de técnicas para resolver problemas extralingüísticos - estrategias para resolver problemas extralingüísticos - elementos psicofisiológicos 			
TAREA 0: LECTURA			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el concepto de referente cultural - Conocer los tipos de referentes culturales - Conocer unas técnicas para traducir referentes culturales de español a vietnamita 			
Materiales:			
<ul style="list-style-type: none"> - Texto de apoyo 1: Ruiz Pi, Silvia (2013). Los referentes culturales y su tratamiento en la traducción de manga. Los casos de <i>La espada del inmortal</i>, <i>GALS!</i>, <i>Vidas étlicas</i> y <i>Ranma ½</i>. Trabajo Fin de Máster. FTI, UAB, pp. 25-31 - Texto de apoyo 2: Casado Ballester, Ana. La traducción de referencias culturales en el doblaje. El caso de <i>American Beauty</i> (Sam Mendes, 1999) 			
Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
No presencial, antes de la clase			<ul style="list-style-type: none"> - Lee los textos de apoyo - Comprende los conceptos
Presencial	Todo grupo	25 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión - Explicación de dudas
PAUTAS DE LECTURA			
<ol style="list-style-type: none"> 1) Define con tus palabras el referente cultural. 2) Busca un ejemplo de referente cultural de algún país hispanohablante. ¿En qué contexto aparece? Explícalo. ¿Puedes traducirlo al vietnamita? 3) En tu opinión, ¿qué técnicas se pueden utilizar para traducir referentes culturales del español al vietnamita? 			

TAREA 1: ANÁLISIS DEL TO Y PROPUESTAS DE TRADUCCIÓN**Objetivos:**

- Identificar referentes culturales
- clasificar referentes culturales
- Comprender el TO
- Traducir un referente cultural según un encargo de traducción

Materiales:

- Texto 1. Qué hacer gastro, pp. 34-35

Equipos:

- Ordenadores con conexión de Internet

Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
No presencial, antes de la clase	Individual		<ul style="list-style-type: none"> - Lee el texto - Analiza el texto original según las pautas en la FICHA 1 - Identifica 2 referentes culturales - Propón dos encargos de traducción para cada referente cultural. - Propón soluciones para cada referente cultural según cada encargo de traducción - Especifica y justifica las fuentes documentales consultadas - Rellena la FICHA 1
Presencial	Todo grupo	15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión y compartimiento de ideas - Completa la FICHA 1

FICHA 1

Género textual					
Tema					
Ideas principales					
Intención comunicativa					
Destinatario					
Referentes	Encargos de traducción	Propuestas de traducción	Técnicas de traducción	Justificación	Fuentes documentales. Justificación
1.	1.				
	2.				
2.	1.				
	2.				

TAREA 2. DEFINICIÓN DEL TM Y ANÁLISIS DE REFERENTES CULTURALES**Objetivos:**

- definir el TM según el encargo de traducción
- comprender referentes culturales
- clasificar referentes culturales

Materiales:

- Texto 1. Guía gastronómica, pp. 34- 35
- Encargo de traducción: En el marco de la celebración del 40º aniversario del establecimiento de relaciones diplomáticas entre España y Vietnam, se organiza en Hanói una feria gastronómica con el fin de introducir la quintaesencia de los dos países. Tienes aquí el folleto

del puesto de San Sebastián, España. Como un/a traductor/a del comité organizador vietnamita, tradúcelo al vietnamita para hacerlo llegar a comensales del país.

Equipos:

- Ordenadores con conexión de Internet

Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
no presencial			<ul style="list-style-type: none"> - Analiza el encargo de traducción para definir el TM. - Identifica 5 referentes culturales, clasificalos y analízalos. - Indica y justifica la información más relevante consultada - Rellena la FICHA 2
Presencial	Grupo de 3 ó 4	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión - Compartimiento de ideas - Rellena la FICHA 2

FICHA 2

Género textual			
Contexto de traducción			
Intención comunicativa TM			
Destinatario TM			
Referentes	Tipos	Análisis	Fuentes documentales. Información relevante extraída
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

TAREA 3: TRADUCCIÓN RAZONADA

Objetivos:

- programar acciones para resolver problemas extralingüísticos
- aplicar técnicas de traducción para resolver problemas extralingüísticos

Materiales:

- Texto 1. Guía gastronómica, pp. 34, 35
- Encargo de traducción: En el marco de la celebración del 40º aniversario del establecimiento de relaciones diplomáticas entre España y Vietnam, se organiza una feria gastronómica con el fin de introducirse la quintaesencia de los dos países. Tienes aquí el folleto del puesto de San Sebastián, España. Como un/a traductor/a del comité organizador vietnamita, tradúcelo al vietnamita para hacerlo llegar a comensales del país.

Equipos:

- Ordenadores con conexión de Internet

Modalidad	Dinámica	Duración	Desarrollo
Presencial	Individual	40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Programa pasos para la traducción - Propón soluciones para los 5 referentes culturales de la tarea 2 según el encargo de traducción y justificalas - Especifica las técnicas aplicadas - Especifica y justifica la información más relevante para la solución de

			problemas extralingüísticos - Completa la FICHA 3
Presencial	En parejas y en grupo entero	40 minutos	Discute la solución de problemas de traducción del texto con la profesora como monitora
No presencial, después de la clase	Individual	Fecha: 24 de mayo 23:45	- Completa la traducción - Autoevalúa la traducción según la rúbrica de evaluación de traducción y la guía de revisión de la traducción - Entrega la traducción. La profesora la calificará y comentará
No presencial	Foro	Fecha: 26 de mayo 23:45	Participa en el foro de Edmodo - Analiza dos referentes culturales que te parezcan más importantes - Explica las acciones que has planteada para resolver cada uno de esos referentes culturales - ¿Cuál es la información más relevante para la traducción de cada uno de esos referentes culturales? ¿por qué? - Especifica la técnica aplicada y justifica la solución de cada referente cultural. - Evalúa la estrategia de solución de cada uno de esos referentes culturales (¿es efectiva?). Si no resulta efectiva, modifícala y justifica. - Evalúa la solución de cada referente cultural. Si no es efectiva, modifícala y justifícala. - ¿A cuál de esos problemas has dedicado más esfuerzo para resolverlo? ¿Por qué? - ¿te has concentrado más en resolver un problema que el otro? ¿por qué? ¿Te ha distraído algo? ¿cómo has recuperado la concentración? ¿Te has puesto ansiosa al resolverlos? ¿por qué? ¿cómo has sorteado la ansiedad? - ¿qué has aprendido de la unidad? ¿qué resultados de aprendizaje de la unidad has cumplido? ¿hasta qué punto? - De las opiniones de los demás comenta y argumenta las dos que te parezcan más interesantes.

FICHA 3

Problemas	Propuestas de traducción	La opción más adecuada	Técnicas	Justificación	Fuentes documentales. Información relevante. Justificación
1.					

2.						
3.						
4.						
5.						

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 1. ANÁLISIS DEL TO Y PROPUESTAS DE TRADUCCIÓN		
	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar 4-5 pautas del texto - Proponer 3-4 encargos de traducción - Identificar 2 referentes culturales - Proponer soluciones para los referentes según al menos 3 encargos de traducción correspondiente - Identificar correctamente las técnicas de traducción aplicadas para al menos 3 casos. - Justificar de forma adecuada la solución de al menos 3 casos. - Justificar de forma adecuada el uso de las fuentes documentales para traducir los referentes en al menos 3 casos. - Redactar de forma clara y concisa. - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega. 	10-8
Muy bien- Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar al menos 3 pautas del texto - Proponer al menos 1 encargo de traducción para cada referente - Identificar 2 referentes culturales - Proponer soluciones para cada referente según al menos un encargo de traducción - Identificar correctamente las técnicas de traducción aplicadas para cada referente según al menos un encargo. - Justificar de forma adecuada la solución de cada referente según al menos 1 encargo. - Justificar de forma adecuada el uso de las fuentes documentales para traducir los referentes en al menos 2 casos. - Redactar de forma clara y concisa. - Cometer entre 3 y 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega. 	7.5-5
Suspenseo	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar menos de 3 pautas - Proponer menos de 2 encargos de traducción - Identificar 2 referentes culturales - Proponer soluciones para los referentes según menos de 2 encargos de traducción - Identificar correctamente las técnicas de traducción aplicadas para menos de 2 casos. - Justificar de forma adecuada la solución de menos de 2 	4.5-0

	casos. - Justificar de forma adecuada el uso de las fuentes documentales para traducir los referentes en menos de 2 casos. - Redactar de forma poco clara y concisa. - Cometer más de 4 errores gramaticales - No respetar el plazo de entrega	
--	--	--

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 2. DEFINICIÓN DEL TM Y ANÁLISIS DE REFERENTES CULTURALES

	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar 4 pautas - Identificar 5 referentes culturales - Clasificar 4-5 referentes culturales - Analizar 4-5 referentes culturales - Justificar de forma adecuada y razonable la selección de fuentes documentales e información relevante para el análisis de 4-5 referentes culturales - Redactar de forma clara y concisa. - Cometer 2 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega. 	10-8
Muy bien- Bien	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar 3 pautas - Identificar 3-4 referentes culturales - Clasificar 3-4 referentes culturales - Analizar 4-5 referentes culturales - Justificar de forma adecuada y razonable la selección de fuentes documentales e información relevante para el análisis de 4-5 referentes culturales - Redactar de forma clara y concisa. - Cometer entre 3 y 4 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega. 	7.5-5
Suspense	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar menos de 3 pautas - Identificar menos de 3 referentes culturales - Clasificar menos de 3 referentes culturales - Analizar menos de 3 referentes culturales - Justificar de forma adecuada y razonable la selección de fuentes documentales e información relevante para el análisis de menos de 3 referentes culturales - Redactar de forma poco clara y concisa. - Cometer más de 4 errores gramaticales como máximo - Respetar el plazo de entrega. 	4.5-0

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 3. TRADUCCIÓN RAZONADA

	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Excelente	- Proporcionar una propuesta de traducción para 4-5	10-8

	<p>referentes culturales identificados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicar técnicas de traducción para 4-5 referentes culturales. - Justificar de forma adecuada y razonable la traducción de al menos 3 referentes culturales - Justificar de forma adecuada la selección de fuentes documentales para la traducción de al menos 3 referentes culturales - Redactar de forma clara y concisa - Cometer 2 errores gramaticales como máximo. - Respetar el calendario de participación. 	
Muy bien-bien	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar una propuesta de traducción para al menos 3 referentes culturales identificados - Indicar técnicas de traducción para al menos 3 referentes culturales. - Justificar de forma adecuada y razonable la traducción de al menos 2 referentes culturales - Justificar de forma adecuada la selección de fuentes documentales para la traducción de al menos 2 referentes culturales - Redactar de forma clara y concisa - Cometer 3 ó 4 errores gramaticales - Respetar el plazo de entrega 	7.5-5
Suspenso	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar una propuesta de traducción para menos de 3 referentes culturales identificados - Indicar técnicas de traducción para menos de 3 referentes culturales. - Justificar de forma adecuada y razonable la traducción de menos de 2 referentes culturales - Justificar de forma adecuada la selección de fuentes documentales para la traducción de menos de 2 referentes culturales - Redactar de forma poco clara y concisa - Comete más de cuatro errores gramaticales - No respetar el plazo de entrega 	4.5-0

2. Texto de trabajo

PINTXOS PERFUMES GASTRONÓMICOS



SI LOS MENÚS Y LAS CARTAS DE LOS RESTAURANTES DE SAN SEBASTIÁN FUERAN LA COLONIA, los pintxos serían el perfume. La esencia. El alma de nuestra cocina. Originariamente, el pintxo era un rebanada de pan sobre la que se colocaba una ración de comida sujetada con un paillo, de ahí su nombre. Hoy los hay sencillos pero insuperables, como la tortilla de patata de toda la vida, o la genial *Gilda*, creación donostiarra, una banderilla picante de guindilla, anchoas y ecletuna que nació como homenaje a Rita Hayworth. Y por supuesto, hay pintxos de lo más sofisticado, ejemplos de alta cocina en miniatura, sabores elaborados y concentrados en pequeñas y deliciosas dosis. Ir de pintxos es un acto social y una forma de conocer nuestra cultura, un espectáculo que combina risas, conversación, movimiento y diversión.



AntonioBar

Bar-Restaurante
Calle Bergara, 3 / 20005 San Sebastián - Donostia
GIPUZKOA (SPAIN) / T +34 943 429 815
www.antonibar.com



QUE HACER GASTRO

Cómo ir de pintxos

Puedes disfrutar de esta cocina en bares de la Parte Vieja, el Centro, Gros y otros barrios donostiarros. Se recomienda visitar 4 o 5 bares y degustar 1 o 2 pintxos con una bebida en cada establecimiento. Un consejo: no olvides el número de pintxos que has comido. Te lo preguntarán al final.

- Si se trata de un pintxo frío suele estar disponible en la barra, y se coge directamente.
- Si se trata de un pintxo caliente, se pide al camarero.
- Cuando se va de pintxos, lo normal es tomar una consumición (pintxo y bebida) por bar, y luego ir a otro bar.
- En los bares de San Sebastián, la longitud del paillo (si es que el pintxo tiene paillo) no indica el rango de precio. Ante la duda, lo mejor es preguntar al camarero.
- Se suele pagar al final. Es costumbre de las cuadrillas* pagar por rondas, o poner un "bote" o "caja" antes de empezar (nada de pagar cada uno lo suyo en cada bar).



TRUCO PARA PRINCIPIANTES.
Cada bar tiene su pintxo estrella. Si no sabes cuál es, pide algo para beber y fíjate en lo que toman los parroquianos. Luego pide lo mismo.

*Cuadrilla: Grupo de amigos

ANEXO 8: RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TRADUCCIÓN

(Adaptado de Presas, 2012)

Criterios	Niveles de desempeño		
	Excelente	Muy bien- Bien	Suspense
Coherencia (calificación máxima: 4) <ul style="list-style-type: none"> - Coherencia y claridad del texto traducido - Reproducción completa de la información en el TO, de acuerdo con los requerimientos de la tarea de traducción; exactitud de nombres y fechas - Propiedad de uso de lengua en relación con el tema y la tarea de traducción; reproducción de marcadores textuales (características de discurso, registro) 	<ul style="list-style-type: none"> - El TM es coherente y claro - La información en el TO se ha reproducido en el TM y satisface los requerimientos de la tarea de traducción; nombres y fechas son exactos - El vocabulario y el registro usado son apropiados para el tema y la tarea de traducción; marcadores textuales son reproducidos 	<ul style="list-style-type: none"> - El TM es coherente y claro - La información del TO es reproducida en el TM y cumple los requerimientos de la tarea de traducción; nombres y fechas no son siempre exactos - El vocabulario y el registro usado son apropiados para el tema y la tarea de traducción aunque unos marcadores textuales no son reproducidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Unos fragmentos en el TM son incoherentes o confusos - La reproducción de la información del TO es incompleta; hay errores de nombres y fechas - El vocabulario y el registro usado no son coherentes con los requerimientos del tema o la tarea de traducción; marcadores específicos no son reproducidos
Cohesión (calificación máxima: 3) <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de párrafos y puntuación - Articulación lógica (conexión, predicación, 	<ul style="list-style-type: none"> - Los párrafos son coherentes y la puntuación es correcta - La articulación lógica es coherente - La articulación temporal y modal es apropiada - El uso de la gramática de la 	<ul style="list-style-type: none"> - Los párrafos son coherentes aunque la puntuación no es siempre correcta - La articulación lógica es generalmente coherente - La articulación temporal y modal es generalmente consistente 	<ul style="list-style-type: none"> - Los párrafos son coherentes aunque hay errores de puntuación - La articulación lógica a veces es incoherente - La articulación temporal y modal a veces es incoherente

<ul style="list-style-type: none"> - referencia y deixis) - Articulación temporal y modal (voz, tiempos verbales) - Uso correcto de gramática (LM) (concordancia, pronombres, demostrativos, clasificadores preposiciones, verbos auxiliares, etc.) 	LM es correcto	<ul style="list-style-type: none"> - El uso de la gramática de la LM es correcto 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay errores de gramática de la LM
Procedimiento (calificación máxima: 2) <ul style="list-style-type: none"> - control sobre inferencia léxica (calcos/falsos amigos/falsa correspondencia palabra por palabra - Control sobre la inferencia en estructura relacional del texto (palabras conectoras, puntuación) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de interferencia léxica - Ausencia de interferencia en estructura relacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de interferencia léxica - Problemas de calcos en estructura de frase y puntuación 	<ul style="list-style-type: none"> - Interferencia léxica en el texto - Calcos en palabras conectoras
Presentación (calificación máxima: 1) <ul style="list-style-type: none"> - Control sobre errores ortográficos y tipográficos 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso correcto de normas ortográficas y tipográficas - Implementación correcta de normas de puesta en papel 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso correcto de normas ortográficas y tipográficas - Unas normas relacionadas con la presentación textual se pasan por alto 	<ul style="list-style-type: none"> - Errores ortográficos o inconsistencias en el uso de tipografía - Las normas relacionadas con la presentación textual
<ul style="list-style-type: none"> (negrita, cursiva, comillas simples) - Implementación correcta de normas de puesta en papel 			se pasan por alto.
Nota	10-8	7.5-5	4.5-0

ANEXO 9: GUÍA DE REVISIÓN DE TRADUCCIONES

(Adaptado de Presas, 2011b)

1. Coherencia

- a. ¿Mi TM es consistente y claro? (¿Otra persona puede entenderlo? ¿Coincide con la realidad o con mis conocimientos del tema? ¿Hay alguna parte que contradice a otras, o que no puedo relacionar con otras? ¿He «copiado» o «traducido» (según el caso) sin errores nombres (personas, instituciones, lugares, etc.), datos (fechas, cantidades) y abreviaciones (siglas, acrónimos, abreviaturas)?
- b. ¿El contenido de mi TM coincide con el del TO?
- c. ¿Mi vocabulario es adecuado al tema? ¿Mi vocabulario es adecuado al encargo? ¿Mi vocabulario es preciso? ¿He usado «comodines»? ¿He reproducido figuras de lenguaje adecuadamente? ¿He reproducido marcas de registro adecuadamente?

Estrategias

- → Releer el TO y el TM (tantas veces como sea necesario); comprobar que se ha comprendido el TO; comprobar que no se han confundido palabras y que se conocen los posibles sentidos de las palabras.
- → Consultar informantes; consultar documentación; consultar diccionarios de la lengua origen, de lengua meta, de sinónimos, bilingües y de dudas.

2. Cohesión

- a. ¿La estructura de los párrafos corresponde a la estructura de las ideas? ¿El uso de signos de puntuación es adecuado?
- b. ¿El uso de conjunciones, adverbios y pronombres corresponde a la relación entre las ideas?
- c. ¿El uso de modos, tiempos y voces verbales corresponde a la relación entre las ideas?
- d. ¿Tengo errores de concordancia u otros errores gramaticales (preposiciones, verbos auxiliares, demostrativos, clasificadores, etc.)

Estrategias

- → Releer el TM (tantas veces como sea necesario)
- → Consultar informantes; consultar gramáticas de la lengua meta y diccionarios de dudas

3. Procedimiento

- a. ¿Tengo interferencias léxicas (calcos erróneos o falso amigos, falsas correspondientes biunívocas)?
- b. ¿Tengo un exceso de repeticiones? ¿Puedo elidir, cambiar por sinónimos o por pronombres?
- c. ¿En el orden sintáctico hay calcos indebidos del original?

Estrategias

- → Releer el TM (tantas veces como sea necesario)
- → Consultar diccionarios de la lengua española, de la lengua vietnamita y bilingües
- → Consultar trabajos anteriores
- → Tomar nota de las interferencias

4. Presentación

- a. ¿Tengo errores ortográficos? ¿He usado adecuadamente cursivas, comillas y negritas?
- b. ¿La presentación es clara y sigue las normas?

Estrategias

- → Pasar el corrector informático; cotejar el TO
- → Consultar un manual de estilo
- → Repasar las normas de presentación

ANEXO 10: PRUEBA DIAGNÓSTICA Y ANÁLISI DEL CUESTIONARIO RETROSPECTIVO

Conocimientos previos sobre traducción (30 minutos)

1. Define brevemente con tus palabras la traducción.
.....
2. Define brevemente con tus palabras la competencia traductora.
.....
3. Define brevemente con tus palabras la competencia estratégica de traducción.
.....
4. Indica alguna técnica de traducción que has practicado.
.....
5. Indica 5 géneros textuales que crees que son más traducidos del español al vietnamita.
.....
6. ¿Los diferentes géneros textuales se traducen de maneras distintas? Marca una respuesta.

Verdadero (V)
Falso (F)
7. Si al traducir encuentras una unidad que comprendes en español pero tu traducción al vietnamita no la expresa con suficiente claridad o exactitud, ¿qué haces primero para encontrar la equivalencia? Ordena las siguientes opciones, poniendo un **1** al lado de lo que harías primero y un **3** al lado de lo que harías como último recurso:

___ *Consultar el diccionario bilingüe*

___ *Intentar expresar la misma idea de diversas maneras en vietnamita*

___ *Consultar el diccionario monolingüe vietnamita*

Traducción (30 minutos)

8. Lee el siguiente texto y propón una traducción.
 El fragmento se encuentra en la página *lavanguardia.com*, un periódico digital de la Comunidad Catalana. Tradúcelo al vietnamita para publicarlo en una página de turismo de Vietnam con el objetivo de promover y guiar el turismo de España. Puedes utilizar diccionarios y otras fuentes documentales, y ten en cuenta que dispones de 30 minutos.

La alta velocidad cumple 25 años

Se confirma como el transporte preferido por los usuarios para viajar por las capitales españolas y 357,5 millones de viajeros ya han utilizado sus servicios.

Si, como se dice, el tiempo es oro, los españoles somos mucho más ricos que hace 25 años. Por lo menos, a la hora de viajar. Si en el ya lejano 1992 desplazarse de Barcelona a Madrid suponía una larga jornada de más de siete horas de viaje, ahora en apenas dos y media nos plantamos en la capital.

Cinco horas de regalo que permiten entre otras cosas realizar desplazamientos por negocios de una sola jornada a la capital o a la Ciudad Condal, algo inimaginable hace dos décadas y media. Y es que, si el futuro con el que fantaseábamos de niños con coches voladores todavía no está aquí, lo que sí hemos logrado que vuelen son los trenes.

La transformación empezó con la línea del AVE Madrid-Sevilla, que acaba de celebrar su 25 aniversario. Desde entonces, la red no ha dejado de crecer y de ofrecer nuevos servicios a los pasajeros, imponiéndose como medio de transporte a otras propuestas por su rapidez y comodidad.

(<http://www.lavanguardia.com/vida/20170804/43252893331/25-aniversario-alta-velocidad-renfe-brl.html> (30/8/2017))

Pregunta	Participante	Respuesta	Etiqueta
9. ¿Has leído el texto antes de traducirlo? • Sí. ¿Cuántas veces? • No.	CT01	Sí. Lo he leído una vez encima y una vez detenidamente.	
	CT02	No	
	CT03	Sí. Una o dos veces	
	CT04	Sí. Una vez	
	CT05	Sí. 3 veces	
	CT06	Sí. 1 vez	
	CT07	Sí. 1 vez	
	CT08	Sí. 1 vez	
	CT09	Sí. 2 veces	
	CT10	No	
10. ¿Qué diccionario has utilizado con mayor frecuencia?	CT01	He usado las aplicaciones SpanishDict (diccionario de Español-Inglés) en móvil. Se puede descargarla desde Playstore (para Android) y Appstore (para Apple)	Buscar fuentes documentales
	CT02	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de Diccionario Spanish Dict • Word Reference • Google Translate 	Buscar fuentes documentales
	CT03	Cunado no tengo internet, siempre uso el "oxford Spanish dictionary" para buscar las palabras españolas nuevas en inglés, y después, uso el Tflat para buscarlas en vietnamita. Pero si hay internet, también uso los 2 dichos diccionarios y busco en "Wordreferance" y en "Linguee"	Buscar fuentes documentales
	CT04	Uso diccionario online Wordreference http://www.wordreference.com/ para buscar el significado inglés de una palabra española y uso diccionario offline Lingoes para buscar el significado vietnamita de significado inglés.	Buscar fuentes documentales
	CT05	Uso diccionario online Wordreference	Buscar fuentes documentales

		http://www.wordreference.com/ para buscar el significado inglés de una palabra española y uso diccionario offline Lingoes para buscar el significado vietnamita de significado inglés.	
	CT06	Diccionario offline en móvil: español-español / español- inglés / inglés- Vietnamita Diccionario online : wordreferen.com ,	Buscar fuentes documentales
	CT07	Oxford Spanish Dictionary, Diccionario de inglés- vietnamita en teléfono	Buscar fuentes documentales
	CT08	Uso bastante Google translate	Buscar fuentes documentales
	CT09	Spanishdict (http://www.spanishdict.com/translation)	Buscar fuentes documentales
	CT10	Wordreference http://www.wordreference.com/	Buscar fuentes documentales
11. ¿Ese diccionario te ha resuelto todas las dudas? Sí No Algunas	CT01	Algunas	
	CT02	Algunas	
	CT03	Algunas	
	CT04	Algunas	
	CT05	Sí	
	CT06	Sí	
	CT07	Algunas	
	CT08	Algunas	
	CT09	Algunas	
	CT10	Algunas	
12. Otras herramientas que has utilizado (de mayor a menor frecuencia)	CT01	1) Aplicación Ox. En-Sp Dict (diccionario de Español-Inglés), Laban Dictionary (diccionario de Inglés-Vietnamita) 2) Google 3) Los documentos de las clases de lexicología y de traducción	Buscar fuentes documentales
	CT02	1) Google 2) Linguee	Buscar fuentes documentales
	CT03	1) Google Translate, pero no mucho porque (1)	Buscar fuentes documentales
	CT04	1) Uso GOOGLE TRANSLATION también...	Buscar fuentes documentales
	CT05	1) Uso GOOGLE TRANSLATION	Buscar fuentes documentales
		también...	
	CT06	1) ...google imagen	Buscar fuentes documentales
	CT07	1) Consultar el "diccionario de la lengua española" - dle.rae.es	Buscar fuentes documentales
	CT08	1) <i>Wordreference...</i> 2) <i>Spa - Eng dictionary</i> 3) <i>Diccionario de español</i> 4) <i>TFlat dictionary</i> 5) <i>Vdict dictionary</i> 6) <i>Imágenes en google...</i>	Buscar fuentes documentales
	CT09	1) Google (imagen, web) 2) Soha (http://tratu.soha.vn)	Buscar fuentes documentales
	CT10	1) ...Google translate 2) ...Google image	Buscar fuentes documentales
13. Señala un máximo de tres fragmentos problemáticos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? 2) Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo.	CT01	Fragmento 1: "Cinco horas de regalo que permiten entre otras cosas realizar desplazamientos por negocios" • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente <i>Sí No</i> • Indica qué acciones has realizado.	Identificar problemas de traducción
	CT02	Fragmento 1 <i>Cinco horas de regalo que permiten entre otras cosas realizar desplazamientos por negocios de una sola jornada a la capital o a la Ciudad Condal.</i> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente <i>Sí No</i> • Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. <i>Usar</i>	Identificar problemas de traducción Programar acciones Buscar fuentes documentales

		<p><i>Google Translate, buscar en Google la palabra "la Ciudad Condal"</i></p> <p>Fragmento 2 <i>Se confirma como el transporte preferido por los usuarios para viajar por las capitales españolas y 357,5 millones de viajeros ya han utilizado sus servicios</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente <i>Sí No</i> • Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. <p><i>Mover la unidad "357,5 millones de viajeros ya han utilizado sus servicios" a el comienzo.</i></p> <p>Fragmento 3 <i>si el futuro con el que fantaseábamos de niños con coches voladores todavía no está aquí, lo que si hemos logrado que vuelen son los trenes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente <i>Sí No</i> • Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. <p>Mover "con coches voladores" antes de "con el que fantaseábamos"</p> <p><i>"Trenes" se puede traducir literalmente en "những con tàu hoả", "những con tàu" pero en</i></p>	<p>Identificar problemas de traducción</p> <p>Programar acciones</p> <p>Identificar problemas de traducción</p> <p>Programar acciones</p>
		<p><i>contexto, se habla de "la alta velocidad", así que traduzco trenes en "những con tàu siêu tốc"</i></p>	<p>Ensayar soluciones Escoger la solución más adecuada Justificar una solución</p>
	CT03	<p>Fragmento 1: Cinco horas de regalo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente <i>Sí No</i> • Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. => He traducido como "Đứ ra 5 tiếng đi chuyén". <p>Fragmento 2: los españoles somos mucho más ricos que hace 25 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente <i>Sí No</i> • Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. => He traducido como "chúng tôi có cuộc sống khá hơn rất nhiều so với 25 năm trước" <p>Fragmento 3: hace dos décadas y media y lo que si hemos logrado que vuelen son los trenes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente <i>Sí No</i> • Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. 	<p>Identificar problemas de traducción</p> <p>Escoger la solución más adecuada</p> <p>Identificar problemas de traducción</p> <p>Escoger la solución más adecuada</p>

	CT04	<p>Fragmento 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí No • Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. _ Después de leer, entiendo que este texto se trata de los trenes, pero no hay ningún la palabra "tren" hasta el fin del Fragmento 2. Creo que es el deseo del autor. Así que en la frase "Se confirma como el transporte preferido por los usuarios para viajar por las capitales españolas y 357,5 millones de viajeros ya han utilizado sus servicios", cuando traduzco, no puedo mencionar la palabra "tàu hỏa", no puedo traducir como "tàu hỏa được người sử dụng công nhận là phương tiện được yêu thích nhất để đi thăm các thành phố ở Tây Ban Nha và có đến 357,5 triệu khách du lịch sử dụng dịch vụ này." Por eso traduzco a "Người dùng khẳng định đây là phương tiện được yêu thích nhất để đi thăm các thành phố ở Tây Ban Nha và có đến 357,5 triệu khách du lịch sử dụng dịch vụ này." <p>Fragmento 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente 	<p>Escoger la solución más adecuada Justificar un solución</p>
		<p>Sí No</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. _ Primero, no entiendo "Cinco horas de regalo". ¿Qué cinco horas? Pero después recuerdo al tiempo de viajar de Barcelona a Madrid, me da cuenta de que el tiempo disminuyen 5 horas. Así que traduzco a "năm tiếng được giảm đi như một món quà". <p>Fragmento 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí No • Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. _ No entiendo que se refiere "imponiéndose como medio de transporte a otras propuestas por su rapidez y comodidad." Pero entiendo que se trata de sus propuestas, así que traduzco a "đáp ứng các đề xuất về tốc độ và sự thoải mái". 	<p>Escoger la solución más adecuada</p> <p>Escoger la solución más adecuada</p>
	CT05	<p>Fragmento 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un 	

		<p>círculo la respuesta correspondiente Sí No</p> <ul style="list-style-type: none"> Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. <p><i>Primero, tengo que utilizar gg translate foto por palabra: la velocidad alta"</i></p> <p>Fragmento 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí No Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. <p><i>Uso gg translate para entender la idea general de texto original y después he recogido todas las palabras las que me parece no acuedas</i></p> <p><i>Ej: Cinco horas de regalo</i> <i>La primera vez que traduzco como " món quà 5 tiếng" y la última vez es: 5 tiếng được giảm bớt như một kons quà"</i></p> <p>Fragmento 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí No Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. <p><i>He cambiado algunas palabras las que no me gusta al releir el texto ya traduzco</i></p> <p><i>Ej: La transformación empezó con la línea del AVE Madrid-Sevilla, que acaba de celebrar su 25 aniversario.</i> <i>Lo que he escrito antes es " sự thay đổi bắt đầu từ tuyến đường sắt Madrid-Sevilla cái mà vừa mới tổ chức kỉ niệm 25 năm xây dựng". Lo que escribido al final es "Tuyến đường sắt đầu tiên là đi từ Madrid đến Sevilla vừa tổ chức kỉ</i></p>	<p>Buscar fuentes documentales</p> <p>Programar acciones</p> <p>Modificar una solución</p> <p>Programar acciones</p> <p>Modificar una solución</p>
		<p><i>niệm 25 năm thành lập"</i></p>	
	CT06	<p>Fragmento 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí No Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. <p><i>En primera, yo equivocado el significa del là frase " los españoles más ricos..." que ellos tienen muchos dineros. Que después leer otra vez, entiendo significado pero no puedo traducir más (sonido comodo)</i></p> <p>Fragmento 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí No Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. <p><i>No puedo traducir a Vietnamita en una manera mas adecuada que los vietnamitas suelen usar como (cinco horas de regalo de..... Ciudad Condal)</i></p>	
	CT07	<p>Fragmento 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí No Indica qué acciones has realizado para 	

		<p>solucionarlo o para intentar solucionarlo. En frase "en el ya lejano 1992 desplazarse de Barcelona a Madrid suponía una larga jornada de más de siete horas de viaje", tengo 2 problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Cuando traduzco el texto a vietnamita, no puedo ordenar el frase en vietnamita lógicamente. Así que traduzco el frase sin pulir y después ordeno otra vez. ➢ La palabra "desplazarse" es muy difícil para buscar la traducción más equivalencia con el texto. Probo cada las traducción en el texto, elijo lo más equivalente <p>Fragmento 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí <input checked="" type="radio"/> No • Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. El "Cinco horas de regalo" es muy difícil para buscar la traducción más equivalencia con el texto. Busco la definición de la palabra "regalo" en dle.rae.es <p>Fragmento 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí <input checked="" type="radio"/> No • Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. No puede traducir la palabra "imponiéndose" 	<p>Caracterizar problemas de traducción</p> <p>Caracterizar problemas de traducción Buscar fuentes documentales</p>
CT08		<p>Fragmento 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un 	
		<p>círculo la respuesta correspondiente Sí <input checked="" type="radio"/> No</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. <ul style="list-style-type: none"> - No entiendo el significado de la palabra "nos plantamos" y por qué se usa el verbo plantar sino estar. - Busco "plantarse" en http://www.wordreference.com/es/en/translation.asp?spen=plantar y encuentro un significado: llegar con brevedad, y es coloquial. Entonces traduzco a "nhanh chóng có mặt". <p>Fragmento 2 (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí <input checked="" type="radio"/> No • Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. <ul style="list-style-type: none"> - No entiendo por qué el auto utiliza "negocios", no veo algo relacionado con la visita o el transporte. - Traduzco "dos décadas y media" a "25 năm", quiero otra frase mejor que usa la palabra "thập kỉ" pero no tengo nada idea. - No creo que actualmente hay los trenes vuelen por eso traduzco a otro significado: "những đoàn tàu nhanh như bay". <p>Fragmento 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí <input checked="" type="radio"/> No 	<p>Buscar fuentes documentales</p> <p>Escoger la solución más adecuada</p> <p>Escoger la solución más adecuada</p> <p>Escoger la solución más adecuada</p>

		<ul style="list-style-type: none"> Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. <ul style="list-style-type: none"> Uso diccionario de español para buscar la definición y los sinónimos del verbo imponerse, lo logro es "chiêm ru thê vè quyền lợi", pero elige "chiêm ru thê" porque es adecuada por toda la frase. Entiendo la última frase es el éxito del tren actualmente, entonces traduzco según mi idea. 	<p>Seleccionar fuentes documentales</p> <p>Escoger la solución más adecuada</p> <p>Justificar una solución</p>
	CT09	<p>Fragmento 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí No Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. <ul style="list-style-type: none"> Busco "desplazarse" en http://www.spanishdict.com porque no estoy segura de su significado. <p>Fragmento 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí No Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. <ul style="list-style-type: none"> Busco "Ciudad Condal" en Google porque no sé qué es. <p>Fragmento 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta 	<p>Buscar fuentes documentales</p> <p>Buscar fuentes documentales</p>
		<p>correspondiente Sí No</p> <ul style="list-style-type: none"> Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. <ul style="list-style-type: none"> Busco el nombre completo de "AVE" en Google. 	<p>Programar acciones</p> <p>Buscar fuentes documentales</p>
	CT10	<p>Fragmento 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí No Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. <p>Cambio el orden de la frase para que el texto sea más adecuado. Por ejemplo, con la frase "Se confirma como el transporte preferido por los usuarios para viajar por las capitales españolas y 357,5 millones de viajeros ya han utilizado sus servicios.", cuando la traduzco, cambio su orden y mi traducción es "Được xem là phương tiện giao thông được người dân ưa thích nhất, tàu cao tốc cũng như những dịch vụ mà nó cung cấp đã được 357,5 triệu người yêu thích sử dụng."</p> <p>Fragmento 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí No 	<p>Programar acciones (con justificación)</p> <p>Escoger la solución más adecuada</p>

		<ul style="list-style-type: none"> Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. Puedo entender casi todas las palabras en la fragmento 2, pero no entiendo bien el significado de la frase que es formada por estas palabras. Por eso en algunos sitios, cambio su significado según diccionario y traduzco a otro significado (en la frase "Cinco horas de regalo que permite entre otras cosas"). <p>Fragmento 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí No Indica qué acciones has realizado para solucionarlo o para intentar solucionarlo. Añadir palabras para que la frase se vuelva más fácil para entender. Por ejemplo: "La transformación empezó con la línea del AVE Madrid-Sevilla, que acaba de celebrar su 25 aniversario", mi traducción es "Tuyến tàu đầu tiên của loại hình vận tải này là AVE Madrid - Sevilla từ Madrid đi Sevilla và vừa được kỉ niệm 25 năm vận hành", añado "vận hành" aunque en el texto original no lo tiene. 	<p>Programar acciones</p> <p>Programar acciones (con justificación) Escoger la solución más adecuada</p>
14. ¿Has releído la traducción en	CT01	Si	

vietnamita antes de entregarla? Si No En caso afirmativo, ¿qué cambios has realizado? ¿Por qué?		He cambiados los ordenes de algunas parte para que suenen mejor.	Modificar una solución Justificar una solución
	CT02	No.	
	CT03	Si He cambiado las palabras, el orden de palabras en una frase. Porque cuando leo otra vez de mi traducción, me parece que esas palabras no se escuchan bien con el estilo vietnamita. Y además entiendo que la estructura en español es diferente con vietnamita, por eso tengo que releerla y cambiarla para escucharla más natural.	Modificar una solución Justificar una solución
	CT04	Si Primero, traduzco "Por lo menos, a la hora de viajar" a "Hoặc ít nhất là thời gian đi lại" pero después de releer, cambio a "Hoặc ít nhất là họ giàu hơn về thời gian đi lại". Porque decimos que los españoles han siendo más ricos hace 25 años. Por eso creo que el tiempo de viajar es una de los cosas que se usa para comparar. Así que cambio como esto.	Modificar una solución Justificar una solución
	CT05	No	
	CT06	Si	
	CT07	Si	
	CT08	Si He cambiado la manera de expresa porque muchas veces mi traducción en vietnamita ha sido ilógica y antinatural. Por ejemplo, la frase "Y es que, si el futuro con el que fantaseábamos de niños con coches voladores todavía no está aquí, lo que si hemos logrado que vuelen son los trenes" en primero traduzco a "nếu như trong tương lai chúng ta có thể tưởng tượng về những đứa trẻ có thể lái những chiếc ô tô có thể bay mà hiện tại ta không có, thì ngày nay chúng ta có thể bay cùng những đoàn tàu". Después de	Modificar una solución Justificar una solución
			releer, cambio a " Và khi mà tương lai với những chiếc xe ô tô có thể bay trên không trung trọng trí tưởng tượng của trẻ em vẫn chưa xảy đến, thì thứ mà chúng ta có thể làm được ngày nay chính là những đoàn tàu nhanh như bay".
	CT09	Si He cambiado "những chiếc xe bay vẫn chưa xuất hiện" a "những chiếc xe bay vẫn chưa được tạo ra" porque creo que es mejor y tiene más lógico.	Modificar una solución Justificar una solución
	CT10	No	

ANEXO 11: PRUEBA FINAL Y ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO RETROSPECTIVO

Encargo de traducción: El texto se extrae del artículo “La fiebre del caucho que ensangrentó el Amazonas” de Jordi Canal-Soler publicado *National Geographic* (nº 165, Sep. 2017, pp. 24-27). La página vietnamita sobre la historia nguienquulichsu.com te pide, como colaborador/a de la página, que traduzcas el texto para publicarlo en su apartado de “Lich su phuong Tay” (Historia del Occidente).

La fiebre del caucho que ensangrentó el Amazonas

A finales del siglo XIX, algunos empresarios sin escrúpulos explotaron brutalmente a miles de indígenas del Amazonas para recolectar caucho, el “oro blanco” de la era industrial.

[...] A partir de la Revolución Industrial, el caucho se volvió imprescindible para la vida moderna. Se usaba en correas de transmisión para las máquinas y en neumáticos, recubrimientos, botas de agua, mangueras e incluso preservativos. El caucho fue llamado el “oro blanco” del Amazonas, puesto que la selva sudamericana era el único lugar del mundo donde se producía. En la Amazonia peruana y brasileña, los árboles del caucho crecían de forma natural, dispersos por la extensa floresta, lo que dificultaba mucho la extracción.

La savia del árbol del caucho se obtiene realizando unas heridas en forma de V en la corteza, por donde fluye el látex que va cayendo hasta un recipiente colocado en el vértice. Cada día, los recolectores realizaban una ronda por varios árboles, a veces separados por kilómetros de distancia, para recuperar el líquido derramado durante la noche anterior y reabrir las heridas. El material se llevaba a las plantas procesadoras, ubicadas junto a los ríos, desde donde era transportado a Iquitos o Manaus; después partía río abajo hasta Belém do Pará, desde donde se distribuía al mundo entero [...]

Pregunta	Informe	Respuesta		Etiqueta												
1. Analiza el encargo de traducción para caracterizar el texto original y el texto meta.	CT01	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Donde se publica</th> <th>Texto original</th> <th>Texto meta</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>National Geographic</td> <td></td> <td>Una página vietnamita sobre la historia: nguienquulichsu.com</td> </tr> <tr> <th>Destinatario</th> <td>Los lectores hispanohablantes a quienes les interesa la historia</td> <td>Los lectores vietnamitas (puede ser los expertos, los estudiantes, etc.)</td> </tr> <tr> <th>Intención comunicativa</th> <td>Proveer las informaciones históricas a los que les interesan (por motivo de investigación o estudio o interés)</td> <td>La misma que la del TO</td> </tr> </tbody> </table>	Donde se publica	Texto original	Texto meta	National Geographic		Una página vietnamita sobre la historia: nguienquulichsu.com	Destinatario	Los lectores hispanohablantes a quienes les interesa la historia	Los lectores vietnamitas (puede ser los expertos, los estudiantes, etc.)	Intención comunicativa	Proveer las informaciones históricas a los que les interesan (por motivo de investigación o estudio o interés)	La misma que la del TO		Análisis del encargo de traducción (indicar la situación comunicativa del TO y TM, el destinatario del TO y TM y la intención comunicativa del TO y del TM)
	Donde se publica	Texto original	Texto meta													
National Geographic		Una página vietnamita sobre la historia: nguienquulichsu.com														
Destinatario	Los lectores hispanohablantes a quienes les interesa la historia	Los lectores vietnamitas (puede ser los expertos, los estudiantes, etc.)														
Intención comunicativa	Proveer las informaciones históricas a los que les interesan (por motivo de investigación o estudio o interés)	La misma que la del TO														
	CT02	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Tema</th> <th>Historia del Occidente</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Género textual</th> <th>Artículo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>Ideas principales</th> <td> <ul style="list-style-type: none"> - La explotación brutal de los empresarios a los indígenas del Amazonas para recolectar caucho. - El papel imprescindible del caucho en la industria. - La creación de árboles de caucho en la Amazonia. - La recolección de caucho y el proceso después de ella. </td> </tr> <tr> <th>Intención comunicativa TO</th> <td>Dar información</td> </tr> <tr> <th>Destinatario TO</th> <td>Lectores hispanohablantes de la revista <i>National Geographic</i></td> </tr> </tbody> </table> </td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Tema	Historia del Occidente	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Género textual</th> <th>Artículo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>Ideas principales</th> <td> <ul style="list-style-type: none"> - La explotación brutal de los empresarios a los indígenas del Amazonas para recolectar caucho. - El papel imprescindible del caucho en la industria. - La creación de árboles de caucho en la Amazonia. - La recolección de caucho y el proceso después de ella. </td> </tr> <tr> <th>Intención comunicativa TO</th> <td>Dar información</td> </tr> <tr> <th>Destinatario TO</th> <td>Lectores hispanohablantes de la revista <i>National Geographic</i></td> </tr> </tbody> </table>	Género textual	Artículo	Ideas principales	<ul style="list-style-type: none"> - La explotación brutal de los empresarios a los indígenas del Amazonas para recolectar caucho. - El papel imprescindible del caucho en la industria. - La creación de árboles de caucho en la Amazonia. - La recolección de caucho y el proceso después de ella. 	Intención comunicativa TO	Dar información	Destinatario TO	Lectores hispanohablantes de la revista <i>National Geographic</i>			Análisis del encargo de traducción (género textual, intención comunicativa, destino del TO y del TM)
Tema	Historia del Occidente															
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Género textual</th> <th>Artículo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>Ideas principales</th> <td> <ul style="list-style-type: none"> - La explotación brutal de los empresarios a los indígenas del Amazonas para recolectar caucho. - El papel imprescindible del caucho en la industria. - La creación de árboles de caucho en la Amazonia. - La recolección de caucho y el proceso después de ella. </td> </tr> <tr> <th>Intención comunicativa TO</th> <td>Dar información</td> </tr> <tr> <th>Destinatario TO</th> <td>Lectores hispanohablantes de la revista <i>National Geographic</i></td> </tr> </tbody> </table>	Género textual	Artículo	Ideas principales	<ul style="list-style-type: none"> - La explotación brutal de los empresarios a los indígenas del Amazonas para recolectar caucho. - El papel imprescindible del caucho en la industria. - La creación de árboles de caucho en la Amazonia. - La recolección de caucho y el proceso después de ella. 	Intención comunicativa TO	Dar información	Destinatario TO	Lectores hispanohablantes de la revista <i>National Geographic</i>								
Género textual	Artículo															
Ideas principales	<ul style="list-style-type: none"> - La explotación brutal de los empresarios a los indígenas del Amazonas para recolectar caucho. - El papel imprescindible del caucho en la industria. - La creación de árboles de caucho en la Amazonia. - La recolección de caucho y el proceso después de ella. 															
Intención comunicativa TO	Dar información															
Destinatario TO	Lectores hispanohablantes de la revista <i>National Geographic</i>															

		Intención comunicativa TM	Dar información		
		Destinatario TM	Lectores vietnamitas de la página vietnamita sobre la historia nghisancmlichsu.com		
CT03	Traduce este texto al vietnamita para publicarlo en una página web " nghisancmlichsu.com " en su apartado de "Lich su phuong Tay".				(copiar el encargo de traducción)
CT04	Genero TO	Artículo			Análisis del encargo de traducción (genero textual, intención del TO y TM e intención del TO y TM)
	Tema	Geografía, historia			
	Ideas principales:	La sobreexplotación de caucho Las funciones de caucho El proceso de explotar caucho			
	Intención comunicativa TO	Dar información de las funciones de caucho y reaccionar a la situación actual de la explotación de caucho en Amazonas			
	Destinatario TO	Hispanohablantes que tiene interés en la geografía y historia			
	Genero TM	Artículo			
	Intención comunicativa TM	Dar información de las funciones de caucho y reaccionar a la situación actual de la explotación de caucho en Amazonas			
	Destinatario TM	vietnamitas que tiene interés en geografía y historia de España			
CT05	<p><i>- género del texto original y meta son artículos</i> <i>- Ideas principales: la importancia de árbol del caucho</i> <i>El proceso de escoger el látex del caucho</i> <i>- tendencia comunicativa: -publicar en el página web de los vietnamitas</i> <i>- dar el conocimiento sobre el origen y el proceso de crear el látex del caucho</i> <i>- destinatario: los lectores vietnamitas- los que les importa mucho con el árbol del caucho y la historia de occidente</i></p>				Análisis del encargo de traducción (genero textual, destinatario del TM)
CT06	Análisis del encargo de Contexto				Análisis del encargo de traducción (situación comunicativa del TO y TM, intención comunicativa del TM y destinatario del TM)
	Ideas principales:	- estado del caucho en el Amazonas del siglo XIX - la importancia de caucho			
			- el procedimiento de recoger el caucho		
	Situación comunicativa TO	se extrae del artículo "La fiebre del caucho que ensangranto el Amazonas" de Jordi Canal-Soler publicado <i>National Geographic</i>			
	Situación comunicativa TMI	Traduce el texto original para publicarlo en su apartado de "Lich su phuong Tay" (Historia del Occidente) en la a página vietnamita sobre la historia nghisancmlichsu.com			
	Intención comunicativa TMI	- dar la información sobre el caucho en el siglo XIX en el Amazona.			
	Destinatario I	Los lectores Vietnamitas que les interesan las historias extranjeras o las personas que trabajan o tienen relación con el industrial de caucho			
CT07	El texto se extrae del artículo "La fiebre del caucho que ensangranto el Amazonas" de Jordi Canal-Soler publicado <i>National Geographic</i> (n° 165, Sep. 2017, pp. 24-27). Tenemos que traducirlo a los vietnamitas para publicar en La página vietnamita sobre la historia nghisancmlichsu.com .				Análisis del encargo de traducción (genero textual, intención comunicativa del TO, situación comunicativa del TM, destinatario del TM)
	Genero textual	Noticia			
	Tema	La fiebre del caucho que ensangranto el Amazonas			
	Ideas principales:	La situación de exploración del Amazonas La importancia del caucho El proceso de recolectar caucho			
	Intención comunicativa TO	Reflejar de exploración brutal del Amazonas Mencionar el proceso de recolectar caucho			

		Situación comunicativa TM		
		Intención comunicativa TM	Igual con la intención comunicativa TO Reflejar de exploración brutal del Amazonas Mencionar el proceso de recolectar caucho	
		Destinatario TM	Los vietnamitas	
CT08		Género	Artículo	Análisis del encargo de traducción (género textual, intención comunicativa TO y TM, destinatario TO y TM)
		Tema	Geografía, historia	
		Ideas principales	La sobreexplotación al caucho de los empresarios El efecto del caucho y la importancia del Amazon El proceso de cosechar y distribuir el material del caucho	
		Intención comunicativa TO	Destacar las funciones del caucho y reacción a la situación actual de la extracción caucho en el Amazonas.	
		Destinatario TO	Hispanohablantes	
		Intención comunicativa TM	Proporcionar las informaciones sobre el caucho en las Amazonas a los lectores	
		Destinatario TM	Vietnamitas, los lectores y las personas que investigan la Historia del Occidente	
CT09		<p>- El texto original es un artículo del tema histórico. Su idea principal es la fiebre del caucho sucedida en el Amazonas y la manera de transportar el caucho. La intención comunicativa es contar de nuevo la fiebre del caucho sucedida en el Amazonas. El destinatario es explicar los sucesos del evento.</p> <p>- El texto meta tiene la intención comunicativa que es dar la información y su destinatario es guardar como un archivo para leer y consultar para la gente vietnamita.</p>		Análisis del encargo de traducción (género textual, intención comunicativa TO y TM, destinatario TO y TM)
CT10		Género textual TO	Artículo histórico	Análisis del encargo de trad. (género textual, intención comunicativa)
		Tema	Historia	
		Situación histórica	La segunda Revolución Industrial que ocurrió al final del siglo XIX, al principio del siglo XX ha causado muchos cambios en la economía mundial y el papel del caucho es uno de estos cambios. Debido al beneficio, muchos empresarios fueron a Amazonas y hicieron muchas acciones de explotación al caucho y los indígenas del Amazonas.	TO y TM, destinatario TO y TM
		Intención comunicativa TO	El TO se trata de proporcionar informaciones sobre la situación de la economía mundial después de la (segunda) Revolución Industrial y expresar la actitud del autor que es insatisfecho de las personas de la clase de explotación y es simpático de los indígenas del Amazonas.	
		Destinatario TO	Los hispanohablantes que quieran saber de la historia.	
		Género TM	Artículo histórico	
		Intención comunicativa TM	El TM se trata de proporcionar informaciones sobre la situación de la economía mundial después de la (primera) Revolución Industrial.	
		Destinatario TM	Los vietnamitas que les interesa la historia mundial.	
2. Traduce el texto				
3. ¿Has leído el texto antes de traducirlo? Si No ¿Cuántas veces?				
4. ¿Qué diccionario has utilizado con mayor frecuencia?				
	CT01	Or. En-Sp dict		Buscar fuentes documentales
	CT02	WordReference.com		Buscar fuentes documentales
	CT03	Lingoe.com		Buscar fuentes

		wordreference.com, Oxford English- Spanish Dictionary, RAE, Tfilar.	documentales
	CT04	Uso Wordreference y Lingoes	Buscar fuentes documentales
	CT05	Google translate, spanish dict	Buscar fuentes documentales
	CT06	http://www.wordreference.com/ en internet	Buscar fuentes documentales
	CT07	SpanishDict (español a inglés) y SpVDict (español a vietnamita) en el móvil	Buscar fuentes documentales
	CT07	Wordreference: http://www.wordreference.com/ Spanishdict: http://www.spanishdict.com/ Tu día TFilar	Buscar fuentes documentales
	CT08	Wordreference	Buscar fuentes documentales
	CT09	https://www.spanishdict.com	Buscar fuentes documentales
	CT10	Google translate	Buscar fuentes documentales
5. ¿Ese diccionario te ha resuelto todas las dudas?	CT01	Algunas	
	CT02	Algunas	
	CT03	Si	
	CT03	Algunas	
	CT04	Algunas	
	CT05	Algunas	
	CT06	Algunas	
	CT07	Algunas	
	CT08	Algunas	
	CT09	Algunas	
	CT10	Algunas	
6. Otras herramientas y/o fuentes documentales que has utilizado (de mayor a menor frecuencia)	CT01	1) SpanishDict 2) Lehan Dictionary	Buscar fuentes documentales
	CT02	1) Búsqueda de imagen de Google 2) https://hulisa.vn/doc/ky-thuat-trong-cham-soc-cao-su-phan-7-1087548.html 3) Google Translator	Buscar fuentes documentales
	CT03	1) Google 2) https://news.zing.vn/vang-trang-toi-hoi-lao-dao-post549376.html (para	Buscar fuentes documentales
		confirmar que "oro blanco" también se traduce como "vàng trắng"	
	CT04	1) Google translate 2) Las páginas web	Buscar fuentes documentales
	CT05	1) wikipedia... 2) ... http://sononghiep.gov.vn/index.php?language=vi&nv=kinhdoanh = Tai-dieu-ky-thuat/Mot-so-ky-thuat-cham-soc-va-thai-thac-cao-su-tieu-dien-co-hien-qua-30	Buscar fuentes documentales
	CT06	1) google (de mayor frecuencia) 2) Wikipedia 3) https://definicion.de.com/ (de menor frecuencia) 4) https://historiabiografias.com/caucho/	Buscar fuentes documentales
	CT07	1) https://www.google.com/	Buscar fuentes documentales
	CT08	- Diccionario VDict - Google imágenes (Ejemplo: https://www.google.com/search?q=caucho&rlz=C3%4A1ticos&client=firefox-b&source=lmns&fusespb&sa=X&ved=0ahUKFuypS8hTurb4kVZ6sKRA3EM4Q_AUJCgB&biw=1366&bih=641) http://www.caomkythuat.vn/17-Ky-thuat-thu-boach-sau-cao-su.html	Buscar fuentes documentales
	CT09	3) http://www.wordreference.com 4) https://www.google.com.vn/?gws_rd=ssl 5) https://baomoi.com/robot-thu-thap-sau-cao-su-qua-thuc-tru-gia-dinh-18001157.gia	Buscar fuentes documentales
	CT10	Google	Buscar fuentes documentales
7. Justifica por qué has utilizado esas herramientas y/o fuentes documentales.	CT01	He usado esas herramientas para buscar los significados de las palabras que no entendi, especialmente las palabras específicas como "neumáticos" o "manguera" o "preservativo".	Seleccionar fuentes documentales
	CT02	1. Búsqueda de imagen de Google Usé esta herramienta para saber qué es caucho, neumáticos, mangueras, preservativos, uno consulté un diccionario porque no tengo un diccionario Español-Vietnamita, y me tarda más tiempo consultar diccionario Español-Inglés y luego Inglés-Vietnamita con las respuestas no son exactas. 2. https://hulisa.vn/doc/ky-thuat-trong-cham-soc-cao-su-phan-7-1087548.html Esta página, me ayuda a entender sobre el proceso de recolectar caucho, y	Seleccionar fuentes documentales

		obtener las palabras vietnamitas para <i>unas heridas en forma de V</i> , el vértice . Google Translator por la falta de habilidad lingüística, lo utilicé con el fin de captar las ideas principales de las frases.	
	CT03	- Utilizo de página "Google" para buscar imagen de las palabras, lugares aparecidos en el texto como : Iquitos, Manaus, Belém do Pará. - Consulta a la página " http://news.sing.vn/vang-trung-toi-hoi-lao-dao-post/549376.html " para confirmar que la frase "oro blanco" también se traduce como "vàng trắng".	Seleccionar fuentes documentales Seleccionar fuentes documentales
	CT04	Primero, uso Wordreference porque es el diccionario más correcto y adecuados para los estudiantes que estudian lengua, y uso Lingoes para buscar los significados después de usar Wordreference. Uso GG Translate porque puede darme una traducción general. Por ella, puedo entender más antes de traducir. Además, me ayuda a dar unas soluciones y después, puedo revisar por las páginas web para elegir la solución más adecuada.	Seleccionar fuentes documentales
	CT05	He utilizado wikipedia para escoger las informaciones básicas para entender bien sobre el proceso de crear el látex del árbol del caucho	Seleccionar fuentes documentales
	CT06	Cuando encuentro un palabra que no entiendo, busco en diccionario pero no sé exactamente significado o la palabra Vietnamita adecuado del texto, por eso busco en internet la imagen o la definición. En google y wikipedia hay muchas imágenes. Y en página web definición se explica detalles cada significa de una palabra.	Seleccionar fuentes documentales Extraer información
	CT07	En el texto original, hay muchos vocabularios así que busco sus significados en diccionario. Además, busco más información en las noticias en vietnamitas en Internet para recoger las palabras que se usan más popular.	Seleccionar fuentes documentales
	CT08	Uso Google imágenes porque es una fuente clara y fácil para buscar el significado de los sustantivos, especialmente los sustantivos de materiales e instrumentos. Si veo sus imágenes, puedo entender exactamente su significado sin diccionario. La página web "Técnica de cosechar látex del caucho" me provee los términos especializados en el proceso de cosechar el caucho, por ejemplo, en la frase "los recolectores realizaban una ronda por varios árboles", me refiere en "Chê dô thêng đung hiên nay là cào mìn vàng thán cây (S/2)".	Seleccionar fuentes documentales
	CT09	Uso Wordreference para buscar las palabras nuevas ("sangrante", "escrúpulos", etc.); Google para buscar las informaciones no conocidas ("Revolución Industrial", "oro blanco del Amazonas", etc.); la noticia en Bismoi para saber las palabras usadas en el proceso de colectar el látex.	Seleccionar fuentes documentales
	CT10	Cuando uso Google translate para traducir el texto original, puedo entender casi el texto, solo editas algunos puntos que ya los entiendo pero no sé	Seleccionar fuentes documentales
		como los traduzco al vietnamita para que los lectores vietnamitas puedan entender bien mi traducción. Entonces uso Google para buscar su información (como Revolución Industrial, Iquitos o Manaus, Belém do Pará, el proceso de obtener la savia del caucho) y Google image para entender qué es cosas de transmisión. Creo que gracias a estos, puedo ganar las informaciones necesarias para mi traducción.	
8. Señala tres problemas de traducción, analízalos y de cada uno recoge la siguiente información. Razona tus respuestas. 1) ¿Lo has podido solucionar? En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. 2) ¿Qué proceso has seguido para solucionar, o para intentar solucionarlo? 3) Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso?	CT01	1) "La fiebre del caucho" - Categoría: problema extralingüístico - Propuestas: "Con sôt cao mìn" "Thôi ky hmg thính cũa mìn cao mìn" "Sư phất triển cũa mìn cao mìn" "Bùng nổ khai thác cao mìn" - Opción elegida: "Con sôt cao mìn" - Justificación: Aquí uso la técnica calco para traducir este término. Busqué la palabra "fiebre" en diccionarios, acaso signifique algo más que "con sôt" pero es su único significado en vietnamita. Luego busqué el término entero en Google y salió el término "Amazon rubber boom" que en vietnamita significa "Sư bùng nổ cũa mìn cao mìn rừng Amazon" o "Thôi ky hmg thính cũa mìn cao mìn" (por lo tanto los escribí en la columna Propuestas). Entonces "la fiebre" aquí quiere decir un periodo desarrollado del material de caucho, no una enfermedad que difunde entre los árboles de caucho en el Amazonas. Sin embargo, no he encontrado una solución adecuada para este problema la cual pueda expresar su significado concreto y solo traduzco literalmente a "con sôt cao mìn". Si se pone las otras opciones que escribí en el título, sonará muy raro el título. 2) "que va cayendo" - Categoría: problema textual - Propuestas: "đi dô xuống" "qua dô chày vao" - Opción elegida: "qua dô chày vao" - Justificación: Aplico la técnica comprensión lingüística para este problema porque en vietnamita no existe la estructura "ir + gerundio" para expresar la continuidad. Así que traduzco "va cayendo" a "chày vao" sin usar dos verbos adjuntos. 3) "sangrante" - Categoría: problema lingüístico - Propuestas: "lưu chày máu"	Identificar problemas Caracterizar problemas Ensayar diferentes soluciones Escoger la solución Programar acciones Buscar fuentes documentales Seleccionar fuentes Justificar una solución Identificar problemas Caracterizar problemas Ensayar diferentes soluciones Escoger la solución Justificar una solución Movilizar competencias Identificar problemas Caracterizar problemas Ensayar diferentes

	<p>"khíuá ðó máu" "trung khíuá chây máu" Opción elegida: "khíuá ðó máu" Justificación</p> <p>Como el primer problema, esta palabra pertenece al título entonces hay que pensar cómo traducirla exactamente sin perder el atractivo del título. Además, el verbo se conjuga en pretérito indefinido, por eso, pensé de añadir "trung" o "ðá" en vietnamita para aclarar que es una acción que ocurrió en el pasado. Sin embargo, al fin no los añadí. Aquí uso la técnica modulación para traducir la palabra. Ya que ensangrentar es una acción de "la fiebre del caucho" pero en la traducción, solo "khíuá" es la acción de "la fiebre del caucho", "ðó máu" es la acción del Amazonas.</p>	<p>soluciones</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Ensayar diferentes soluciones</p> <p>Justificar una solución</p> <p>Justificar una solución</p>
CT02	<p>Problema 1. "La fiebre del caucho que ensangrenta el Amazonas"</p> <ul style="list-style-type: none"> Análisis: es el título del artículo en el texto original, en el que se utiliza la metonimia. ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí No En caso afirmativo, especifica tu solución. Después de buscar el término "La fiebre del caucho" en vietnamita descubro que en vietnamita también se lo uso. Después de consulta el artículo https://hiepva.vn/kinh-doanh-quoc-te/nhung-mua-tan-khong-hoi-ke-amazon-dang-chay-mau-vi-nganh-thoi-trung-tan-nhan-2103553.html con el título "Những mùa tan không hồi kết, Amazon đang "cháy máu" vì ngành thời trang tân nhàn", uso la técnica de Transición y convierto "el Amazonas" en sujeto. Además, añado "Cánh rừng già" junto con "Amazon" para que se mane equilibrio con "chây máu" (sangrar) ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? - Traducir el título literalmente - Buscar el título traducido a vietnamita en Google - Buscar el término "La fiebre del caucho" en vietnamita y también verbo "ensangrentar" en vietnamita en Google Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? - Primero, traduzco el título a "Cơn sốt mù cao su làm chây máu rừng amazon". Después de consulta el artículo <a hiepva.vn="" href="https://hiepva.vn/kinh- </td> <td> <p>Identificar problemas</p> <p>Buscar fuentes documentales</p> <p>Extraer información</p> <p>Justificar una solución</p> <p>Programar acciones</p> <p>Buscar fuentes</p> </td> </tr> <tr> <td></td> <td> <p>doanh-quoc-te/nhung-mua-tan-khong-hoi-ke-amazon-dang-chay-mau-vi-nganh-thoi-trung-tan-nhan-2103553.html con el título "Những mùa tan không hồi kết, Amazon đang "chây máu" vì ngành thời trang tân nhàn", uso la técnica de Transición y convierto "el Amazonas" a sujeto, y traduzco el título a "Cánh rừng già Amazon chây máu vì cơn sốt mù cao su" <p>Problema 2. "un recipiente colocado en el vértice"</p> <ul style="list-style-type: none"> Análisis: En este problema se escribe la colocación de "recipiente" ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí No En caso afirmativo, especifica tu solución. Entiendo "el vértice" como "Punto en que se unen los lados de un ángulo o las caras de un poliedro", y después de ver imagen de ilustración de cómo se recolecta caucho, entiendo que se pone un recipiente en la corteza, que se encuentra en "vértice" de la herida en forma de V. Por eso, mi solución por este problema es "môt thùng chứa được đặt ở đỉnh chóp của vết rách" (un recipiente colocado en el vértice de la herida), para que sea más fácil para entender para los vietnamitas. ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? - Consultar diccionario las palabras: "recipiente" y "vértice" - Buscar cómo se recolecta caucho en vietnamita y ver el imagen de ilustración en Google. Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? Primero, traduzco "el vértice" a "đỉnh chóp", porque no entiendo bien que "el vértice" refiera, y no sé "el vértice" es de qué cosa. Pero después de buscar cómo se recolecta caucho en vietnamita y ver el imagen de ilustración, cambio mi respuesta a "đỉnh chóp của vết rách". <p>Problema 3 "los recolectores realizaban una ronda por varios árboles, a veces separados por kilómetros de distancia, para recuperar el líquido derramado durante la noche anterior y reabrir las heridas."</p> <ul style="list-style-type: none"> Análisis: Es complicado con 3 partes. ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí No En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué 	<p>documentales</p> <p>Modificar una solución</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Caracterizar problemas</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Justificar una solución</p> <p>Programar acciones</p> <p>Buscar fuentes documentales</p> <p>Modificar una solución</p> <p>Buscar fuentes documentales</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Caracterizar problemas</p>

	<p>Según mi opinión, "recuperar" significa "volver a tomar o adquirir lo que se había perdido", que es "phục hồi" en vietnamita. Pero en este caso no entiendo bien la idea de esta frase. No sé si se refiere que se devuelve las heridas a bien estado, o se hace las heridas correr más el latex de caucho.</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? <p>- Después de leer y no puedo entender su idea, consulté Google Translator - Buscar el verbo "recuperar" en diccionario</p>	<p>Programar acciones Buscar fuentes documentales</p>
CT03	<p>Problema 1: En esta frase "La savia del árbol del caucho se obtiene realizando unas heridas en forma de V en la corteza, por donde fluye el latex que va cayendo hasta un recipiente colocado en el vértice"</p> <ul style="list-style-type: none"> Análisis. <ul style="list-style-type: none"> Aquí escribe que "unas heridas en forma de V en corteza", si traducimos literalmente la palabra "heridas" es como "vét thương", pero en esta situación, no podemos traducirla como así porque no puede hacer una herida para un árbol. Y también en esta frase, me encuentro difícil traducir la palabra "latex" ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En casos afirmativo, especifica tu solución. <p>- người ta sẽ phati khác lita thita cty một hình chữ V - nhum cao su</p> <p>En caso negativo, explica por qué.</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? <p>Como mi conocimiento, para recoger la savia del caucho, siempre hay que usar una cosa filosa para tallar en la corteza. Por eso, no traduzco como "tạo một vết thương trên thân cây", y utilizo la estrategia de adaptación para traducirla. Y traduzco como "người ta sẽ phati khác lita thita cty một hình chữ V". Sobre la palabra "latex", primero la busco en el diccionario de Oxford E-S Dic., sale "latex" en inglés, y continuo buscandola en el diccionario Títit (English - Vietnamese), y dice que es "nhum mủ". Y me parece que no esta bien con la palabra "nhum mủ". Luego, tengo que buscarla en Wordreference.com, y busco su sinónimo, y me encuentro la palabra "resina" también es igual como</p>	<p>Identificar problemas</p> <p>Caracterizar problemas</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Mobilizar competencias</p> <p>Escoger la solución Buscar fuentes documentales Evaluar una solución Buscar fuentes documentales</p>
	<p>"savia". Al final, la traduzco como "nhum cao su".</p> <ul style="list-style-type: none"> Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? <p>Problema 2: Cada día, los recolectores realizaban una ronda por varios árboles, a veces separados por kilómetros de distancia, para recuperar el líquido derramado durante la noche anterior y resbir las heridas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Análisis. ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En caso afirmativo, especifica tu solución. <p>Hàng ngày, những người công nhân sẽ phati đi quanh từng gốc cao su lấy nhum, thỉnh thoảng họ phati vượt những cây cao su cách xa nhau hàng chục, hàng trăm cây số, để lấy lại số nhum bị tràn vào đêm hôm trước và mở lại những vết khác trên cây.</p> <p>Primero, entiendo que la palabra "ronda" es "vòng tròn", pero no puedo traducir como "những người công nhân đi một vòng tròn quanh các nhieu cây". Me imagino que esta frase puede ser entendiendo como los trabajadores que quieren recoger la savia del caucho, tienen que desplazarse a muchos árboles, por eso traduzco como "những người công nhân sẽ phati đi quanh từng gốc cao su lấy nhum".</p> <p>Y la siguiente parte de la frase "separados por kilómetros de distancia, para recuperar el líquido derramado durante la noche anterior y resbir las heridas" también me encuentro difícil para traducir. Aquí la palabra "separados" es un participio plural, por eso complemento significado para "árboles". Según el estilo español, para hablar de una distancia larga, se utiliza una frase muy diferente con el vietnita. Como en esta frase, en el texto original, escribe "per kilómetros de distancia", si traducimos literalmente como "nhieu ki-lô-mét và khoảng cách", no es adecuado con el estilo de vietnita. Entiendo que esta distancia es la de que los árboles, por eso, traduzco como "những cây cao su cách xa nhau hàng chục, hàng trăm cây số". Y con la frase "resbir las heridas" traduzco como "mở lại những vết khác trên cây" porque antes, también traduzco "heridas" como "vét khác".</p>	<p>Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Caracterizar problemas</p> <p>Mobilizar competencias</p> <p>Ensayar diferentes soluciones Evaluar una solución</p> <p>Escoger la solución</p>

CT04	<p>Problema 1: La fiebre del caucho que ensangrentó el Amazonas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizado. "Ensangrentar" es un verbo que su significado es que manchar con sangre. Después de leer todo el texto, se que los indígenas fueron explotaron brutalmente y han derramado sangre en el Amazonas con la causa principal que es el caucho. En el título, se escribe "La fiebre del caucho que ensangrentó el Amazonas" sin ninguna imagen de los indígenas. Así que es difícil para traducirlo porque los indígenas son las personas que ensangrentaron el Amazonas: sino el caucho, el caucho es la causa. ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En casos afirmativos, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. Es una idea artística del autor así que solo puedo traducir literalmente a "Con sét cao su vly máu sng Amazon" ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? Solo busco el significado de la palabra "ensangrentar" en Wordreference y luego, busco su significado vietnamita por Lingoes. Creo que debemos traducir literalmente porque es una idea artística del autor. Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? Si hubiera seguido otro proceso, solo cambiara a "Sng Amazon vly máu bòi con sét cao su". <p>Problema 2: "Cada día, los recolectores realizaban una ronda por varios árboles, ..."</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizado. Yo sé que los empleadores raturan una ronda en la corteza para recolectar el caucho. Pero en el texto, el autor usa "realizaban una ronda". Así que, si no entendemos el proceso de recolectar el caucho, no podemos traducir de la manera más adecuada. ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. 	<p>Identificar problemas Caracterizar problemas</p> <p>Justificar una solución Escoger la solución</p> <p>Programar acciones Buscar fuentes documentales</p> <p>Modificar una solución</p> <p>Identificar problemas</p>
	<p>Porque ya sé el proceso de recolectar el caucho, traduzco a "Mỗi ngày, công nhân cao su sẽ cạo một vòng trên trên thân một vài cây, ..."</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? Después de revisar el problema, busco por internet "el proceso de recolectar el caucho" y aparecen los correos que instruye de manera cuidada. Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? <p>Problema 3: explotar</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizado. Antes de cada problema, siempre lo busco en Wordreference y siempre uso el primero significado. Pero después de buscar en diccionarios, pongo la solución en el texto y no es más adecuada con la situación, no digo es equivocada. Así que tengo que continuar intentando otros significados hasta que encuentro una respuesta adecuada. ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. Hasta el segundo significado general y la cuarta palabra inglés, busco la más adecuada. Después de buscar en el diccionario Lingoes, traduzco a "bóc lột". ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? Ya he dicho anterior, los indígenas han derramado sangre en el Amazonas por recolectar el caucho para los empresarios del siglo anterior. Los indígenas son las personas que ensangrentaron el Amazonas. Así que solo se usar "bóc lột", se expresa de manera claramente la crueldad de los empresarios y la pena de los indígenas. Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? 	<p>Escoger la solución</p> <p>Programar acciones Buscar fuentes documentales</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Programar acciones</p> <p>Buscar fuentes documentales Escoger la solución</p> <p>Justificar una solución</p>

<p>CT05</p>	<p>Problema 1 <i>La savia del árbol del caucho se obtiene realizando unas heridas en forma de V en la corteza, por donde fluye el látex que va cayendo hasta un recipiente colocado en el vértice.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Análzalo. <i>Esta frase explicar la manera de escoger el látex del caucho</i> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En caso afirmativo, especifica tu solución. <i>Tao một miếng cao hình chữ V trên vỏ cây</i> En caso negativo, explica por qué. • ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? <i>Primero, cuando leo este texto, no he entendido su idea. Por eso, he tenido que buscar la manera de crear el látex del caucho en vietnamita en el Internet para entenderlo. Luego, he decidido traducirlo como "Tao một miếng cao hình chữ V trên vỏ cây" porque se utiliza mucho en casi todas las páginas web de Vietnam.</i> • Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? <p>Problema 2 <i>algunos empresarios sin escrúpulos explotaron brutalmente a miles de indígenas del Amazonas para recolectar caucho, el "oro blanco" de la era industrial.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Análzalo. <i>Creo que lo que el frase quiere transmitir es los empresarios abusaron los empleados de estos países mismos para explotar el árbol del caucho.</i> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En caso afirmativo, especifica tu solución. <i>He traducido como "lợi dụng"</i> En caso negativo, explica por qué. • ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? <i>Cuando busco el significado de palabra "explotar" en los diccionarios, encuentro muchos significados diferentes de esta palabra como: "khai thác, khâm phò". Pero, pienso que lo no es adecuado y sin adapta el significado</i> 	<p>Identificar problemas</p> <p>Caracterizar problemas</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Programar acciones</p> <p>Justificar una solución</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Caracterizar problemas</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Buscar fuentes documentales</p> <p>Evaluar una solución</p> <p>Justificar una solución</p>
	<p><i>de esta frase. Luego, utilizo "lợi dụng" para transmitir porque creo que los empresarios solo quieren abusar máximo de los empleados para crear mucho dinero para ellos. También es que el árbol del caucho es muy peligro con salud y el cuerpos de los empleados.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? <p>Problema 3 <i>el látex.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Análzalo. <i>Es uso de los materiales que se utiliza mucho en la vida moderna. Es una parte importante del caucho que los empujados, los colectores que quieren recogerlo</i> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En caso afirmativo, especifica tu solución. <i>mí cao su</i> En caso negativo, explica por qué • ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? <i>Cuando busqué su significado en el Internet, encontré 2 opciones adecuadas para explicar esta palabra son "mí cao su" và "nhựa cao su". Luego, he leído en otras fuentes y he decidido elegir "mí cao su". Porque se utiliza por muchas personas vietnamitas o sea muchos periódicos vietnamitas.</i> • Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? 	<p>Identificar problemas</p> <p>Caracterizar problemas</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Buscar fuentes documentales</p> <p>Ensayar diferentes soluciones</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Justificar una solución</p>

	<p>C106</p> <p>Problema 1: "en el vértice" en la frase "por donde fluye el látex que va cayendo hasta un recipiente colocado en el vértice"</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizado. ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? <i>En el diccionario, "vértice" significa punto de una curva en el que la curvatura es máxima o mínima. Pero no sé exactamente en vértice de qué? ¿De árbol, de forma de V en la corteza o de otra cosa?. Después busco en internet</i> https://www.google.com/vn/search?q=caucho+en+el+siglo+19&rlz=1C11VFKB_enVN630VN630&source=images&ibm=isch&sa=X&ved=0ahUKEvrtadScrarhAhVKThwKHRECO4Q_AUC1gib&btw=1087&bih=488&dat=1.25#imgre=OUmS_Om-a1KEWM <i>sobre el procedimiento del recoger el caucho, sé que es el vértice de la forma de V, por eso usé técnicas amplificación para traducir a: "ô đũi vớt cao", creo que es más lógico y adecuado. Además, los vietnamitas usan "cao mú cao su" más frecuente de "cát mú cao sú" por eso traduzco a "ô đũi vớt cao"</i> <p>Problema 2: "un recipiente" en la frase "por donde fluye el látex que va cayendo hasta un recipiente colocado en el vértice"</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizado. ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? <i>No sé qué es el recipiente, busco en el diccionario, "recipiente" significa cavidad para guardar o contener alguna cosa. El el texto, puede ser el bot, el cubo... y cuando busco imagen en internet:</i> 	<p>Identificar problemas</p> <p>Buscar fuentes documentales</p> <p>Evaluar una solución Justificar una solución Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Buscar fuentes documentales</p>
	<p>https://www.google.com/vn/search?q=el+recipiente+de+caucho+en+el+siglo+19&rlz=1C11VFKB_enVN630VN630&ibm=isch&sa=X&ved=0ahUKEvrtadScrarhAhVKThwKHRECO4Q_AUC1gib&btw=1088&bih=488&impdi=oc1p1ANo11DgGMf&imgre=Ln7qou-1AXoM <i>, y veo que el recipiente es más pequeño como "cát chén nhô" en Vietnam. Por eso elijo "cát chén nhô" es más adecuado.</i></p> <p>Problema 3: ensangrentó en el título: "La fiebre del caucho que ensangrentó el Amazonas"</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizado. ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? <i>En http://dls.rae.es/?id=FcGpuma ensangrentó significa "Manchar o teñir de sangre" o "Encenderse, irritarse demasiado en una disputa o contienda, ofendrán dose unas personas a otras". Entiendo que el título hablar sobre el caucho afecta malo para Amazonas. Pero no puedo elegir una palabra entre las palabras vietnamitas: "gây đỏ máu", "gây sẫm huyết" "đâm máu", "vết máu"... todas suena mal. Y cuando busco en vietnamita, encuentro un título muy bien http://vaf.edu.vn/bang-mau-gan-khong-hoi-kei-amazon-dang-chay-mau-oi-nganh-thai-trung-tan-nhan-20161020110121916.chi Y al final uso técnica . Modulación y traduzco a: "Amazon "cháy máu" vì cơn sốt cao su" .</i> 	<p>Escoger la solución Evaluar una solución</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Buscar fuentes documentales</p> <p>Ensayar diferentes soluciones</p> <p>Escoger la solución</p>

CT07	<p>Problema 1 "La fiebre del caucho que ensangrentó el Amazonas"</p> <ul style="list-style-type: none"> Analízalo. Problema lingüístico. El verbo "ensangrentar" se significa "plú dáy mán", "nhóm mán" en vietnamita pero cuando traduzco al "Rừng Amazon "nhóm mán" bói com sôt cao su" o al "Rừng Amazon "plú dáy mán" bói com sôt cao su". Todos no son con fluidas, no "vietnamita" ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. Todavía no he buscado la opción más equivalente con el texto para mencionar la situación del Amazonas durante la exploración brutal del Amazonas ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? Busco las noticias en vietnamitas en Internet para recoger las palabras que se usan más popular. Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? <p>Problema 2 "...por donde fluye el látex que va cayendo hasta un recipiente colocado en el vértice"</p> <ul style="list-style-type: none"> Analízalo. Problema lingüístico. Traduzco el frase con técnica literal al "bói noi nhm cháy ra mư đượ cháy xuống từ nơi đóm ó phia tráo ngón", lo que es muy complicado y los lectores no pueden entenderlo ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En caso afirmativo, especifica tu solución. Mi opinión más adecuada es "...nhó nhúng vút cút náy thì nhm cháy từ đóm cháy sê cháy xuống" En caso negativo, explica por qué ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? Utilizo la técnica de transposición para cambiar los elementos lingüísticos en esta frase. Así que se convierte en "...nhó nhúng vút cút náy thì nhm cháy từ đóm cháy sê cháy xuống" 	<p>Identificar problemas</p> <p>Caracterizar problemas</p> <p>Ensayar diferentes soluciones</p> <p>Evaluar una solución</p> <p>Programar acciones</p> <p>Buscar fuentes documentales</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Caracterizar problemas</p> <p>Ensayar diferentes soluciones</p> <p>Evaluar una solución</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Programar acciones</p>
CT08	<ul style="list-style-type: none"> Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? <p>Problema 3 "correas de transmisión"</p> <ul style="list-style-type: none"> Analízalo. Problema lingüístico. No entiendo sus significados ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En caso afirmativo, especifica tu solución. "đáy đai" En caso negativo, explica por qué ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? Primera, busco en http://www.wordreference.com/es/en/translation.asp?open=correa, la palabra tiene significado "đáy đai" o "băng chuyét" en vietnamita. Pero no sé qué es "băng chuyét", después busco la imagen de "băng chuyét" y hay la información en Internet mencionado que "băng chuyét" se usa en las máquinas en las fábricas. Y elijo "băng chuyét" Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? <p>Problema 1 Sin escrúpulos</p> <ul style="list-style-type: none"> Analízalo. Creo que es un problema pragmático y también lingüístico. La intención del autor en el texto original es condenar la acción de extracción de caucho de los empresarios. El texto meta es un documento publicado en la página vietnamita sobre la historia nghienlucmichan.com, así que se requiere una alta precisión. Por lo tanto, lo traduzco según la intención del autor en el texto original ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. Lo traduzco a "ngang nhún". En vietnamita, es una palabra descriptiva de lo absurdo de que alguien haga algo malo. Según el diccionario, su significado es "sin cuidado" o "sin duda sobre la bondad de algo". La palabra "ngang nhún" no es muy exacta, pero 	<p>Identificar problemas</p> <p>Caracterizar problemas</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Programar acciones</p> <p>Buscar fuentes documentales</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Caracterizar problemas</p> <p>Analizar el encargo</p> <p>Justificar una solución</p> <p>Escoger la solución</p>

		<p>es adecuada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? Solo busco su significado en Wordreference y luego intento a encontrar lo más adecuada. • Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? <p>Problema 2 Un recipiente colocado en el vértice</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analízalo. <p>Esta frase trata de la técnica de cosechar latex del caucho, es especializado, así que al traducir hay que encontrar el significado de la palabra para que sea correcta para el proceso real.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí No <p>En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. Mi solución es "môt xô chên dât dâi vêt cật". Me pregunto mucho en la palabra "el vértice". Segun lo que traduce el diccionario, significa el punto de unión y si traduzco literal, el resultado es "dâm giào nhau". Pero, no es suficiente con toda la frase así que busco una imagen sobre el cosecho del latex. Esa imagen muestra un recipiente que está a bajo de la herida en forma de V a donde el latex va cayendo. Uso la técnica equivalente aculada y pienso que los lectores puedan entenderla bien.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? Encuentro su significado en wordreference, luego busco imagenes del proceso de cosechar el latex del caucho en google y al final trato de traducirla. • Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? 	<p>Evaluar una solución</p> <p>Programar acciones Buscar fuentes documentales</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Caracterizar problemas</p> <p>Programar acciones Identificar problemas Ensayar diferentes soluciones Evaluar una solución Buscar fuentes documentales</p> <p>Evaluar una solución</p> <p>Programar acciones</p>
CT09		<p>Problema 1: anagrama</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analízalo. Es un problema lingüístico. No entiendo la palabra. • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí No <p>En casos afirmativos, especifica tu solución. Usar los diccionarios. En caso negativo, explica por qué.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? Uso Spanishdict para buscar los significativos de la palabra y después de entenderla, la traduzco en vietnamita con las palabras más usadas en los libros históricos sobre las invasiones. • Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? Pienso que el resultado puede ser diferente porque hay otras maneras de expresar esa palabra española en vietnamita. <p>Problema 2: un recipiente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analízalo. Es un problema extralingüístico. Para ser más específico, es sobre la propuesta de traducción. Tengo varias propuestas para traducir la palabra "un recipiente", por ejemplo: "môt thùng chên môt", "môt thùng chên môt", "môt hóp chên môt". Sin embargo, no estoy seguro de cual debo usar. • ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Sí No <p>En caso afirmativo, especifica tu solución. Buscar por el internet. En caso negativo, explica por qué.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? Uso Google para buscar los herramientas que se usa para coleccionar el latex. Elijo la noticia en Baomet y decido a usar "môt chên dâm môt" porque es la correct. • Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? Como es una palabra específico, pienso que el resultado no cambiara mucho. <p>Problema 3: scríptulos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analízalo. Es un problema lingüístico. No entiendo la palabra. 	<p>Identificar problemas Caracterizar problemas</p> <p>Programar acciones Buscar fuentes documentales Seleccionar fuentes</p> <p>Identificar problemas Caracterizar problemas</p> <p>Ensayar diferentes soluciones</p> <p>Programar acciones Buscar fuentes documentales Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas Caracterizar problemas</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En caso afirmativo, especifica tu solución. Usar los diccionarios. En caso negativo, explica por qué ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? Uso Spaminidict pero todavía no entiendo; luego busco la palabra en WordReference, leo los sinónimos de la palabra y entiendo el significado. Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? Creo que el resultado puede ser diferente porque hay las palabras vietnamitas sinónimas. 	<p>Programar acciones Buscar fuentes documentales Extraer información</p>
CT10	<p>Problema 1</p> <p>.....</p> <p>La fiebre del caucho que ensangrañó el Amazonas</p> <ul style="list-style-type: none"> Analízalo. "La fiebre del caucho" significa "con sôt cao su" y "ensangrañó" significa "chây máu"/"đỏ máu". Por eso, creo que si traduzco literal "Con sôt cao su đỏ máu rừng Amazon", nadie puede entender. ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. Nunca he leído un artículo sobre este tema antes, entonces no sé exactamente qué pasó en ese tiempo (siglo XIX). Por eso el título traducido por mí es lo que creo que sea verdadero después de que yo leo todo el texto. ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? Buscar los artículos en Internet que mencionan este tema. Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? <p>Problema 2</p> <p>Cada día, los recolectores realizaban una ronda por varios árboles, a veces separados por kilómetros de distancia, para recuperar el líquido derramado durante la noche</p>	<p>Caracterizar problemas</p> <p>Programar acciones Seleccionar fuentes documentales Identificar problemas</p>
	<p>anterior y reabrir las heridas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Analízalo. Este problema menciona el proceso de cosechar la savia del caucho, nunca lo hago, entonces no entiendo bien y no sé ¿Cuál es la mejor traducción para este problema? ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué. Aunque intento a buscar en Internet para entender las informaciones sobre el caucho y el proceso de cosecharlo pero todavía no puedo entender bien este punto. Lo traduzco "Mũi ngậy, ngọt ta sẽ tìm hoạch một huyệt các cây cao su, để khi la nhúng cây cao su vào lem để dìm vào rãnh unit cao su có thể phục hồi sau lần tìm hoạch trước đó" según lo que entiendo y creo que los lectores puedan entender pero todavía no estoy segura. ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? Intento buscar informaciones en Internet. Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso? <p>Problema 3</p> <p>A partir de la Revolución Industrial, el caucho se volvió imprescindible para la vida moderna.</p> <ul style="list-style-type: none"> Analízalo. Este problema menciona Revolución Industrial, por eso tengo que saber qué es Revolución Industrial" y las informaciones relacionadas. ¿Lo has podido solucionar? Marca con un círculo la respuesta correspondiente Si No En caso afirmativo, especifica tu solución. En caso negativo, explica por qué Según lo que ya sé, hasta el día de hoy, hay totales 4 Revoluciones Industriales en todo el mundo. Aquí, el autor solo menciona Revolución Industrial ni identificar qué es su número exacto; entonces busco en Internet informaciones de todas las revoluciones y creo que la revolución mencionada aquí es la segunda debido a su tiempo (siglo XIX - XX) y sus características destacadas. ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar 	<p>Caracterizar problemas</p> <p>Mobilizar competencias</p> <p>Evaluar una solución</p> <p>Identificar problemas de trad.</p> <p>Caracterizar problemas de trad.</p>

		solucionario? Busco y leo unos artículos en Internet para que yo pueda obtener informaciones necesarias. Indica, si se corresponde, ¿en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso?	Programar acciones Buscar fuentes
9. ¿Has releído la traducción en vietnamita antes de entregarla? En caso afirmativo, ¿qué cambios has realizado? ¿Por qué?	CT01	Si No cambió nada.	
	CT02	No	
	CT03	Si	
	CT04	Si La palabra "recolectar" se cambia de "thu thập" a "khai thác". Porque es un sector de la industria y es muy grande e importante de la era industrial, así que la palabra "khai thác" es más adecuada con la industria.	Modificar una solución Justificar una solución
	CT05	Si	
	CT06	Si	
	CT07	Si	
	CT08	Si, lo que he cambiado es la estructura de la frase "La savia del árbol del caocho se obtiene realizando unas heridas en forma de V en la corteza". Primero, la traduzco a "Nhuỵa cây cao su được thu hoạch bằng cách cắt hình chữ V lên trên vỏ cây". Sin embargo, al releer, creo que no suena natural y es mejor añadir un sujeto para toda la frase, entonces cambio a "Để thu hoạch nhựa cây cao su, người ta tạo ra những vết cắt hình chữ V trên vỏ cây".	Modificar una solución Evaluar una solución
	CT09	Si - Cambio "Con số cao su huyết tỷ Amazon." a "Con số cao su <u>nhỏm mọt</u> Amazon.". No quiero usar las palabras chinas-vietnamitas porque parecen muy suásticas y antiguas. - Cambio " <u>phần phôi ở</u> mọi nơi trong rừng rộng" a " <u>nhân nhữn</u> mọi nơi trong rừng rộng". " <u>Phần phôi</u> " significa que una persona divide algo a otra, " <u>nhân nhữn</u> " significa que crecer salvajemente en todos los lugares. Por eso, uso " <u>nhân nhữn</u> " porque es más adecuada.	Modificar una solución Justificar una solución Modificar una solución Justificar una solución
	CT10	No	

ANEXO 12: CUESTIONARIO 1. CUESTIONARIO DE PERFIL

OBJETIVOS:

Para identificar el nivel de la competencia estratégica de traducción de las participantes para después del módulo concluir si consiguen algún cambio o evolución. En concreto:

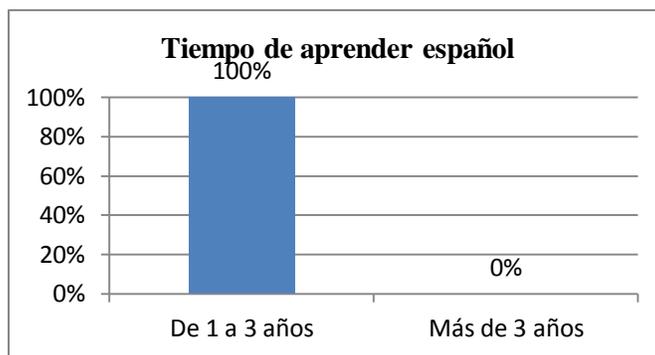
- para conocer el perfil lingüístico de las informantes
- para conocer su formación y experiencia en traducción
- para conocer su nivel de dominio de las TIC
- para conocer sus metas y expectativas del módulo

METODOLOGÍA

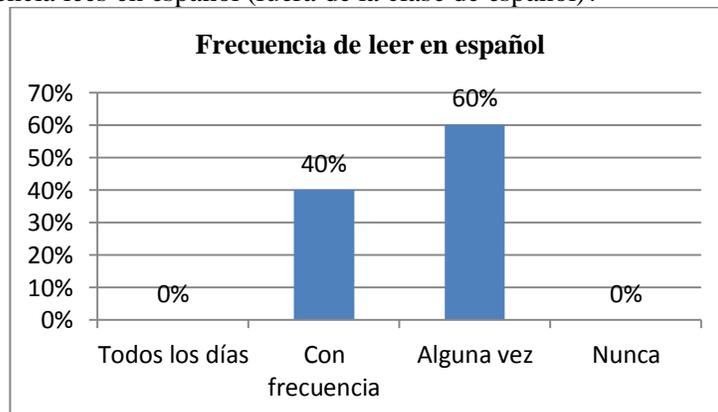
- Tipo de datos: cuantitativos y cualitativos
- Descripción del cuestionario
 - Número de preguntas: 25
 - Formato de respuestas: 1) sí/no; 2) multiopcionales; 3) respuestas libres
 - Bloques de preguntas: 1) perfil lingüístico (1-6); 2) formación en traducción (7-15); 3) experiencia en traducción (16-18); 4) metas y expectativas del módulo (19-21); 5) dominio de las TIC (22-25)
 - Prueba piloto: sí (dos estudiantes de 3º año y una profesora de traducción)
- Muestra: 10 participantes
- Fecha: 13/3/2018

RESULTADOS:

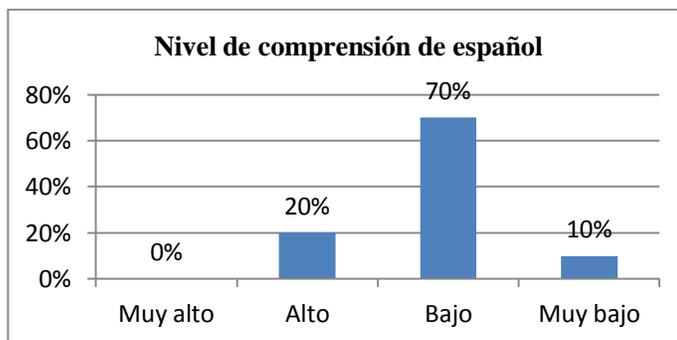
1. ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo el español?



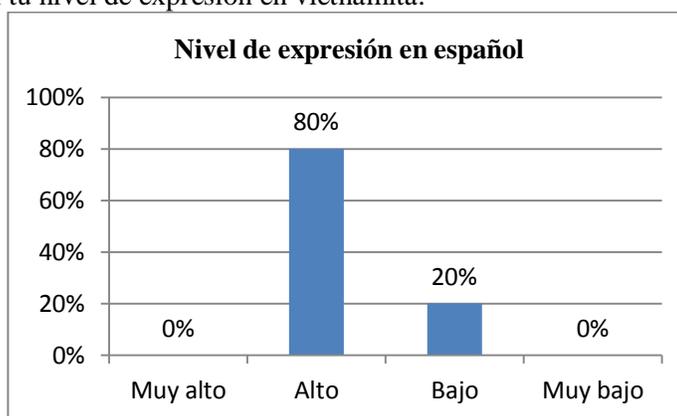
2. ¿Con qué frecuencia lees en español (fuera de la clase de español)?



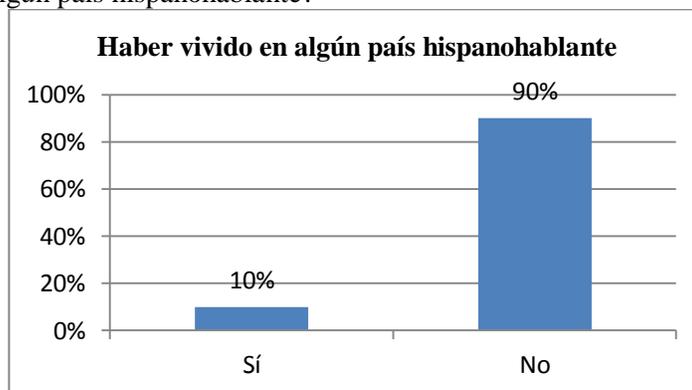
3. Valora en general tu nivel de comprensión de español.



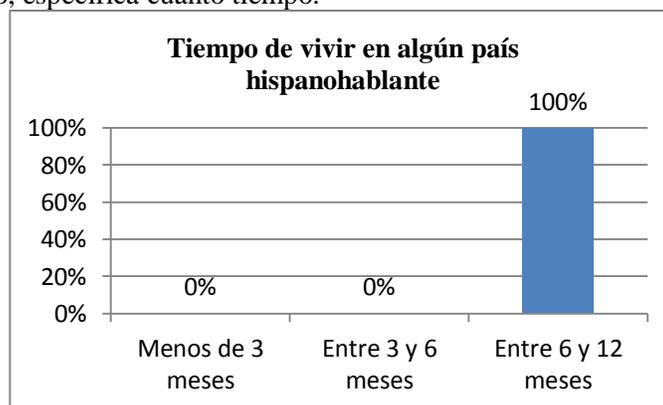
4. Valora en general tu nivel de expresión en vietnamita.



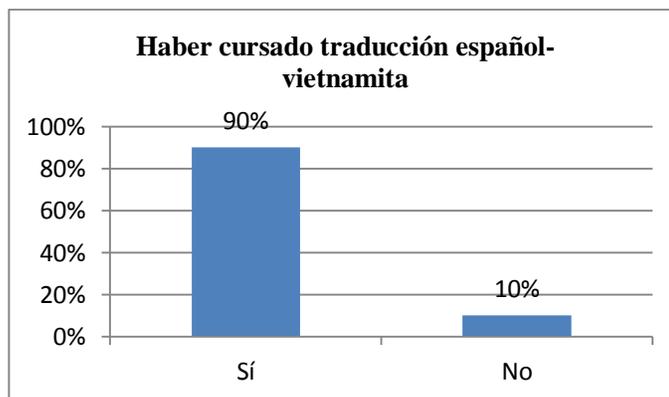
5. ¿Has vivido en algún país hispanohablante?



6. En caso afirmativo, especifica cuánto tiempo.

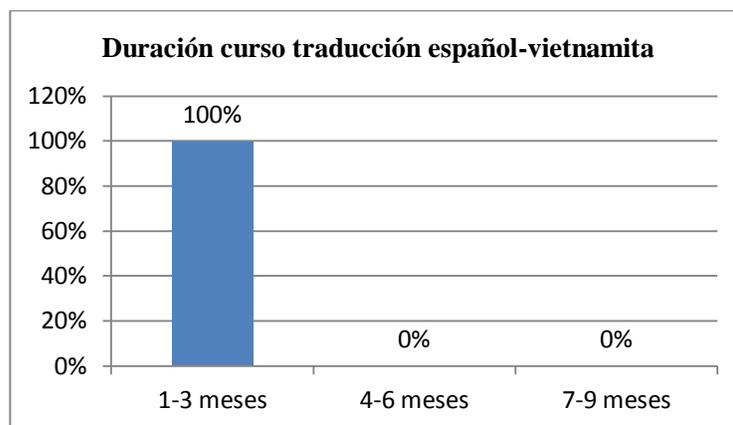


7. ¿Has hecho algún curso de traducción de español a vietnamita?

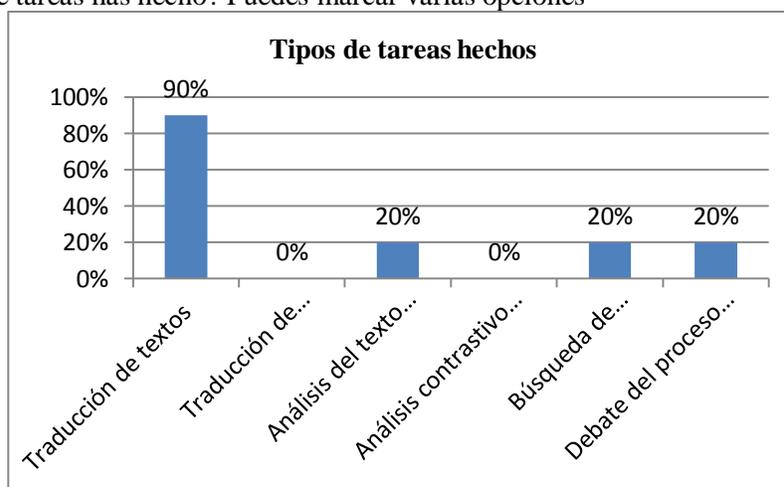


Nota: Después de consultar a todas las informantes, se dio cuenta de que todas ellas estaban haciendo el mismo curso de traducción, que es el primer módulo de traducción e interpretación en el Departamento de Español, HANU. Por eso, el dato exacto para esta pregunta es que 100% de las informantes han hecho algún curso de traducción de español a vietnamita.

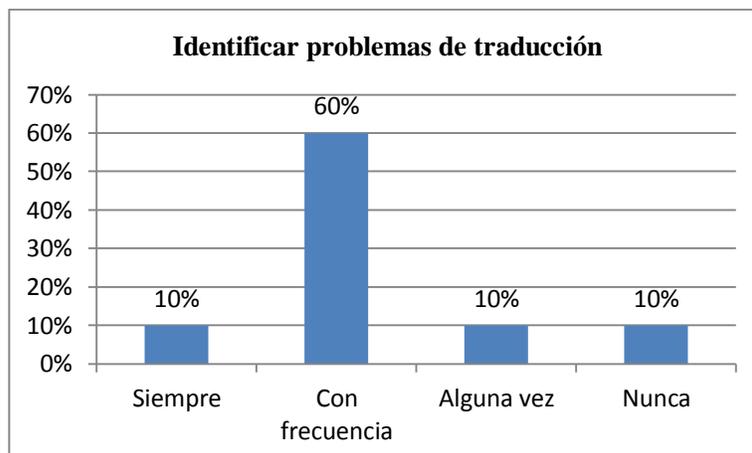
8. En caso afirmativo, ¿cuánto tiempo ha durado?



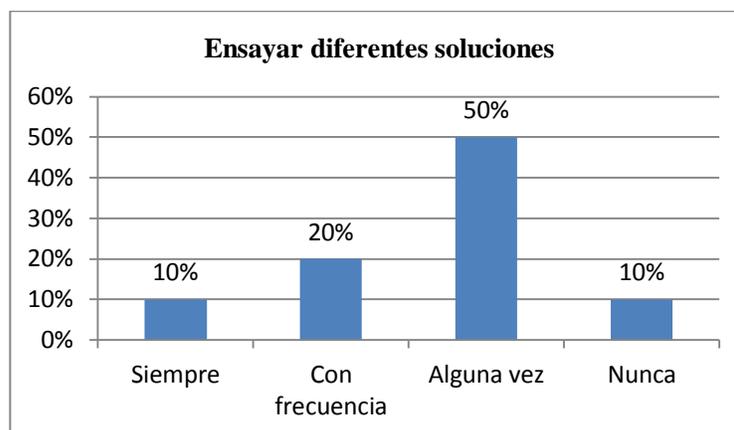
9. ¿Qué tipos de tareas has hecho? Puedes marcar varias opciones



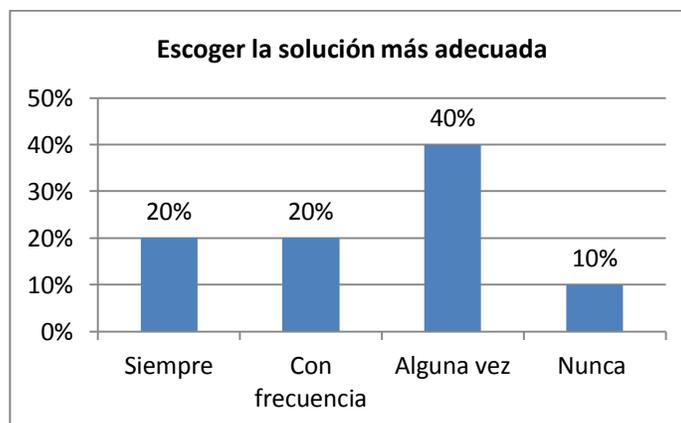
10. ¿Cómo organizas tu trabajo de traducción?- Identifico problemas de traducción.



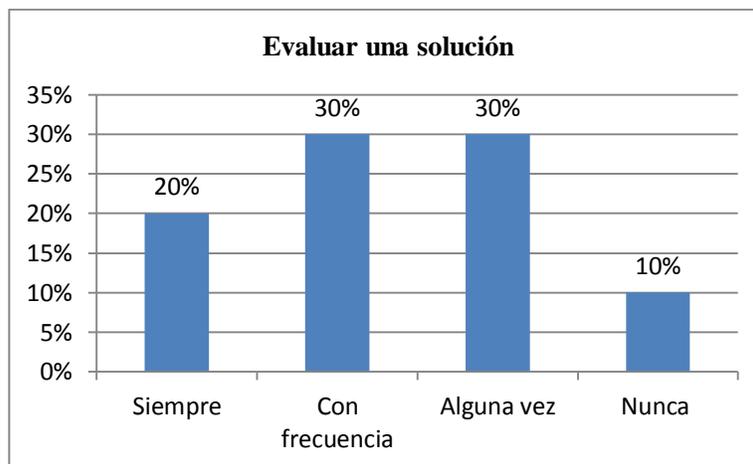
11. ¿Cómo organizas tu trabajo de traducción?- Ensayo diferentes soluciones para cada problema de traducción.



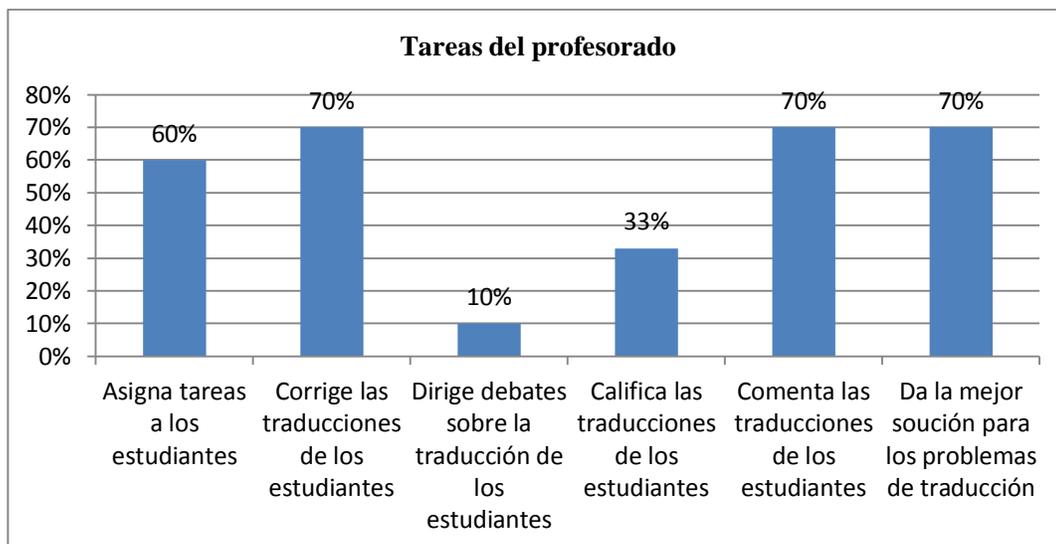
12. ¿Cómo organizas tu trabajo de traducción?- Escojo una solución para cada problema de traducción.



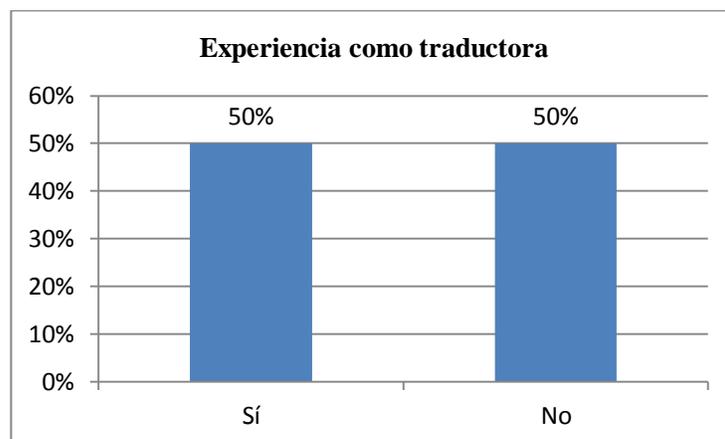
13. ¿Cómo organizas tu trabajo de traducción?- Evalúo si una solución es adecuada.



14. ¿Qué sueles hacer para resolver un problema de traducción complicado? Escribe 5 respuestas como máximo (por ejemplo, consultar diccionarios bilingües).
- a, utiliza el google traducción, b, pregunto a mi profesores (CT05)
 - "a) Uso diccionarios bilingües, b) Pregunto a otras personas la manera de expresar las frases más adecuada y luego las traduzco según su expresa, c) Divide una frase a las partes pequeñas y traduzco cada parte." (CT08)
 - a) Buscar su adaptación en diccionarios e Internet (CT10)
 - "a, Consultar diccionario, b, Buscar informacion sobre el tema, c, Preguntar a los profesiones y los amigos" (CT07)
 - "a) Uso diccionario bilingüe, b) Busco por google , c) Pruebo usar otras palabras sin cambiar el significado de la frase" (CT04)
 - "a) buscar diferentes soluciones en diccionarios bilingües, b) consultar internet, o sea principalmente google, c) leer los textos de mismo tema de ambos lenguas para buscar los términos, d) consultar a otra persona con nivel del idioma más alto y quien tenga experiencia en traducir" (CT01)
 - "a) Buscar las palabras que no entiendo en los diccionarios, b) Buscar las informaciones por el Internet cuando hay nombres de los lugares, c) Si no hay ninguna solución, voy a hablar y pedir ayuda de mis compañeras o mi profesora" (CT09)
 - "a) cuando no sé usar las palabras exactamente uso la estrategia equivalencia, b) cuando no puedo saber exactamente significado de las palabras, buscar las imagenes de esta palabra en el Internet, c) como las palabras terminos de cada tema, tengo que buscar información verdadera y no puedo usar la estrategia equivalencia. Por ejemplo los nombres de las Agencias estatales: el Departamento de Educación y formación (Bộ Giáo dục và đào tạo),..., d) a veces, encuentro las expresiones / las palabras especiales que solo usan en Español que no existen en Vietnamita, tengo que usar estrategia adaptación, e) clasificar o dividir un texto largo a los texto pequeños para más fácil de traducir o dividir unidad de una frase larga." (CT06)
 - "a) Buscar los términos, palabras en google para ver su imagen, b) Consultar diccionarios bilingües de lenguas diferentes que yo sé para ver si todos son adecuadas, como Vietnamita-Español, Tailandés-Español, Inglés-Español, c) Buscar los términos en Wikipedia en su lengua origen y cambiarla al lengua meta en el botón de herramienta de cambiar las lenguas de leer de Wikipedia, d) Consultar diccionario monolingüe si los términos no tienen las traducciones equivalentes y tengo que traducirlos por explicarlos en la lengua meta, e) Usar algunas páginas web que mostrar los textos o frases de lengua origen y los de lengua meta que traducidos por otras personas" (CT02)
15. ¿Qué hace el profesor/ la profesora de una asignatura de traducción?



16. ¿Has tenido alguna experiencia como traductor/a?



17. En caso afirmativo, ¿cómo ha sido?

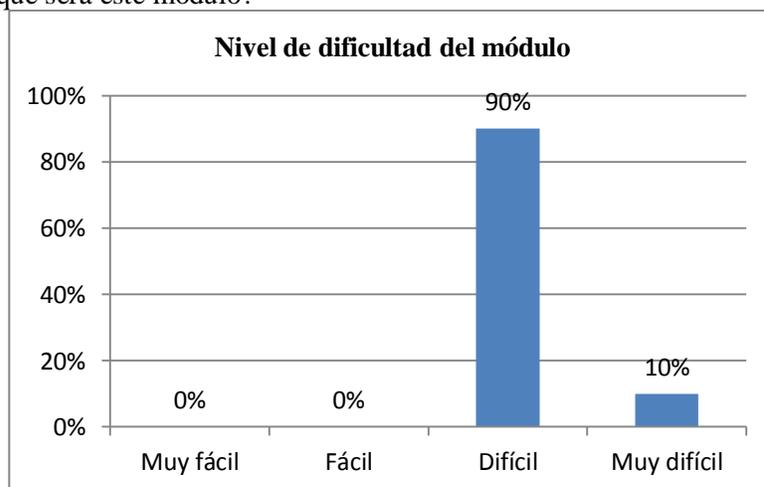


18. ¿Qué esperas aprender en este módulo?

- a, espero que puedo mejorar mi nivel de español y vietnamita (CT05)
- "a) Habilidad de traducción con fluidez, b) Uso de las palabras mejores, c) Experiencia en traducción." (CT08)

- a) Mejorar la comprensión de la lengua española y vietnamita (CT10)
- "a, Aprender la manera de traducción de textos, b, Saber mas vocabulario profesional, c, Completar las habilidades de traducción" (CT07)
- "a) experiencia en traducción, b) también puedo mejorar interpretar" (CT04)
- "a) mejorar las habilidades de traducir, b) tener en cuenta los errores de traducción que se pueda cometer, c) encontrar las mejores soluciones para mí misma para resolver los problemas de traducción, d) ganar más experiencia" (CT01)
- "a) Saber más sobre la traducción, su teoría y las maneras de resolver un problema de traducción, b) Practicar mi habilidad de traducción" (CT09)
- "a) ayudarme usar las palabras más adecuada, b) traducir más rápido, c) entender las expresiones especiales, c) poder traducir en una manera mas Fácil (ahora es Difícil para me)" (CT06)
- "a) Conocer más los técnicos para traducir, b) Tener más experiencias" (CT02)
- "a) puedo comparar de usar palabras en español y vietnamita, b) puedo acercarme con las técnicas y estrategias para traducir de español a vietnamita y viceversa, c) puedo practicar frecuencia para mejorar la habilidad de traducir." (CT03)

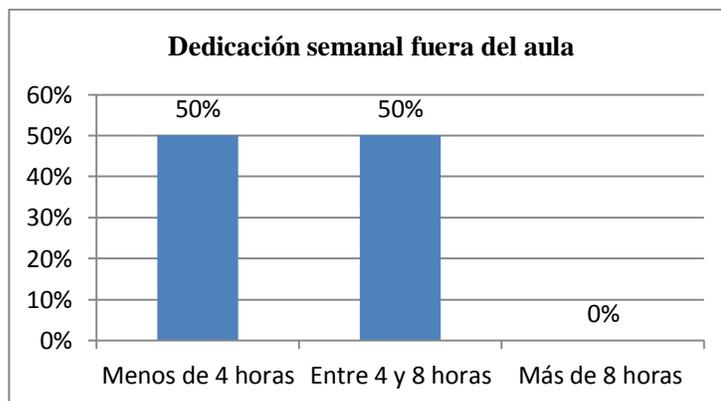
19. ¿Cómo crees que será este módulo?



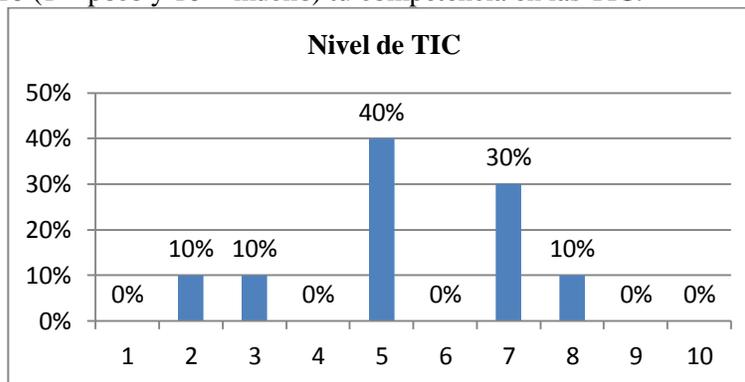
20. ¿Por qué crees que lo será este módulo?

- porque tengo que comprender bien los textos de español y vietnamita (CT05)
- Por mejorar la traducción (CT08)
- Porque un idioma depende en cada cultura de cada país, hay muchos casos que no tienen la adaptación entre dos idiomas, por eso es muy difícil para hacer una traducción perfecta. (CT10)
- "a, Hay mucho vocabulario, b, No puedo ordenar las palabras para traducir, c, No puedo buscar las palabras para traducir" (CT07)
- Porque no soy bueno en traducir y también no tengo mucha experiencia (CT04)
- Porque nuestras investigaciones serán contribuidas en un experimento profesional y tendremos que dedicar mucho tiempo en nuestros trabajos de este módulo. (CT01)
- Porque todas las cosas relacionadas con traducción son difícil. (CT09)
- "1. Dar las estrategias adecuadas de cada problema, 2. Dar algunas técnicas de traducir" (CT06)
- Porque traducir en sí mismo es un trabajo duro (CT02)
- Por buscar las estrategias nuevas para estudiantes para traducir de español a vietnamita. Y ayuda a los estudiantes a mejorar las habilidades de traducir. (CT03)

21. ¿Cuántas horas puedes dedicar a la semana a trabajar esta asignatura, sin contar con las horas de clase?



22. Puntúa de 1 a 10 (1 = poco y 10 = mucho) tu competencia en las TIC.



23. Indica de qué programa de TIC dispones. Por ejemplo, Microsoft Office.

- "a, microsoft office, b. Microsoft Excel" (CT05)
- a) Microsoft Office (CT08)
- a) Microsoft Office (CT10)
- a, Microsoft Office (CT07)
- "a) Microsoft Office, b) Excel, c) Powerpoint, d) Photoshop" (CT04)
- "a) Microsoft Office, b) Powerpoint, c) Excel" (CT01)
- Microsoft Office (CT09)
- A) microsoft word, excel, powerpoint (CT06)
- "a) Microsoft Office, b) Google" (CT02)
- a) teléfono móvil (CT03)

24. Indica cuáles son las herramientas que crees que puede utilizar un traductor a la hora de traducir.

- "a. diccionario, b. google traduccion" (CT05)
- "a) Diccionario, b) Internet, c) Dominio de las TIC" (CT08)
- "a) Google translate, b) Trados" (CT10)
- No se (CT07)
- "a) Google translate, b) Diccionario en papel o en el móvil, en internet, c) las páginas web que puede revisar los errores" (CT04)
- "a) Diccionarios, b) Internet, c) Aplicaciones de lenguas, d) Notas personales" (CT01)
- "a) Diccionarios, b) Microsoft Word" (CT09)
- "1. Diccionario offline, 2. Diccionario online como word reference, 3. Goggle" (CT06)
- "a) Diccionarios monolingües, bilingües, b) Libros, c) Google translate, d) Wikipedia, e) Página web: linguee.com, glosbe.com" (CT02)
- "a) los diccionarios online y offline., b) libros y periódicos sobre el tema lo que tiene que traducir." (CT03)

ANEXO 13: CUESTIONARIO 2. AUTOEVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE. UNIDAD 1

OBJETIVOS:

Para que las participantes autoevalúen su aprendizaje de los siguientes procedimientos:

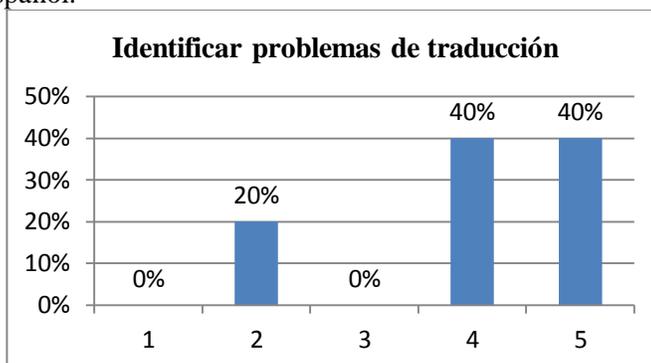
- identificar problemas de traducción
- caracterizar problemas de traducción
- seleccionar técnicas para resolver problemas de traducción
- buscar fuentes documentales para resolver un problema de traducción

METODOLOGÍA:

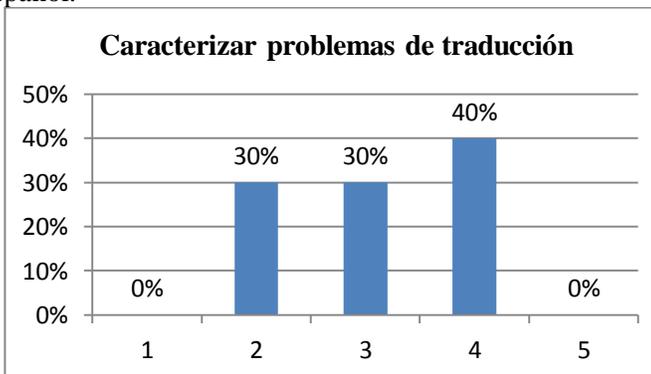
- Tipo de datos: cuantitativos
- Descripción del cuestionario
 - Número de preguntas: 5
 - Formato de las respuestas: escala de Likert
 - Bloques de preguntas: 1) planificación (1-4), 2) puntuación (5)
 - Prueba piloto: no
- Muestra: las participantes en el proyecto (10/10)
- Fecha: 19/3/2018

RESULTADOS

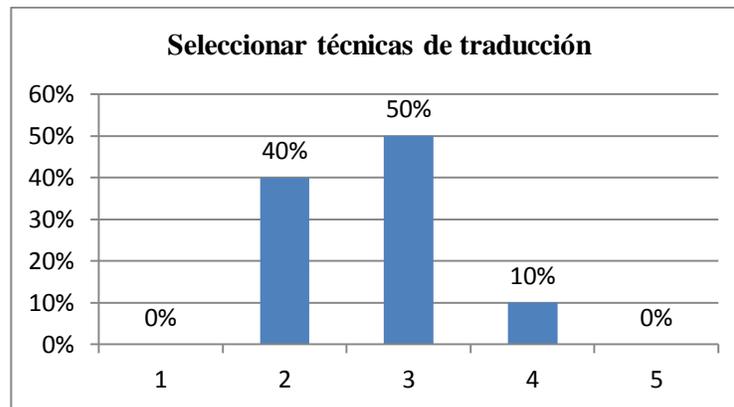
1. En esta unidad didáctica he aprendido a identificar problemas de traducción en un texto no especializado en español.



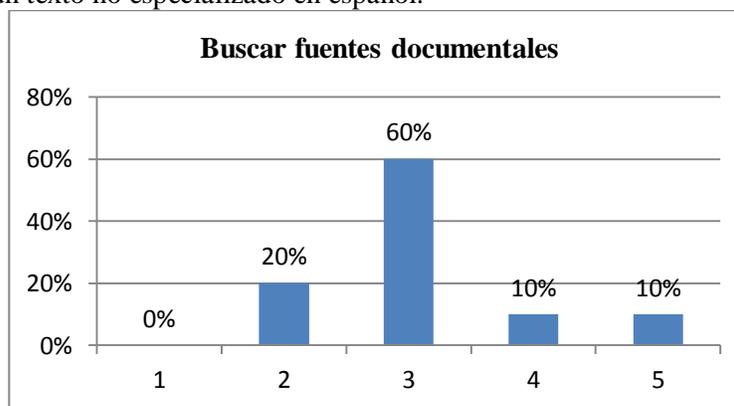
2. En esta unidad didáctica he aprendido a caracterizar problemas de traducción en un texto no especializado en español.



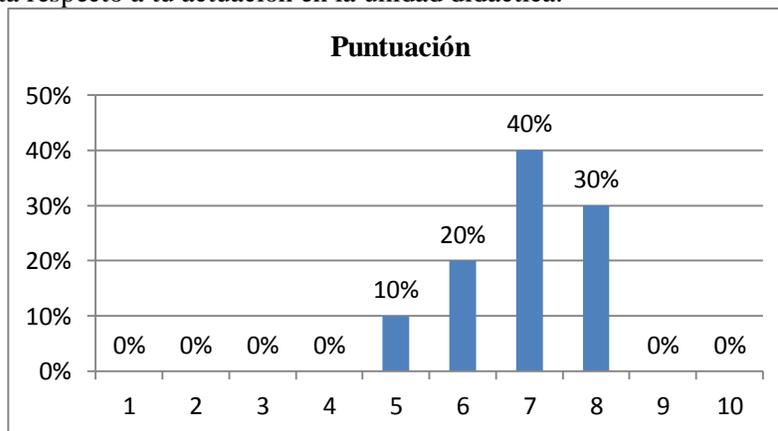
3. En esta unidad didáctica he aprendido a seleccionar técnicas para resolver problemas de traducción en un texto no especializado en español.



4. En esta unidad didáctica he aprendido a buscar fuentes documentales para resolver un problema de traducción en un texto no especializado en español.



5. Ponte una nota respecto a tu actuación en la unidad didáctica.



ANEXO 14: CUESTIONARIO 3. AUTOEVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE. UNIDAD 2(1)

OBJETIVOS:

Para que las participantes evalúen su adquisición de los siguientes procedimientos:

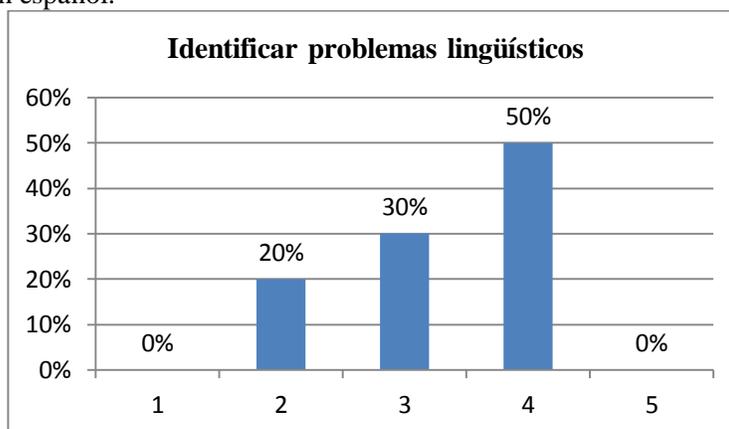
- identificar problemas lingüísticos y textuales en un texto no especializado en español
- caracterizar problemas lingüísticos y textuales en un texto no especializado en español
- buscar fuentes documentales para resolver un problema lingüístico o textual
- ensayar diferentes soluciones para un problema lingüístico o textual
- escoger la solución más adecuada para cada problema lingüístico o textual
- movilizar la competencia bilingüe para resolver un problema lingüístico o textual

METODOLOGÍA:

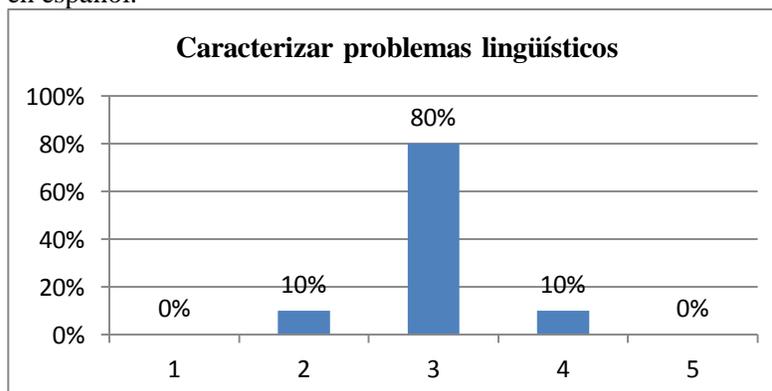
- Tipo de datos: cuantitativos
- Descripción del cuestionario:
 - Número de preguntas: 9
 - Formato de respuestas: escala Likert
 - Bloque de preguntas: 1) planificación (1-6), 2) control (7-8), 3) puntuación (9)
 - Prueba piloto: no
- Muestra: las participantes del proyecto (10/10)
- Fecha: 10/4/2018

RESULTADOS

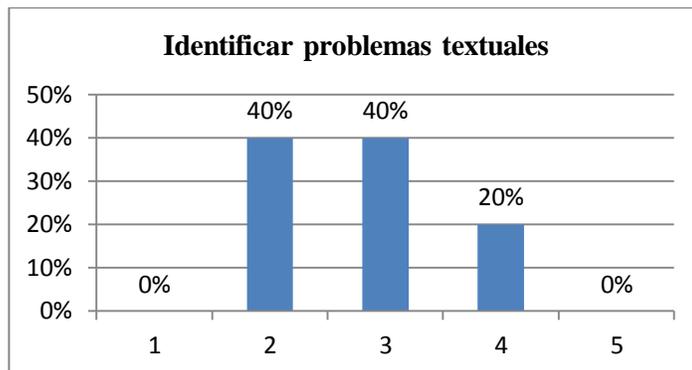
1. En la unidad didáctica he aprendido a identificar problemas lingüísticos en un texto no especializado en español.



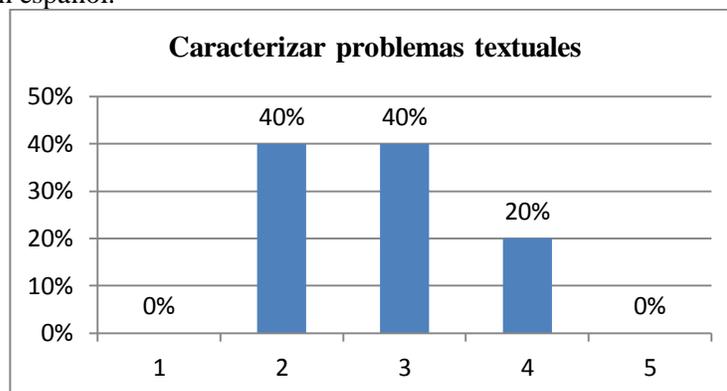
2. En la unidad didáctica he aprendido a caracterizar problemas lingüísticos en un texto no especializado en español.



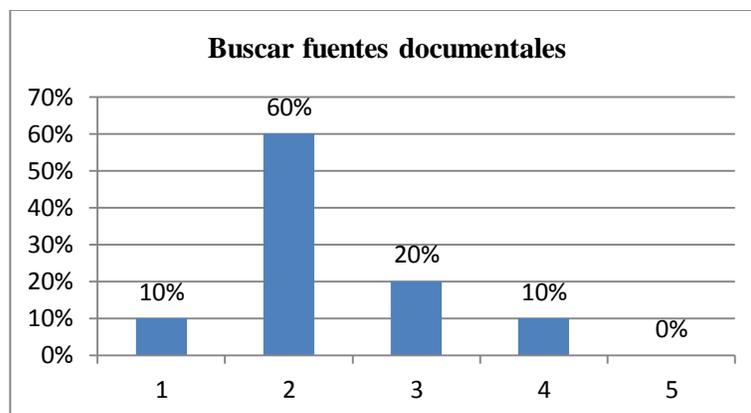
3. En la unidad didáctica he aprendido a identificar problemas textuales en un texto no especializado en español.



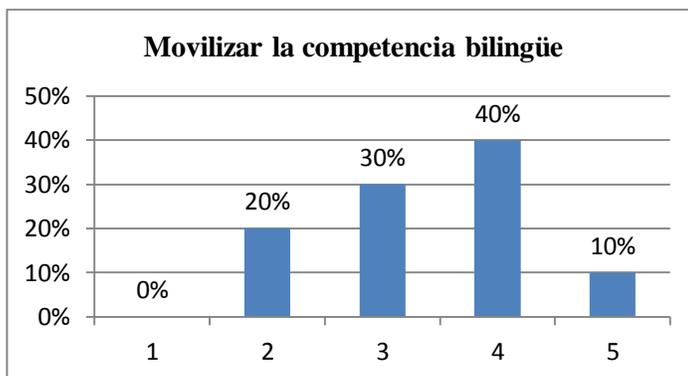
4. En la unidad didáctica he aprendido a caracterizar problemas textuales en un texto no especializado en español.



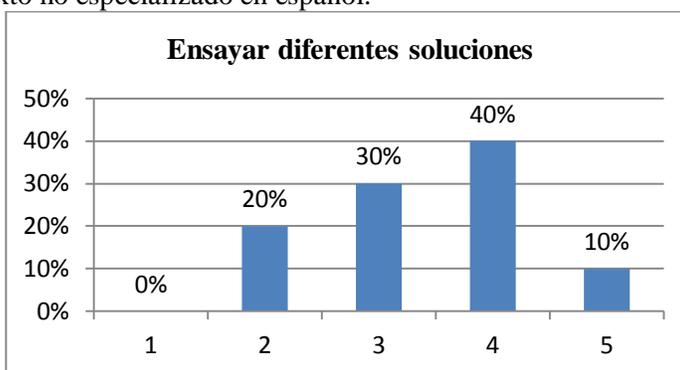
5. En la unidad didáctica he aprendido a buscar fuentes documentales para resolver un problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.



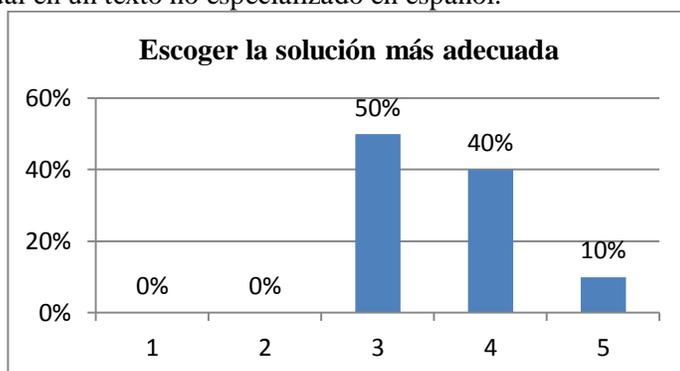
6. En la unidad didáctica he aprendido a movilizar la competencia bilingüe para resolver un problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.



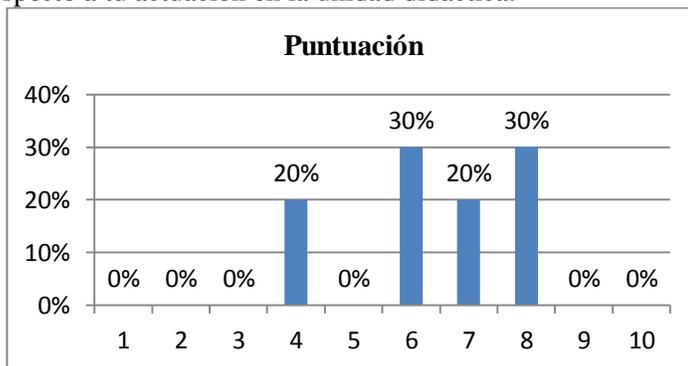
7. En la unidad didáctica he aprendido a ensayar diferentes soluciones para cada problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.



8. En la unidad didáctica he aprendido a escoger la solución más adecuada para cada problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.



9. Ponte una nota respecto a tu actuación en la unidad didáctica.



ANEXO 15: CUESTIONARIO 4. AUTOEVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE. UNIDAD 2(2)

OBJETIVOS:

Para que las participantes autoevalúen su aprendizaje de los siguientes procedimientos:

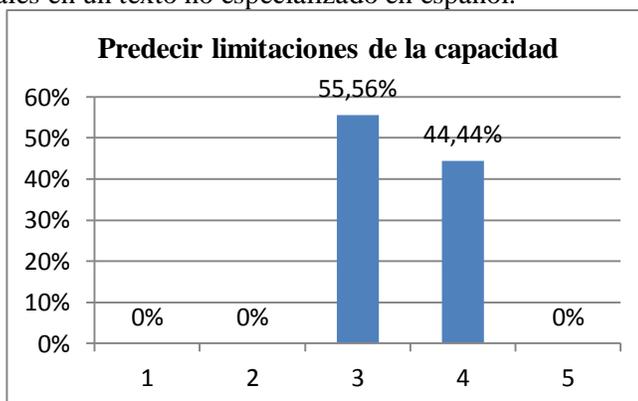
- Predecir limitaciones de la capacidad
- Escoger la solución más adecuada para cada problema lingüístico o textual
- Justificar una solución de un problema lingüístico o textual
- Regular el esfuerzo a la hora de resolver un problema lingüístico y textual
- Evaluar una solución de un problema lingüístico o textual

METODOLOGÍA:

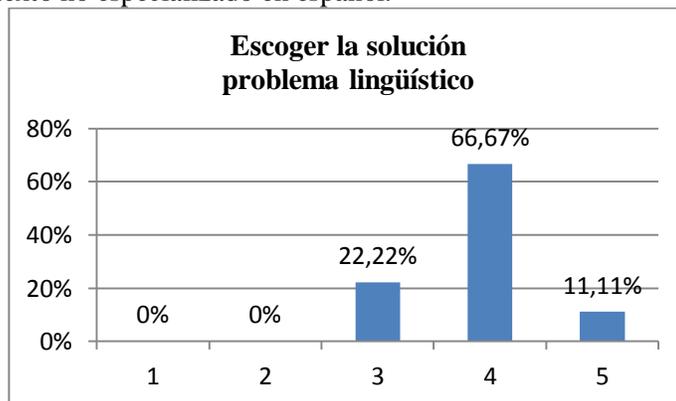
- Tipo de datos: cuantitativo
- Descripción del cuestionario:
 - Número de preguntas: 7
 - Formato de respuestas: escala Likert
 - Bloque de preguntas: 1) planificación (1), 2) control (2-5), 3) Autoevaluación; 4) puntuación (7)
 - Prueba piloto: no
- Muestra: las informantes de módulo (9/10) (excepto CT06)
- Fecha: 18/4/2018

RESULTADOS

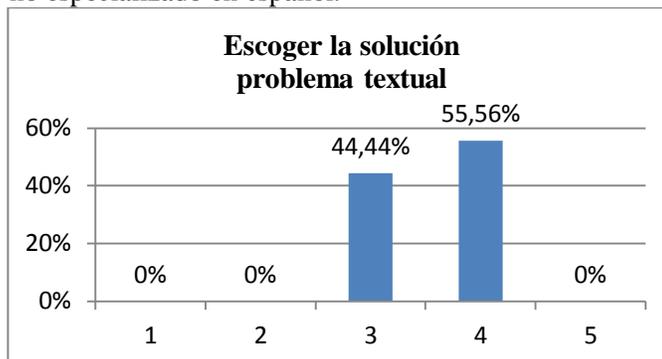
1. En la unidad didáctica he aprendido a predecir limitaciones de la capacidad de resolver problemas lingüísticos y textuales en un texto no especializado en español.



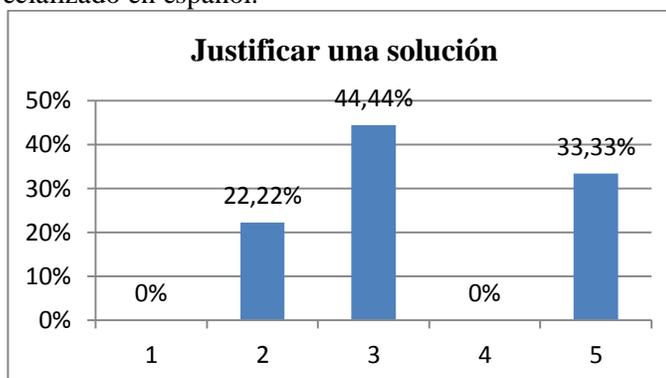
2. En la unidad didáctica he aprendido a escoger la solución más adecuada para cada problema lingüístico en un texto no especializado en español.



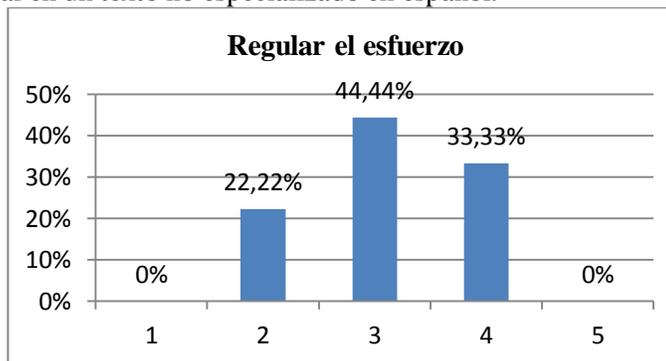
3. En la unidad didáctica he aprendido a escoger la solución más adecuada para cada problema textual en un texto no especializado en español.



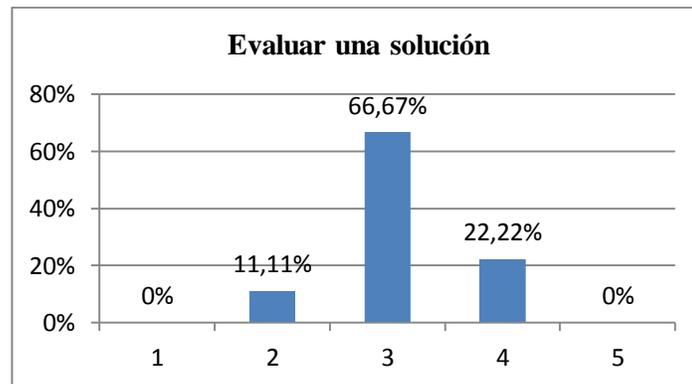
4. En la unidad didáctica he aprendido a justificar una solución de un problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.



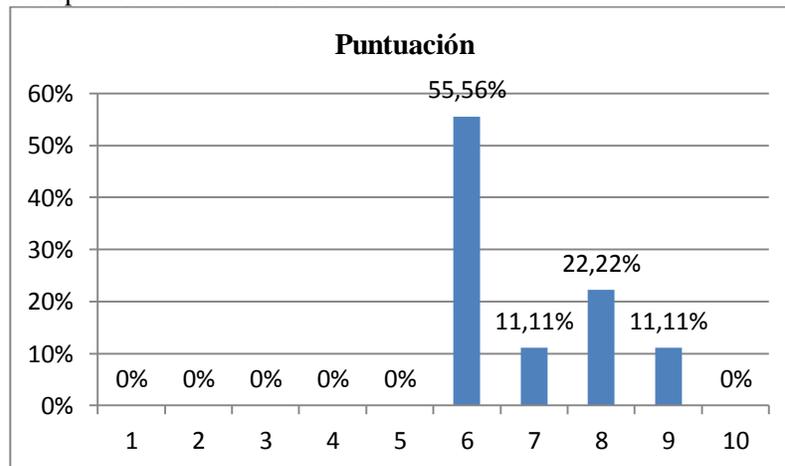
5. En la unidad didáctica he aprendido a regular el esfuerzo a la hora de resolver un problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.



6. En la unidad didáctica he aprendido a evaluar una solución de un problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.



7. Puntea una nota respecto a tu actuación en la unidad didáctica.



ANEXO 16: CUESTIONARIO 5. AUTOEVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE. UNIDAD 3(1)

OBJETIVOS:

Para que las participantes autoevalúen su aprendizaje de los siguientes indicadores:

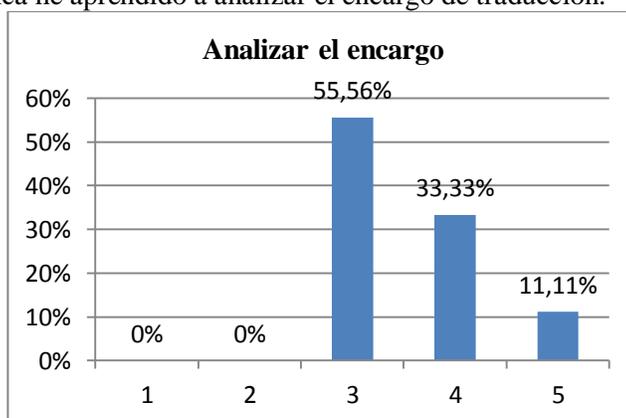
- analizar el encargo de traducción
- identificar problemas pragmáticos
- caracterizar problemas pragmáticos
- seleccionar fuentes documentales para resolver un problema pragmático
- predecir resultados de las acciones
- movilizar la competencia extralingüística para resolver problemas pragmáticos
- ensayar diferentes soluciones para resolver un problema pragmático

METODOLOGÍA:

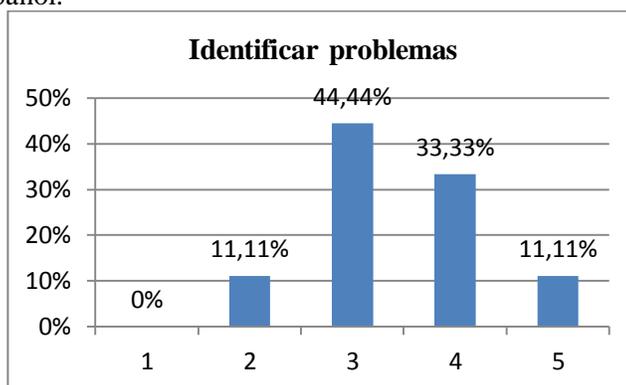
- Tipo de datos: cuantitativos
- Descripción del cuestionario:
 - Número de preguntas: 8
 - Bloques de preguntas: 1) planificación (1-6); 2) control (7); 3) puntuación (8)
 - Formato de respuestas: escala Likert
 - Prueba piloto: no
- Muestra: las informantes de módulo (9/10) (excepto CT01)
- Fecha: 25/4/2018

RESULTADOS

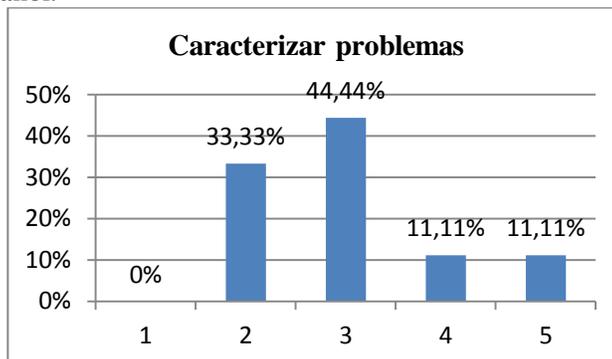
1. En la unidad didáctica he aprendido a analizar el encargo de traducción.



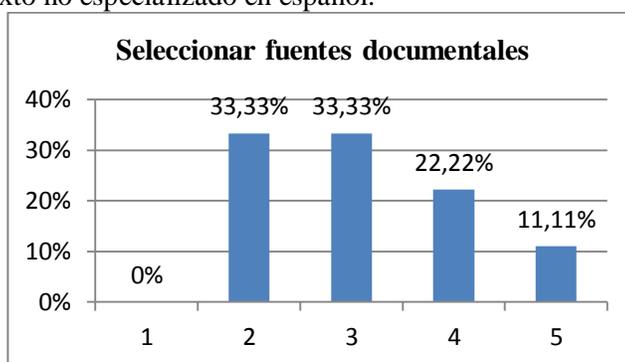
2. En la unidad didáctica he aprendido a identificar problemas pragmáticos en un texto no especializado en español.



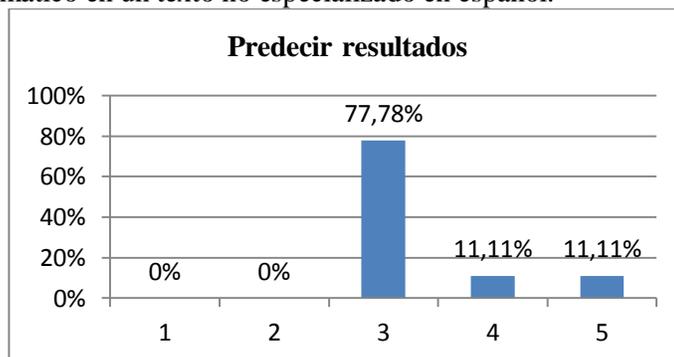
3. En la unidad didáctica he aprendido a caracterizar problemas pragmáticos en un texto no especializado en español.



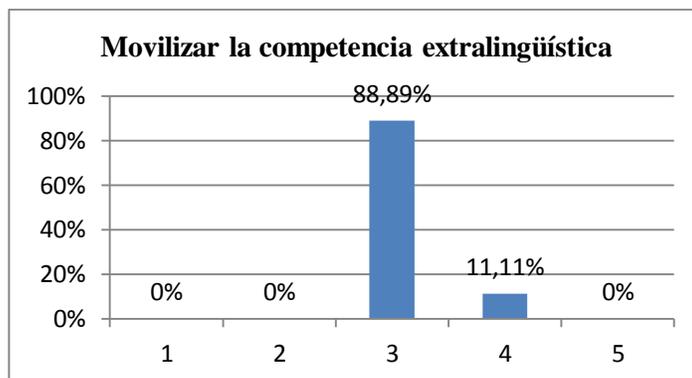
4. En la unidad didáctica he aprendido a seleccionar fuentes documentales para resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.



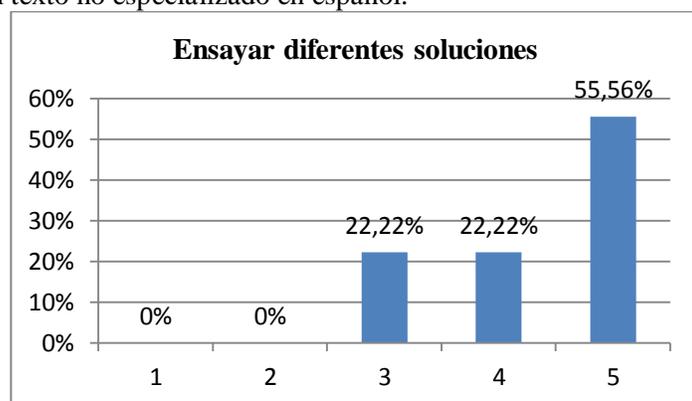
5. En la unidad didáctica he aprendido a predecir resultados de las acciones en el proceso de resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.



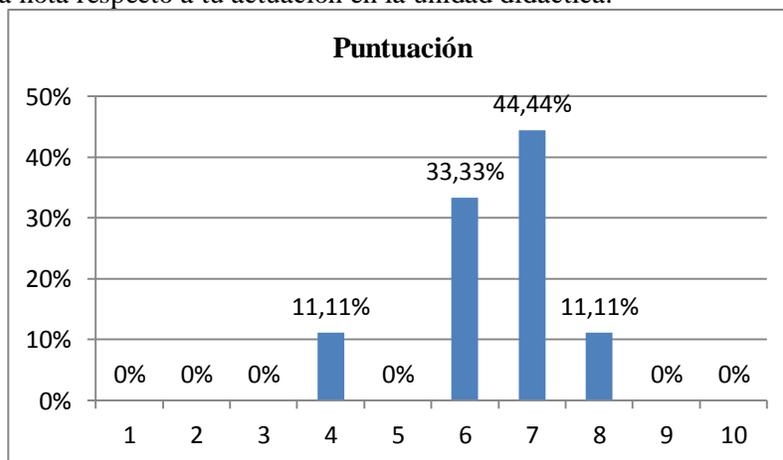
6. En la unidad didáctica he aprendido a movilizar la competencia extralingüística para resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.



7. En la unidad didáctica he aprendido a ensayar diferentes soluciones para resolver un problema de pragmático en un texto no especializado en español.



8. Ponte una nota respecto a tu actuación en la unidad didáctica.



ANEXO 17: CUESTIONARIO 6. AUTOEVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE. UNIDAD 3(2)

OBJETIVOS:

Para que las participantes autoevalúen su aprendizaje de los siguientes procedimientos:

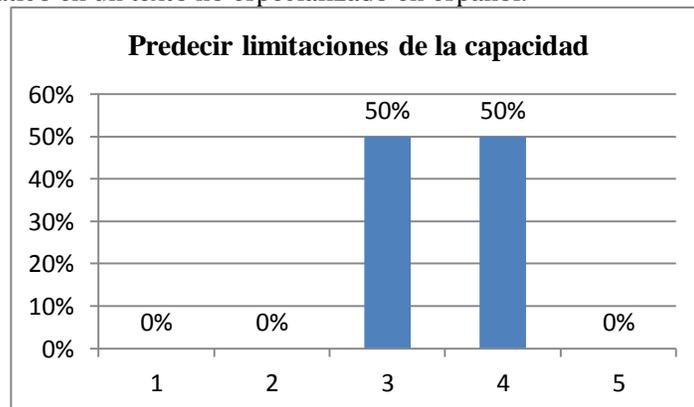
- Predecir limitaciones de la capacidad
- Escoger la solución más adecuada para cada problema pragmático
- Justificar una solución de un problema pragmático
- Regular la intensidad a la hora de resolver un problema pragmático
- Resolver la velocidad a la hora de resolver un problema pragmático
- Regular el esfuerzo a la hora de resolver un problema pragmático
- Evaluar una solución de un problema pragmático
- Modificar una solución de un problema pragmático si no resulta efectiva
- Evaluar el grado de cumplimiento del encargo de traducción

METODOLOGÍA:

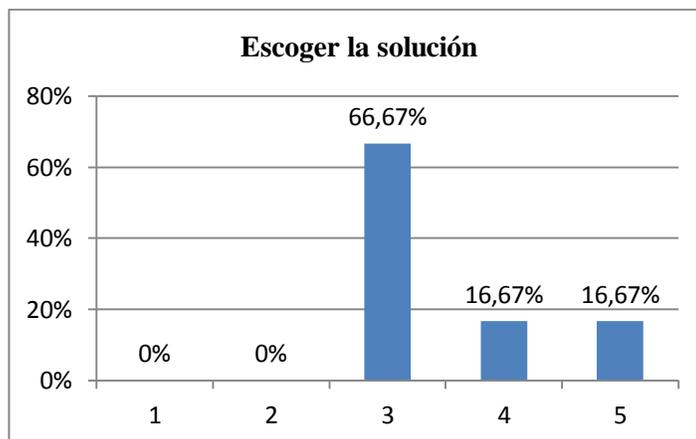
- Tipo de datos: cuantitativo
- Descripción del cuestionario:
 - Número de preguntas: 10
 - Bloques de preguntas: 1) planificación (1); 2) control (2-6); 3) evaluación (7-9); 4) puntuación (10)
 - Formato de respuestas: escala Likert
 - Muestra: participantes del módulo (6/10: CT02, CT05, CT06, CT07, CT08, CT10)
- Prueba piloto: No
- Fecha: 8/5/2018

RESULTADOS

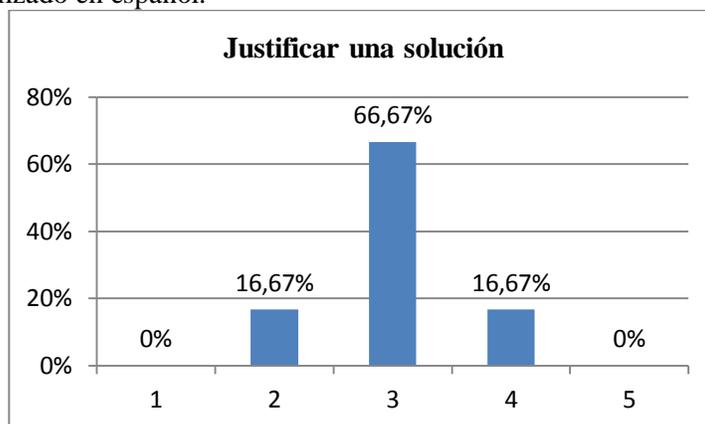
1. En la unidad didáctica he aprendido a predecir las limitaciones de la capacidad de resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.



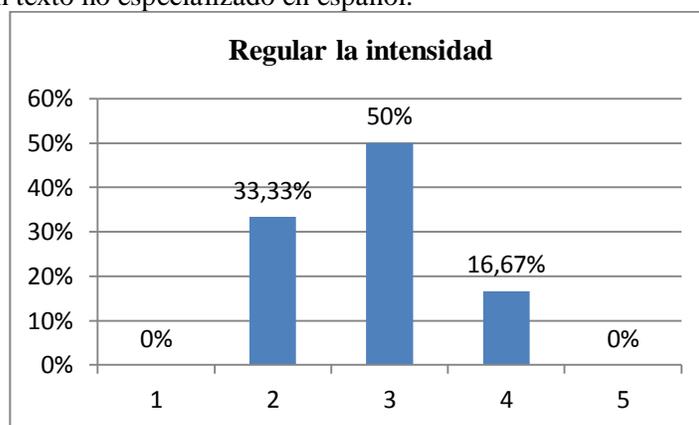
2. En la unidad didáctica he aprendido a escoger la solución más adecuada para cada problema pragmático en un texto no especializado en español.



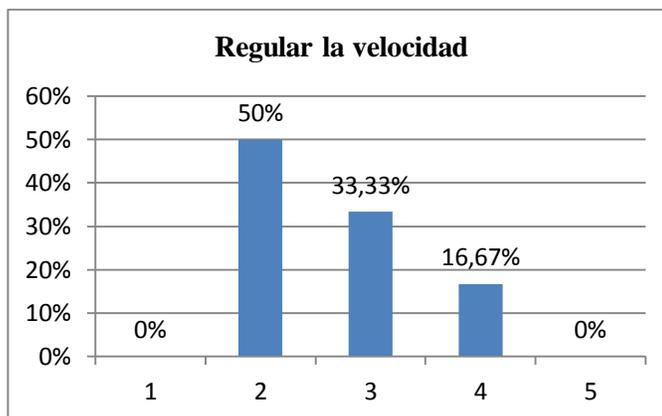
3. En la unidad didáctica he aprendido a justificar una solución de un problema pragmático en un texto no especializado en español.



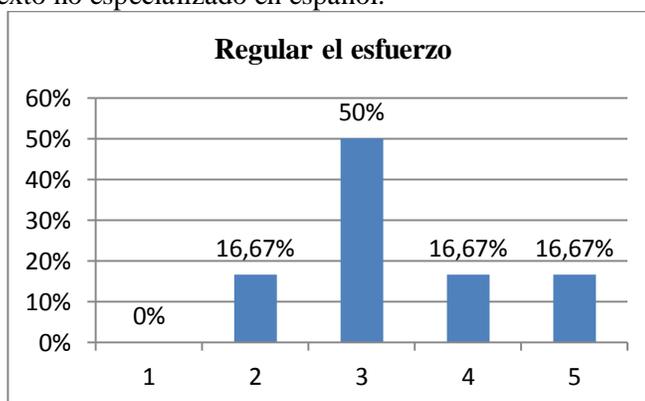
4. En la unidad didáctica he aprendido a regular la intensidad a la hora de resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.



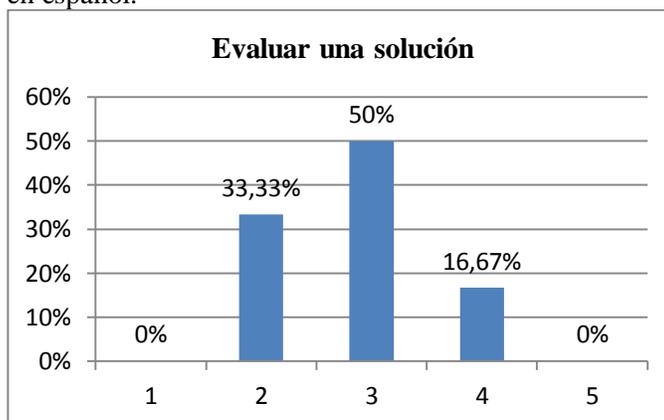
5. En la unidad didáctica he aprendido a regular la velocidad a la hora de resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.



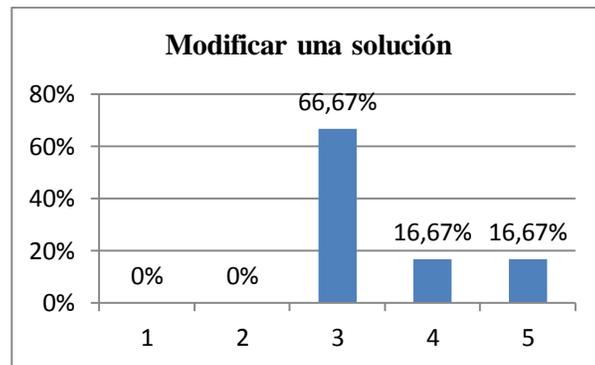
6. En la unidad didáctica he aprendido a regular el esfuerzo a la hora de resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.



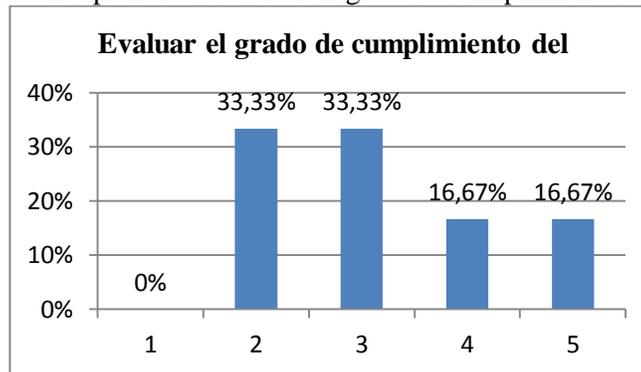
7. En la unidad didáctica he aprendido a evaluar una solución de un problema pragmático en un texto no especializado en español.



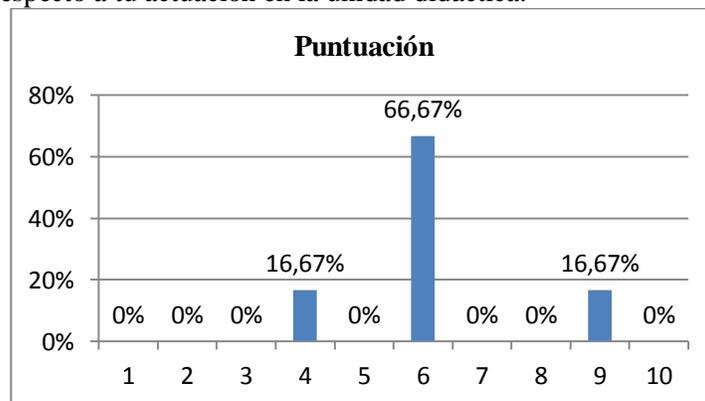
8. En la unidad didáctica he aprendido a modificar una solución de un problema pragmático si no resulta efectiva.



9. En la unidad didáctica he aprendido a evaluar el grado de cumplimiento del encargo de traducción.



10. Ponte una nota respecto a tu actuación en la unidad didáctica.



ANEXO 18: CUESTIONARIO 7. AUTOEVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE. UNIDAD 4(1)

OJBETIVOS:

Para que las participantes autoevalúen su aprendizaje de los siguientes indicadores:

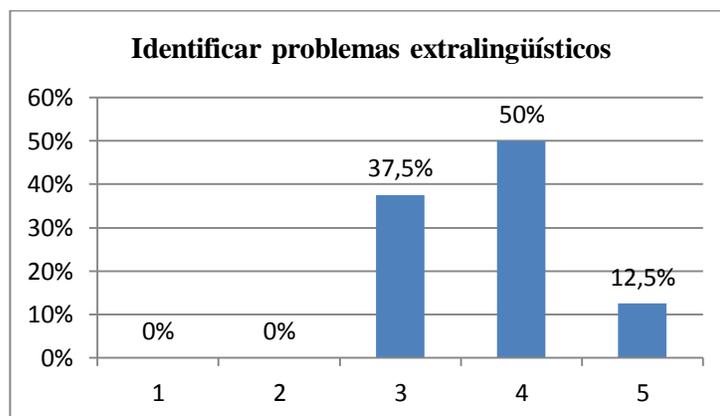
- identificar problemas extralingüísticos
- caracterizar problemas extralingüísticos
- programar acciones para resolver un problema extralingüístico
- predecir resultados de las acciones
- movilizar la competencia extralingüística para resolver problemas extralingüísticos
- extraer información relevante de fuentes documentales
- evaluar una estrategia de solución de un problema extralingüístico
- evaluar una solución de un problema extralingüístico
- modificar una estrategia de solución de un problema extralingüístico si no resulta efectiva
- evaluar el propio aprendizaje

METODOLOGÍA:

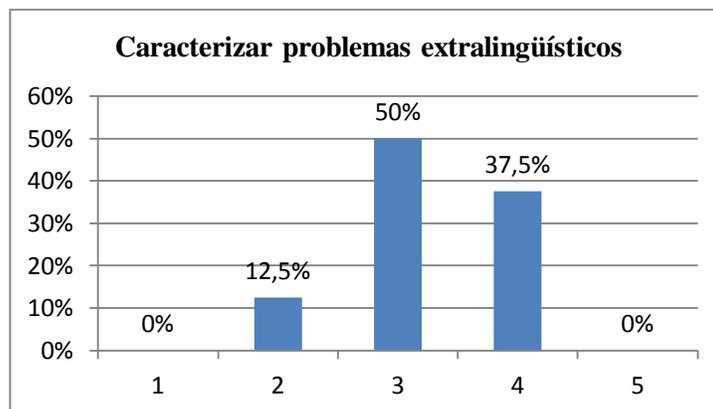
- Tipo de datos: cuantitativos
- Descripción del cuestionario:
 - Número de preguntas: 11
 - Bloques de preguntas: 1) planificación (1-6); 2) autoevaluación I (7-10); 3) puntuación (11)
 - Formato de respuestas: escala Likert
 - Prueba piloto: no
- Muestra: participantes del proyecto (8/10): CT07, CT04, CT06, CT08, CT10, CT02, CT03, CT05
- Fecha: 15/5/2018

RESULTADOS

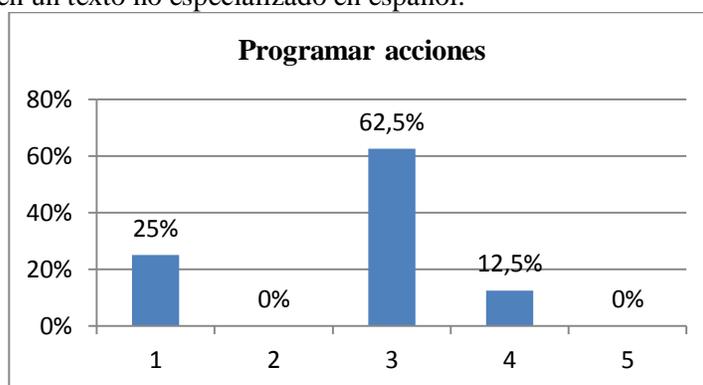
1. En la unidad didáctica he aprendido a identificar problemas extralingüísticos en un texto no especializado en español.



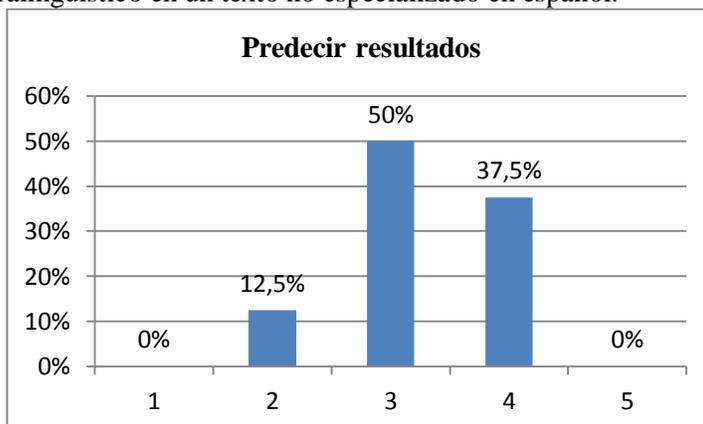
2. En la unidad didáctica he aprendido a caracterizar problemas extralingüísticos en un texto no especializado en español.



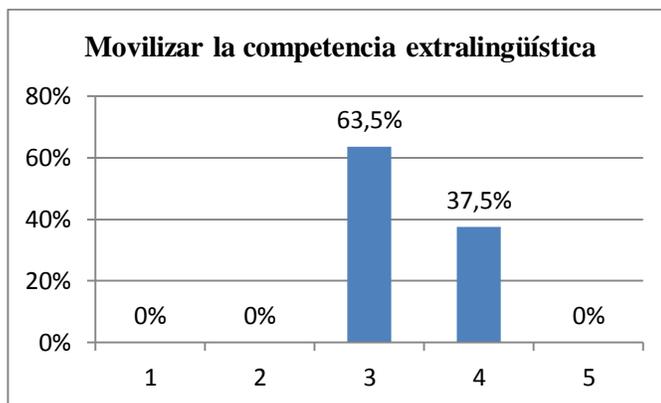
3. En la unidad didáctica he aprendido a programar acciones para resolver un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



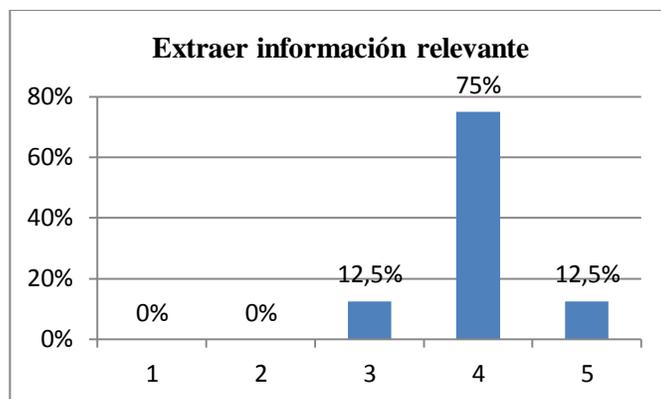
4. En la unidad didáctica he aprendido a predecir resultados de las acciones en el proceso de resolver un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



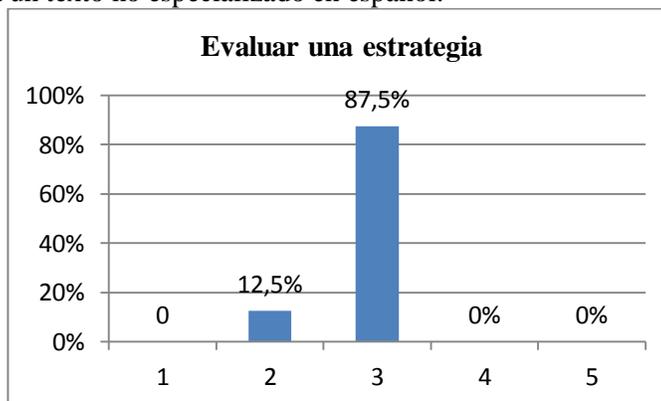
5. En la unidad didáctica he aprendido a movilizar la competencia extralingüística para resolver un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



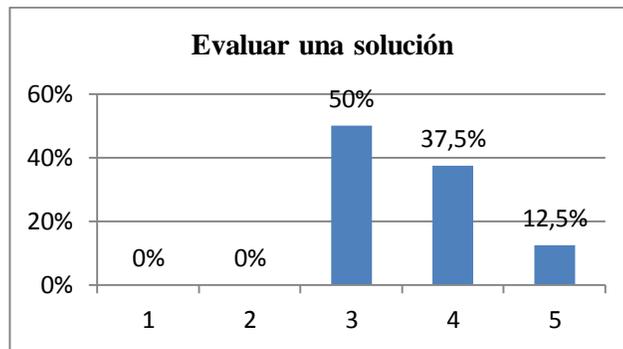
6. En la unidad didáctica he aprendido a extraer información relevante de las fuentes documentales disponibles para resolver un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



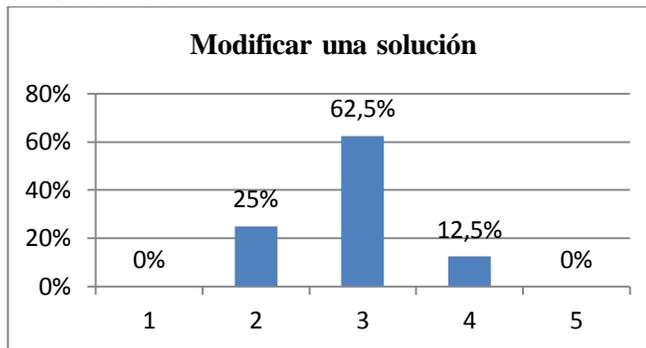
7. En la unidad didáctica he aprendido a evaluar una estrategia de solución de un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



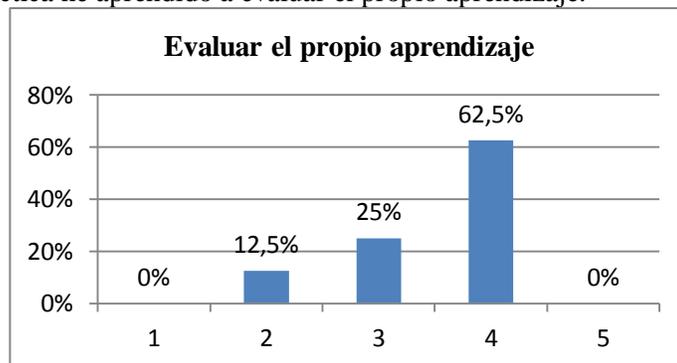
8. En la unidad didáctica he aprendido a evaluar una solución de un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



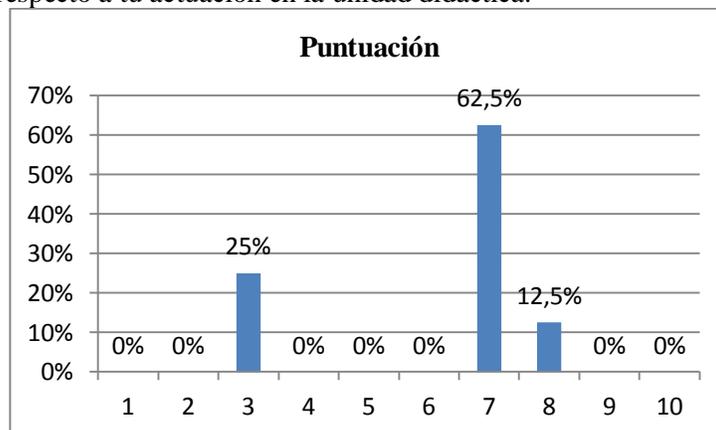
9. En la unidad didáctica he aprendido a modificar una estrategia de solución de un problema extralingüístico si no resulta efectiva.



10. En la unidad didáctica he aprendido a evaluar el propio aprendizaje.



11. Ponte una nota respecto a tu actuación en la unidad didáctica.



ANEXO 19: CUESTIONARIO 8. AUTOEVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE. UNIDAD 4(2)

OBJETIVOS:

Para que las participantes autoevalúen su aprendizaje de los siguientes indicadores:

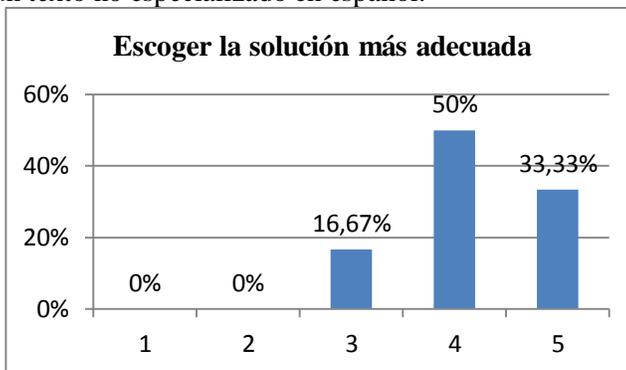
- escoger la solución más adecuada para cada problema extralingüístico
- justificar una solución de un problema extralingüísticos
- controlar los elementos psicofisiológicos a la hora de resolver un problema extralingüístico
- evaluar una solución de un problema extralingüístico
- modificar una solución de un problema extralingüístico si no resulta efectivo
- evaluar una estrategia de solución de un problema extralingüístico
- modificar una estrategia de solución de un problema extralingüístico si no resulta efectiva
- regular el esfuerzo a la hora de resolver un problema extralingüístico

METODOLOGÍA:

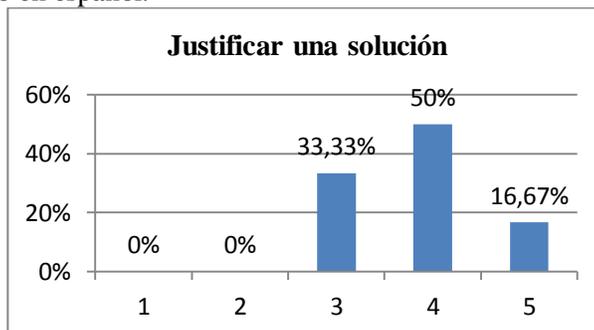
- Tipo de datos: cuantitativo
- Descripción del cuestionario:
 - Número de preguntas: 9
 - Bloques de preguntas: 1) control (1-4); 2) autoevaluación 1 (5-8); 3) puntuación (9)
 - Formato de respuestas: escala Likert
 - Prueba piloto: no
- Muestra: las informantes de módulo (6/10) (CT06, CT02, CT04, CT05, CT10, CT08)
- Fecha: 22/5/2018

RESULTADOS

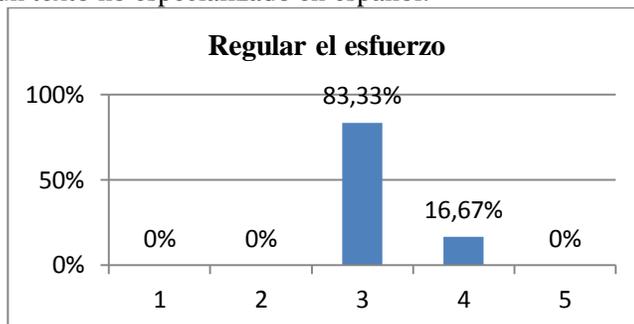
1. En la unidad didáctica he aprendido a escoger la solución más adecuada para cada problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



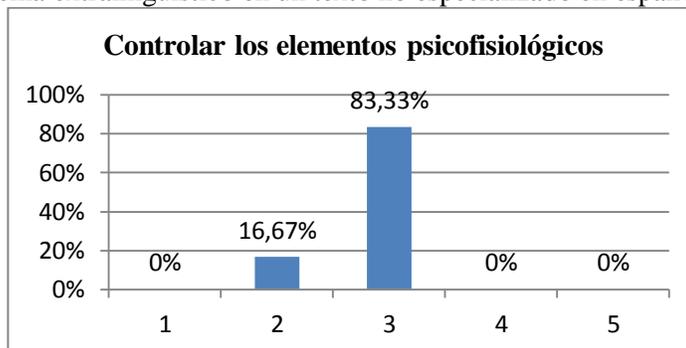
2. En la unidad didáctica he aprendido a justificar una solución de un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



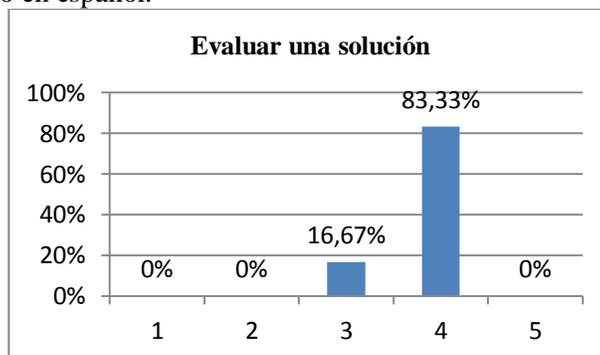
3. En la unidad didáctica he aprendido a regular el esfuerzo a la hora de resolver un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



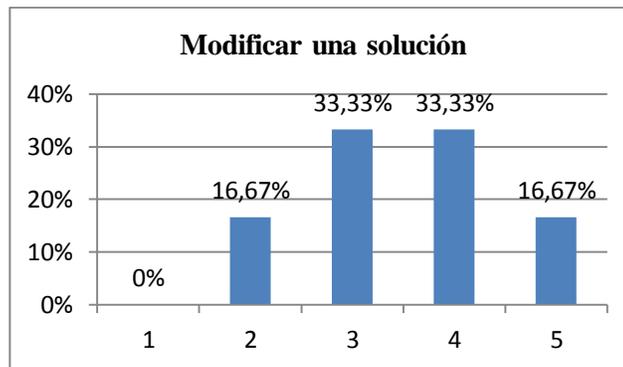
4. En la unidad didáctica he aprendido a controlar los elementos psicofisiológicos a la hora de resolver un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



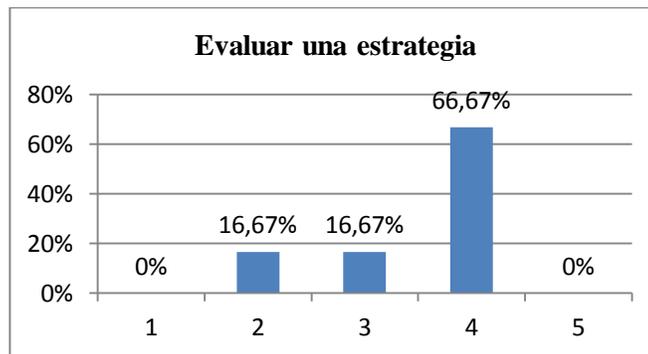
5. En la unidad didáctica he aprendido a evaluar una solución de un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



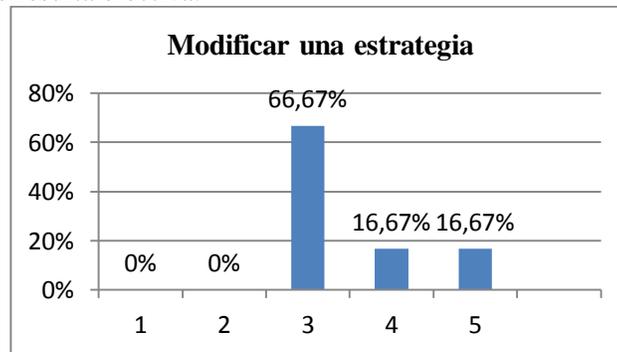
6. En la unidad didáctica he aprendido a modificar una solución de un problema extralingüístico si no resulta efectiva.



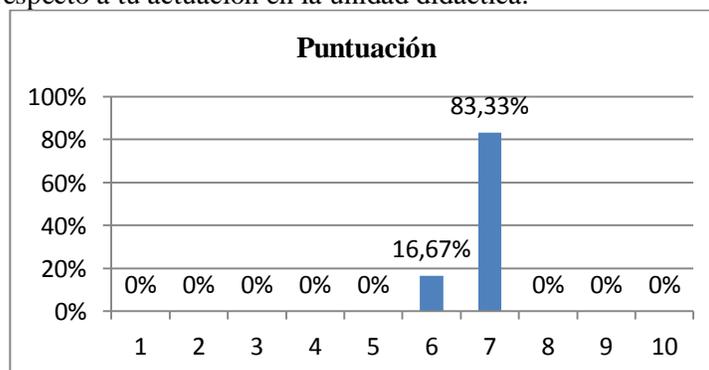
7. En la unidad didáctica he aprendido a evaluar una estrategia de solución de problema extralingüístico.



8. En la unidad didáctica he aprendido a modificar una estrategia de solución de un problema extralingüístico si no resulta efectiva.



9. Pone una nota respecto a tu actuación en la unidad didáctica.



ANEXO 20: CUESTIONARIO 9. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA. UNIDAD 1

OBJETIVOS

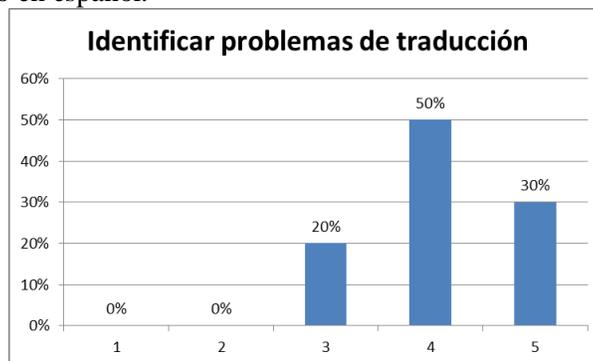
- Para que las a evalúen y comenten los contenidos, la metodología, la carga de trabajo de la unidad didáctica

METODOLOGÍA

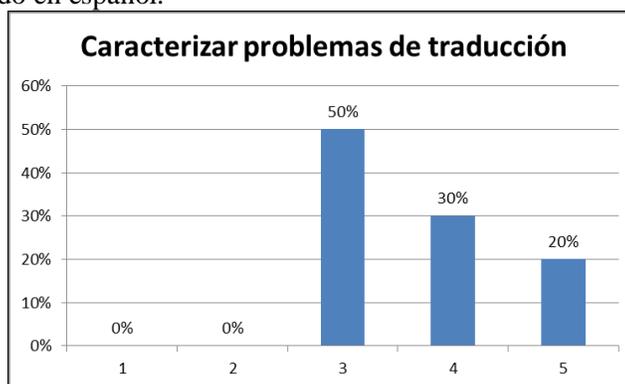
- Tipo de datos: cuantitativo y cualitativo
- Descripción del cuestionario:
 - Número de preguntas: 26
 - Bloques de preguntas: 1) aprendizaje (1-4), 2) metodología (5-15), 3) evaluación (16-20), 4) carga de trabajo (21-25), 5) observación (26) (Falta pregunta «Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad»)
 - Formato de respuestas: 1) escala Likert, 2) libres
 - Prueba piloto: No
- Muestra: participantes del módulo (10/10)
- Fecha: 19/3/2018

RESULTADOS

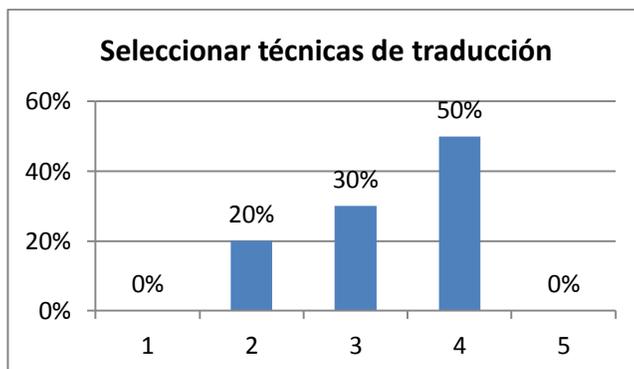
1. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a identificar problemas de traducción en un texto no especializado en español.



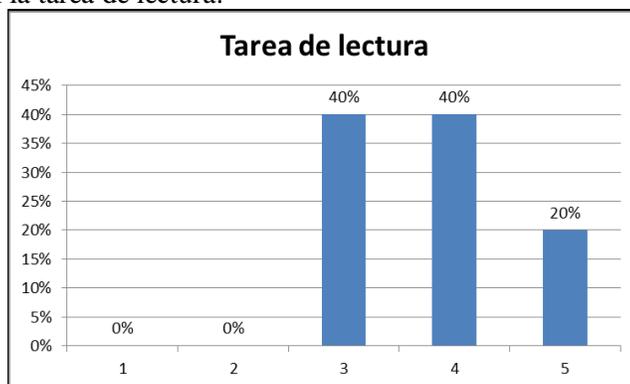
2. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a caracterizar problemas de traducción en un texto no especializado en español.



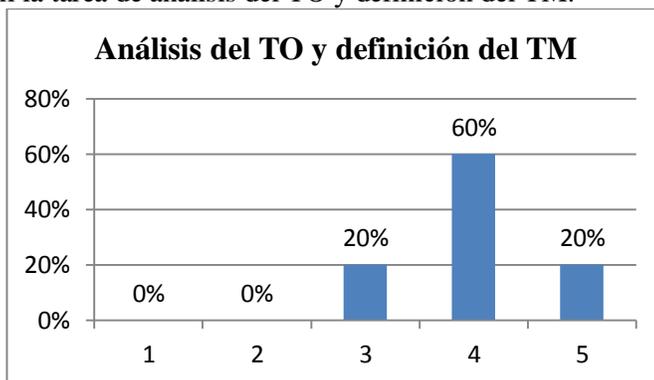
3. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a seleccionar técnicas para resolver un problema de traducción en un texto no especializado en español.



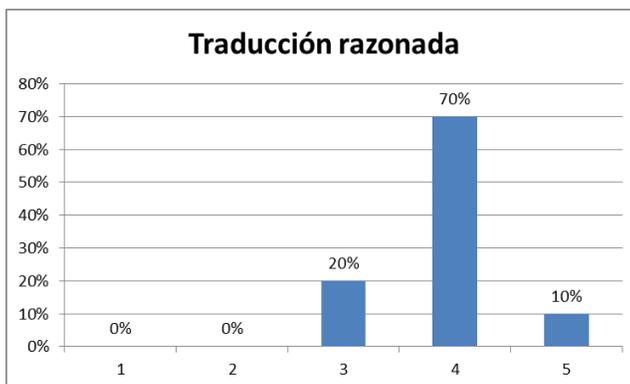
4. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a buscar fuentes documentales para resolver problemas de traducción en un texto no especializado en español.
[No hay datos]
5. Me ha resultado útil la tarea de lectura.



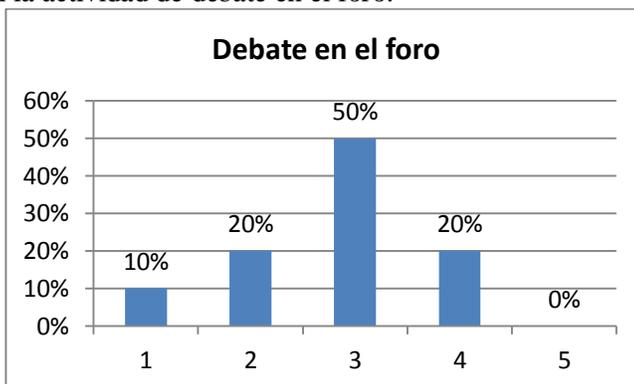
6. Me ha resultado útil la tarea de análisis del TO y definición del TM.



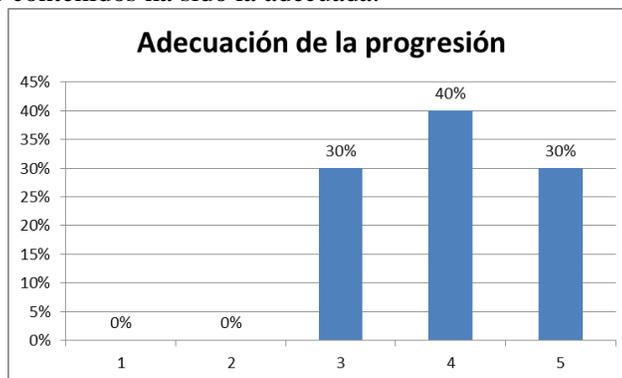
7. Me ha resultado útil la tarea de traducción razonada.



8. Me ha resultado útil la actividad de debate en el foro.



9. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada.

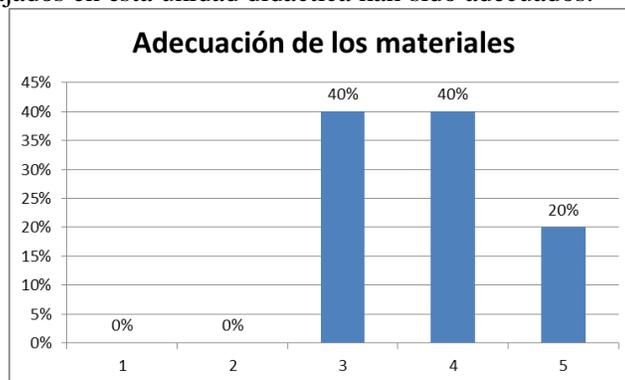


10. De la progresión yo cambiaría...

- en mi opinión, está bien sobre la progresión de los contenidos. (CT05)
- Aprender la manera de traducción (CT07)
- Quitar la etapa de identificar las informaciones generales del texto (CT10)
- En el pasado, antes de traducir, nunca he analizar el texto que tengo que traducir, pero, después de la unidad 1, me doy cuenta de que analizar el texto antes de traducir me ayuda a comprender más el texto y puedo dar más opciones razonable (CT04)
- yo cambiaría la manera de ordenar las partes pequeñas en una frase y de busca el significado de las palabras difíciles (CT08)
- creo que es bien, no necesita cambiar (CT06)
- No cambiaría nada (CT01)
- La profesora debe reducir el tiempo de hacer las tareas en el clase (CT02)

- Si un debate es necesario, es mejor ocurrir en clase cuando están todos los estudiantes porque es más fácil discutir. (CT09)
- Creo que ya es adecuada. (CT03)

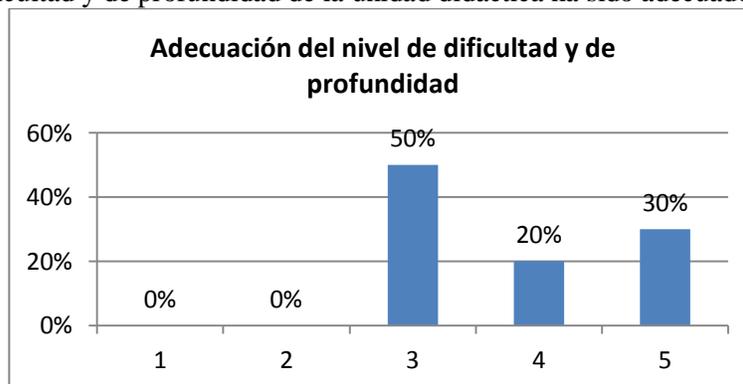
11. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados.



12. En el caso de no considerar adecuados los materiales, razona por qué.

[No respuesta]

13. El nivel de dificultad y de profundidad de la unidad didáctica ha sido adecuado.



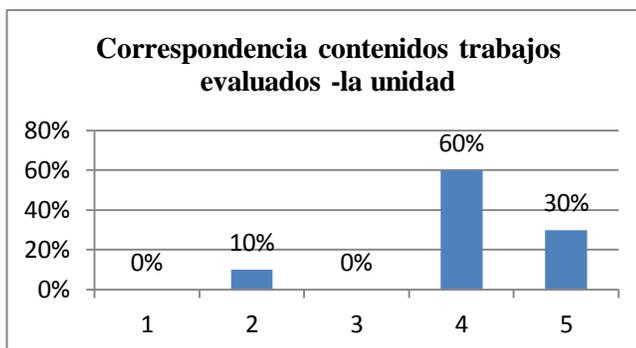
14. Lo que más me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido...

- conozco más bien sobre las técnicas traducción (CT05)
- Identificar los problemas de traducción (CT07)
- Traducir las frases españolas que tienen la estructura diferente con las de en vietnamita. (CT10)
- aprender la manera de analizar el texto (CT04)
- buscar muchas opciones y elegir la que más adecuada. (CT08)
- -los procesos antes y después de la traducción.
- identificar encargo de traducción del texto para elegir las palabras más adecuadas
- Identificar problemas (CT06)
- Analizar los problemas de traducción que se encuentran en un texto (CT01)
- Esta unidad didáctica me ha ayudado más a identificar y caracterizar los problemas de traducción (CT02)
- Identificar los problemas de traducción. (CT09)
- análisis de frase y busca la manera de traducir adecuadamente para el título y las frases largas. (CT03)

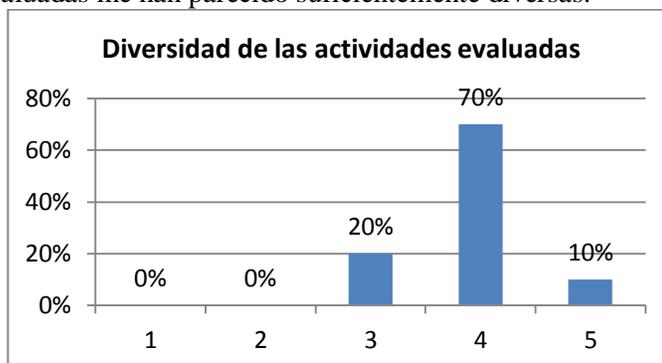
15. Lo que menos me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido...

- todavía no entiendo bien de los problemas traducciones (CT05)
- Técnico de traducción (CT07)
- Identificar las informaciones generales del texto y cuáles son las técnicas que ya he usado (CT10)
- estudiar a elegir técnicas para resolver los problemas (CT04)

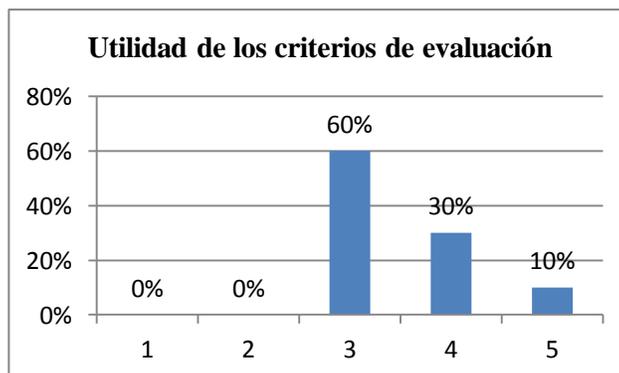
- entender las palabras despecializadas (CT08)
 - ya he confundido sobre las Categorías (tipos) de los problemas. (CT06)
 - Indicar unas técnicas específicas para cada problema (CT01)
 - Seleccionar técnicas para resolver los problemas (CT02)
 - Buscar la solución de los problemas. (CT09)
 - la manera de elegir palabras y ordenarlas. (CT03)
16. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica.



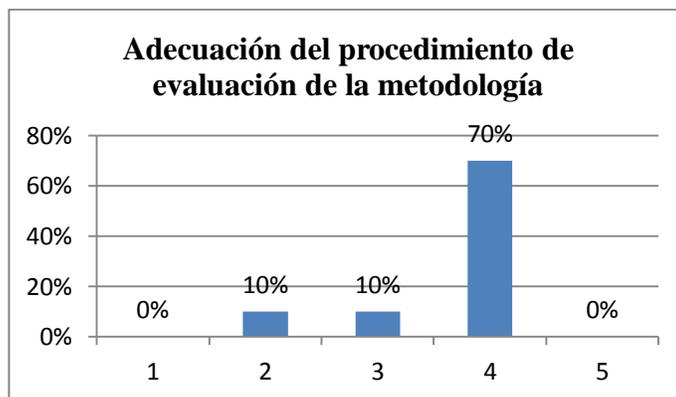
17. Las actividades evaluadas me han parecido suficientemente diversas.



18. Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades.



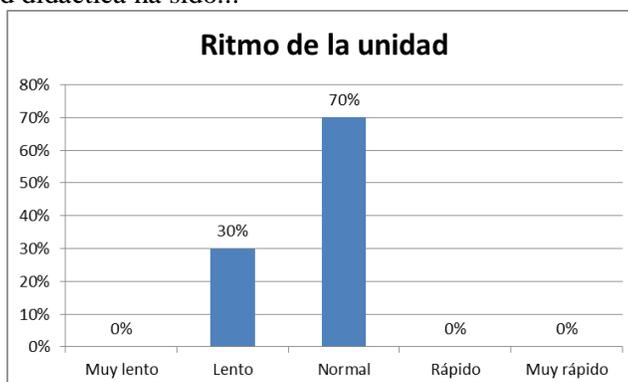
19. Me ha parecido adecuada la forma de evaluar la unidad.



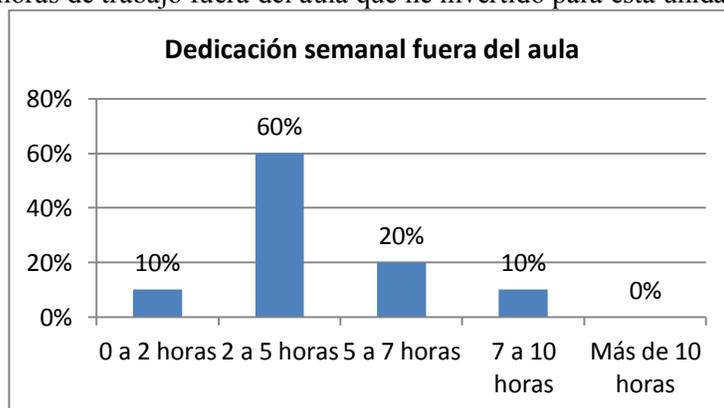
20. De la evaluación de la unidad hubiera cambiado...

[No respuesta]

21. El ritmo de la unidad didáctica ha sido...



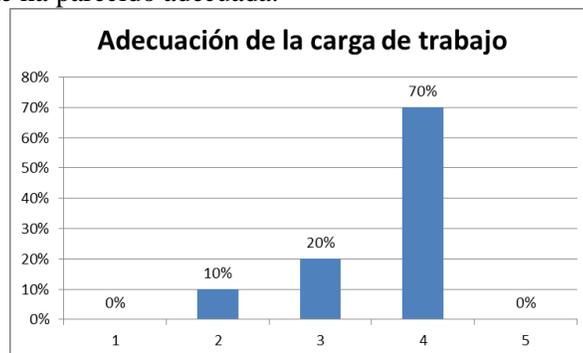
22. La cantidad de horas de trabajo fuera del aula que he invertido para esta unidad didáctica ha sido...



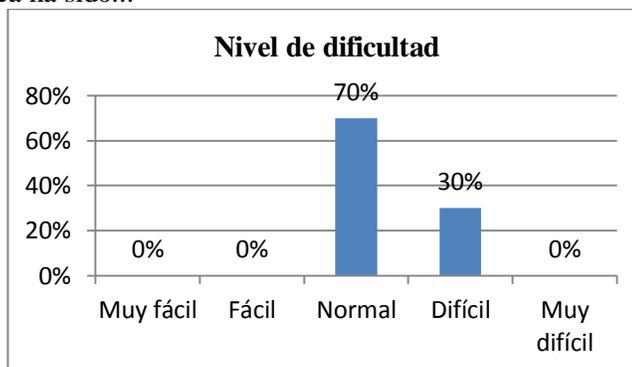
23. Las tareas que me han dado más trabajo han sido...

- "a. tarea 3 b,tarea 2" (CT05)
- "a, Traducir el texto b, Identificar los problemas" (CT07)
- "a, Buscar su adaptación en vietnamita b, Traducir" (CT10)
- "a) traducir el texto b) analizar el texto" (CT04)
- "a, Tarea 2: indentificar las problemas de traducción b, Tarea 1: comprender texto original c, Tarea 3: traducir" (CT08)
- "Identificar tipos de problemas de traducción y la resolución de estos" (CT06)
- "a) Contestar los cuestionarios b) Indicar las técnicas que he usado" (CT01)
- "a) Tarea 3 b) Tarea 1 c) Tarea 2" (CT02)

- "a) La traducción del texto b) Traducción razonada" (CT09)
 - "a) Escribir problemas de traducir y maneras de resolverlos. b) Traducir el texto (buscar vocabulario, elegir palabras más adecuadas y ordenarlas)." (CT03)
24. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.



25. Esta unidad didáctica ha sido...



26. Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o para añadir algún comentario.
- puedes reducir el tiempo para hacer las tareas en la clase. Porque me parece, tenemos mucho tiempo para hacerlo (CT05)
 - El ambiente de esta unidad esta un poco aburrido (CT07)
 - Normalmente, cuando la profesora me da una tarea de traducir un texto o algo así, sólo quiero traducirlo sin pensar en usar cualquier técnica y estrategia (por que no me gusta la teoría :((). Con la situación así, puedo mejorar mi nivel al máximo? (CT10)
 - La tarea que me han dado más trabajo han sido analizar el texto. Porque, aunque ya he buscado los problemas, resolverlos es un trabajo difícil. No sé qué es más adecuado y tengo que probar cada en el contexto. (CT04)
 - no tengo ninguna duda (CT08)
 - en los tareas hay los confundidos o las palabras que los estudiantes tienen más notable. profesora puede explicar más antes de los estudiantes hacen. que evitar los casos cuando los estudiantes están haciendo, no entienden y preguntan. es como tomar más tiempo para explicar cada estudiante (CT06)
 - Es la primera vez que me participo en una actividad así, entonces las opciones que he elegido aún han sido subjetivas y generales, ya que no estoy segura de que sean adecuadas las tareas. (CT01)
 - En mi opinión el tiempo para hacer las tareas en la clase es un poco largo, quiero que tengamos más tiempo para resolver las tareas juntos o aclarar las dudas (CT02)
 - Creo que las tareas no son muy difíciles, pero identificar las etapas de traducción todavía es muy difícil. (CT09)

- Quiero que en las clases siguientes, podamos tener más tiempo para traducir un texto completo. Por lo tanto, podremos realizar directamente un debate juntos y buscar más técnicas propias de cada persona. (CT03)

ANEXO 21: CUESTIONARIO 10. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA. UNIDAD 2(1)

OBJETIVOS:

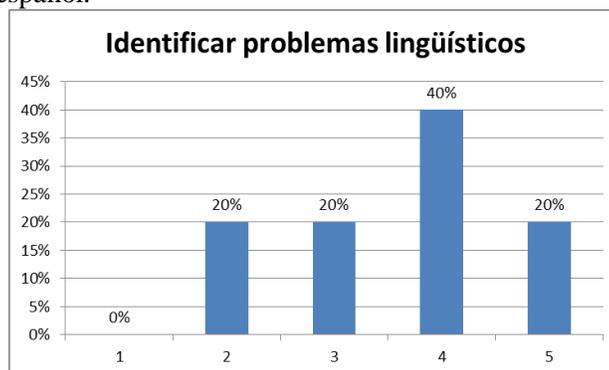
- Para que las informantes evalúen los contenidos, la metodología, la evaluación y la carga de trabajo de la unidad didáctica.

METODOLOGÍA

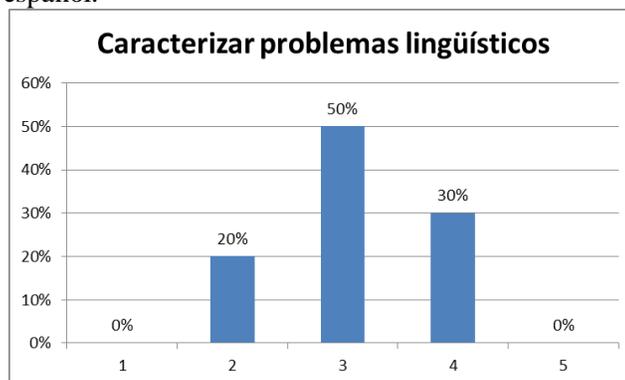
- Tipo de datos: cuantitativo y cualitativo
- Descripción del cuestionario:
 - Número de preguntas: 33
 - Formato de preguntas: 1) escala Likert, 2) respuestas libres
 - Bloque de preguntas: 1) aprendizaje (1-8), 2) metodología (9-20), 3) evaluación (21-27), 4) carga de trabajo (28-32), 5) observación (33)
 - Prueba piloto: no
- Muestras: participantes de módulo (10/10)
- Fecha: 10/4/2018

RESULTADOS

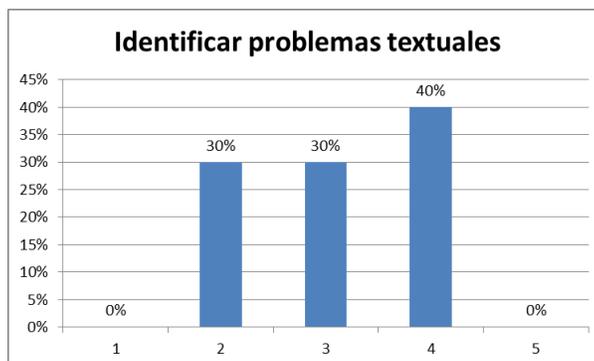
1. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a identificar problemas lingüísticos en un texto no especializado en español.



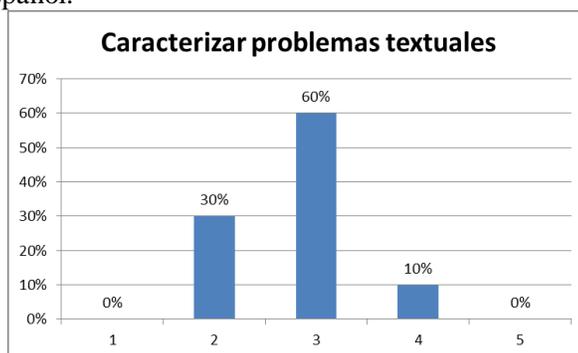
2. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a caracterizar problemas lingüísticos en un texto no especializado en español.



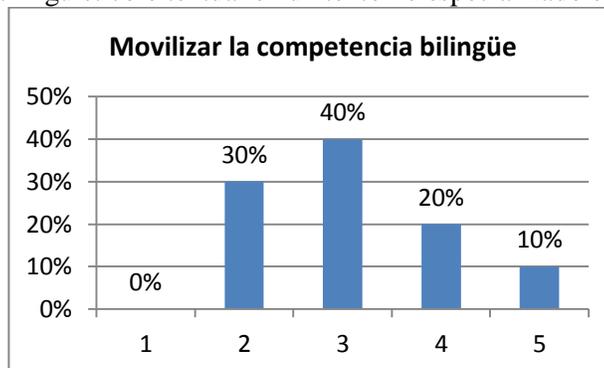
3. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a identificar problemas textuales en un texto no especializado en español.



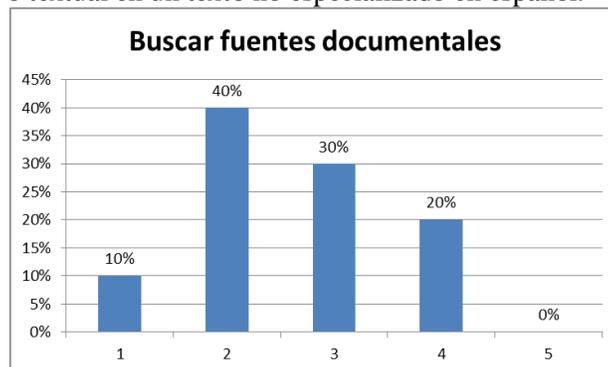
4. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a caracterizar problemas textuales en un texto no especializado en español.



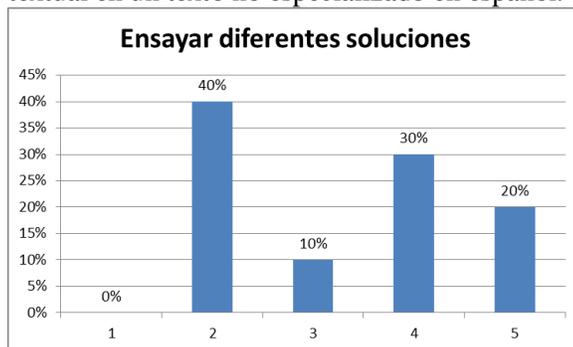
5. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a movilizar la competencia bilingüe para resolver un problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.



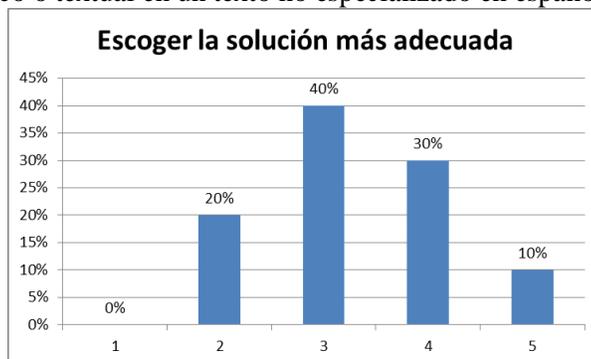
6. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a buscar fuentes documentales para resolver un problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.



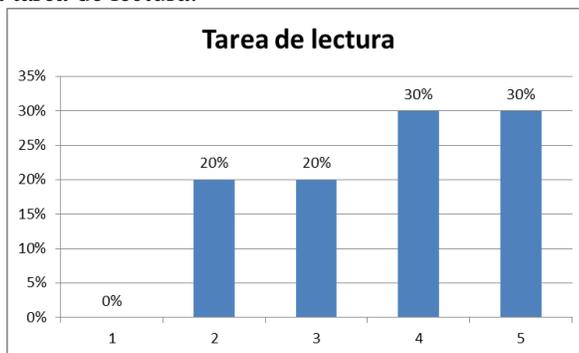
7. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a ensayar diferentes soluciones para un problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.



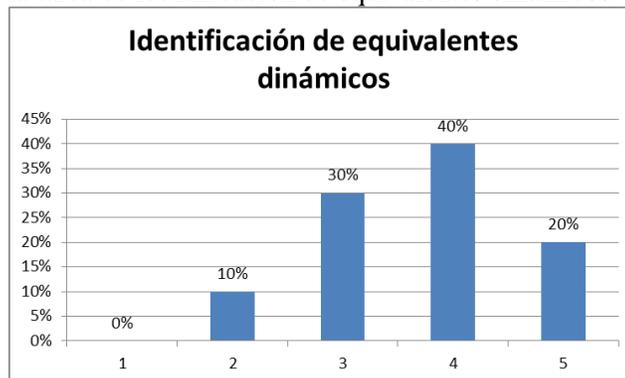
8. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a escoger la solución más adecuada para cada un problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.



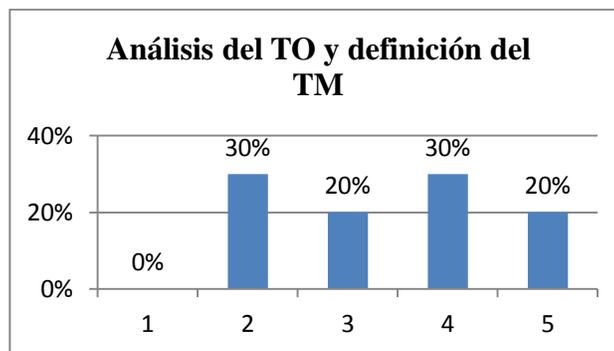
9. Me ha resultado útil la tarea de lectura.



10. Me ha resultado útil la tarea de identificación de equivalentes dinámicos.



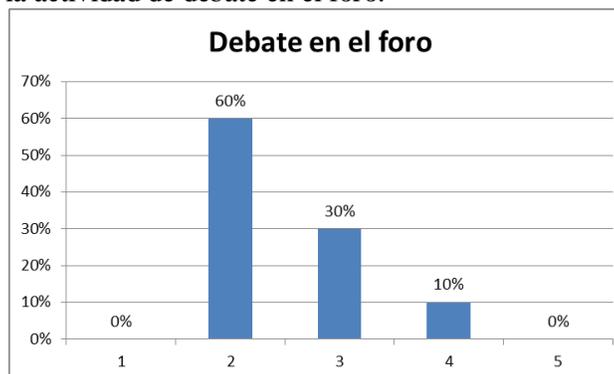
11. Me ha resultado útil la tarea de análisis del TO y definición del TM.



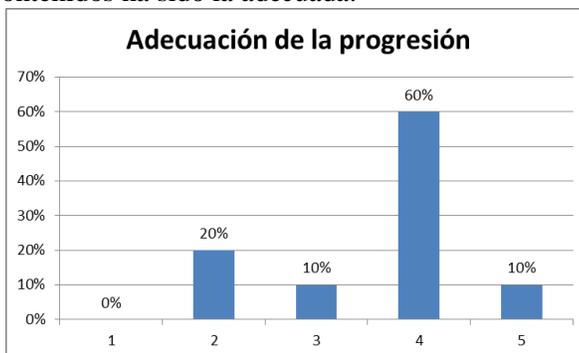
12. Me ha resultado útil la tarea de traducción razonada.



13. Me ha resultado útil la actividad de debate en el foro.



14. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada.

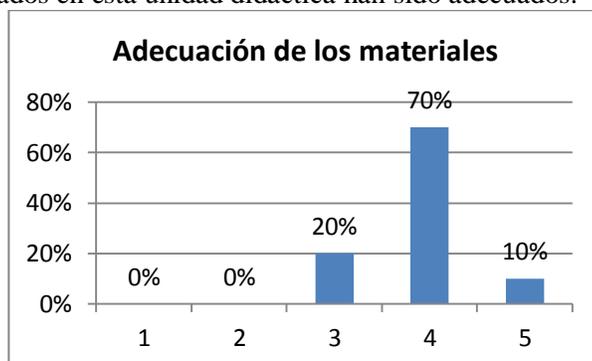


15. De la progresión de los contenidos yo cambiaría...

- pues, utiliza más textos desde las novelas para entendernos mejor (CT05)
- creo que los contenidos de esta clase son adecuados e interesantes. (CT03)

- Para mí, muchas veces después de traducir un texto, puedo buscar más problemas que cuando analizo el texto original, no pienso que son mis problemas de traducción. Entonces, creo que si traduzco un texto antes, puedo identificar mis problemas más claramente y exactamente. (CT08)

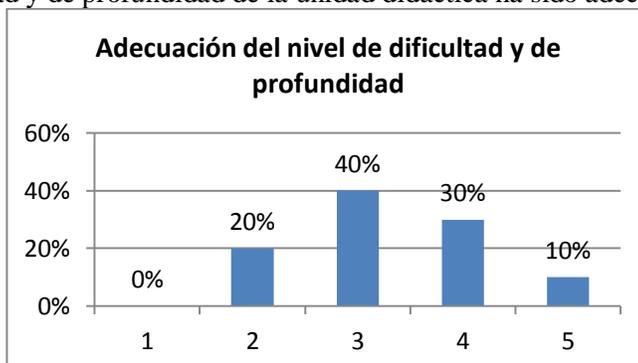
16. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados.



17. En el caso de no considerar que los materiales sean adecuados, razona por qué.

- Para responder la pregunta que tengo que indicar el equivalente dinámico, nos has dado muchos materiales, pero no los usamos mucho en clase. (CT03)

18. El nivel de dificultad y de profundidad de la unidad didáctica ha sido adecuado.



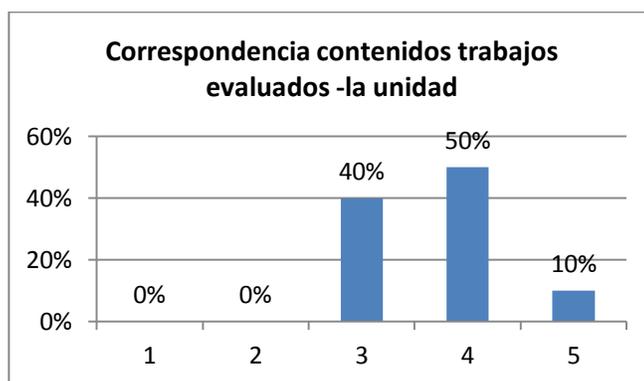
19. Lo que más me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido...

- cómo la manera de resolver los problemas en el proceso de traducción a través de adaptación propia (CT05)
- Identificación y resolución de los problemas (CT10)
- me ha ayudado a buscar todos los significados de una palabra para elegir el más adecuado con el contexto. (CT03)
- Saber usar los equivalentes dinámicos (CT02)
- Diccionario, la identificación de problemas (CT07)
- Puedo comprender mejor la manera de elegir la opción más adecuada. (CT08)
- La tarea de traducción razonada (CT01)
- TAREA 1 - IDENTIFICACIÓN DE EQUIVALENTES DINÁMICOS (CT04)
- buscar las significadas equivalentes con el contexto (CT06)
- Identificar problemas lingüísticos y textuales (CT09)

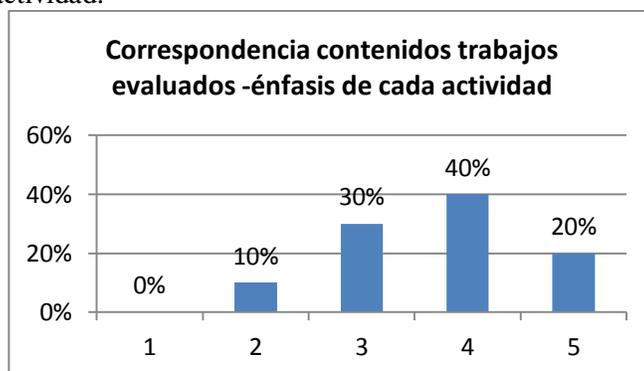
20. Lo que menos me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido...

- las tareas bastante difíciles para resolver (CT05)
- Análisis del texto (CT10)
- No hay (CT03)
- Definir las categorías de problemas (CT02)
- La identificación de equivalentes dinámicos (CT07)
- categorizar problemas porque me he equivocado fácilmente (CT08)

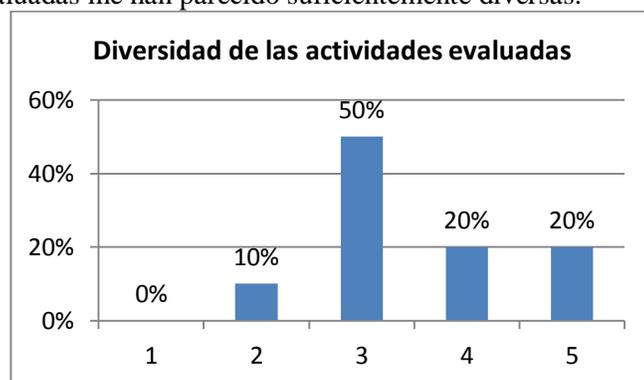
- La tarea de traducción razonada (CT01)
 - TAREA 1 - IDENTIFICACIÓN DE EQUIVALENTES DINÁMICOS (CT04)
 - buscar las significas equivalentes con el contexto (CT06)
 - Identificar problemas lingüísticos y textuales (CT09)
21. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica.



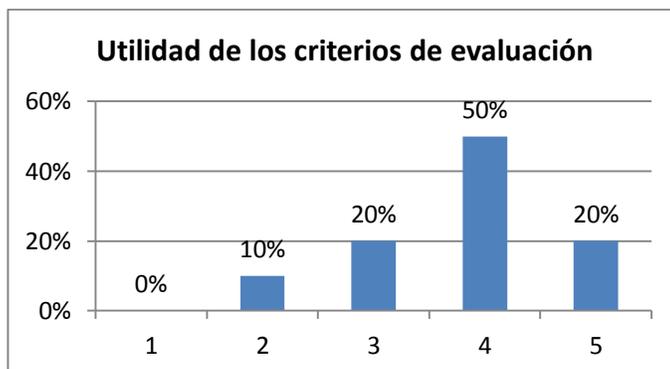
22. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad.



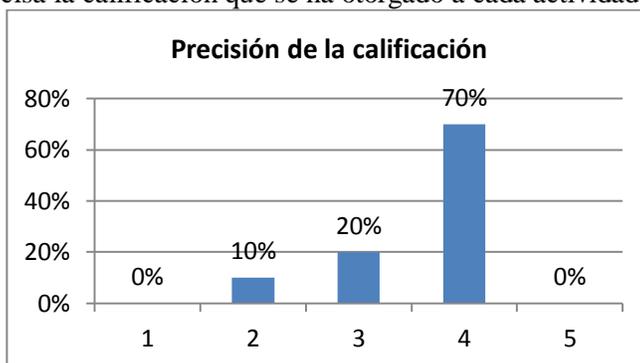
23. Las actividades evaluadas me han parecido suficientemente diversas.



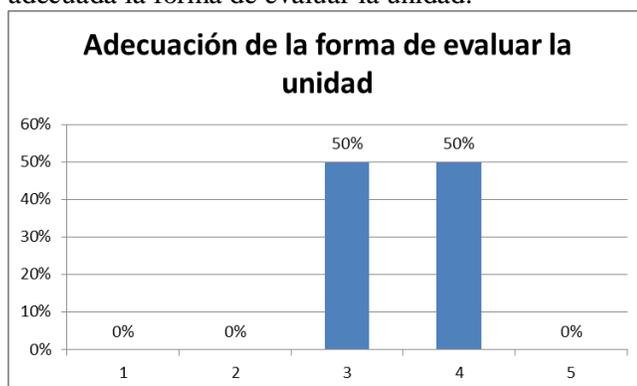
24. Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades.



25. Me ha parecido precisa la calificación que se ha otorgado a cada actividad.



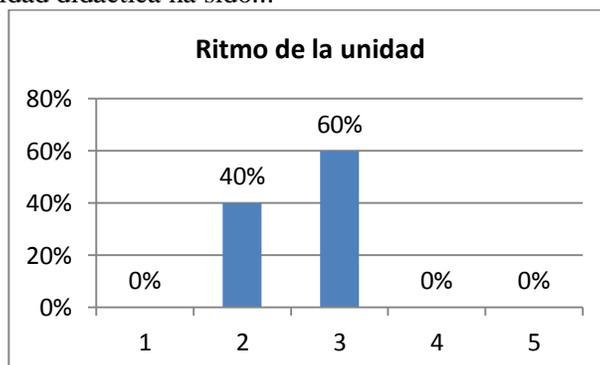
27. Me ha parecido adecuada la forma de evaluar la unidad.



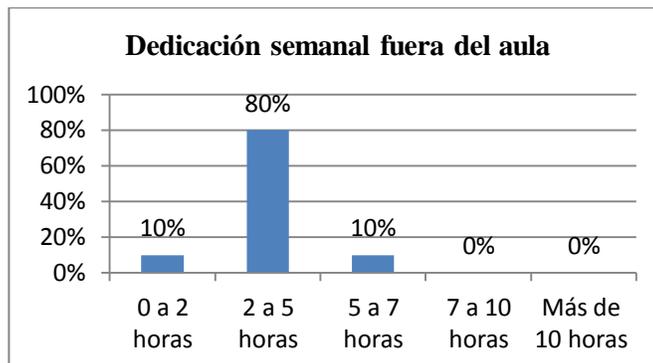
28. De la forma de de evaluar la unidad yo cambiaría...

[No respuesta]

29. El ritmo de la unidad didáctica ha sido...



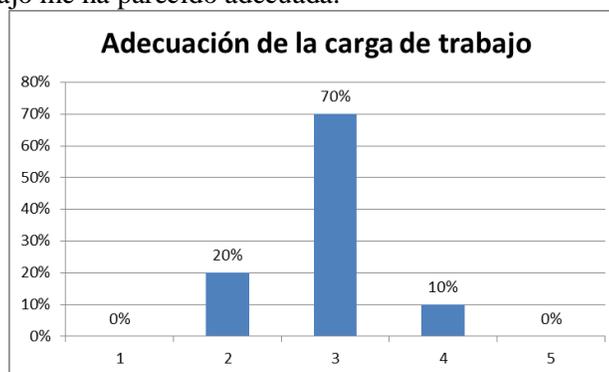
30. La cantidad de horas de trabajo fuera del aula que he invertido para esta unidad didáctica ha sido...



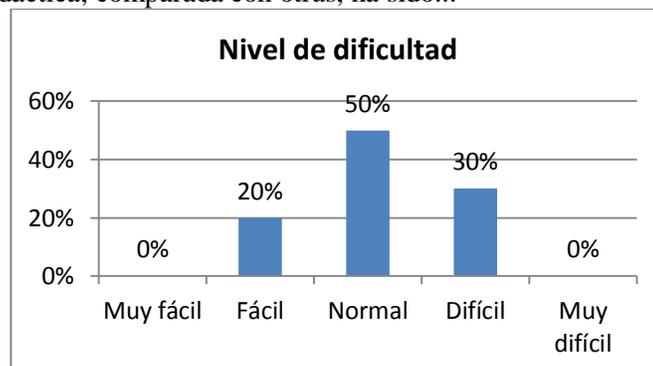
31. Las tareas que me han dado más trabajo han sido...

- la tarea 3 (CT05)
- Traducción razonada (CT10)
- a) completar la tarea 3 - traducción razonada (CT03)
- La tarea de traducción (CT02)
- "a, Identificación y solución de problemas b, Traducción" (CT07)
- "a, identificar problemas b, categorizar problemas c, buscar su técnica (a menudo)" (CT08)
- Identificar las técnicas de traducción usadas (CT01)
- "a) tarea 3 - TRADUCCIÓN RAZONADA b) debate" (CT04)
- Distinguir las técnicas de traducir y saber elegir las palabras adecuadas con el contexto (CT06)
- Traducción razonada (CT09)

32. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.



33. Esta unidad didáctica, comparada con otras, ha sido...



34. Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o para añadir algún comentario.

- creo que esta unidad didáctica es muy interesante y me ha ayudado mucho. (CT03)
- Creo que es más razonable si las tareas como tarea 1 y 2 preparamos en casa, así que tú solo necesitas corregir y tendremos más tiempo para hablar de unidad didáctica de ese día. Tarea 3 son difíciles. Por eso debemos usar más tiempo para tarea 3 y para debatir en la clase. No creo que debatir por internet sea adecuado. En dos primeras clases, usamos bastante tiempo solo para tarea 1 y 2 pero pienso que tarea 3 es la que necesitamos prestar atención. (CT04)
- pueden hablar más sobre las técnicas de traducción (CT06)

ANEXO 22: CUESTIONARIO 11. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA. UNIDAD 2(2)

OBJETIVOS:

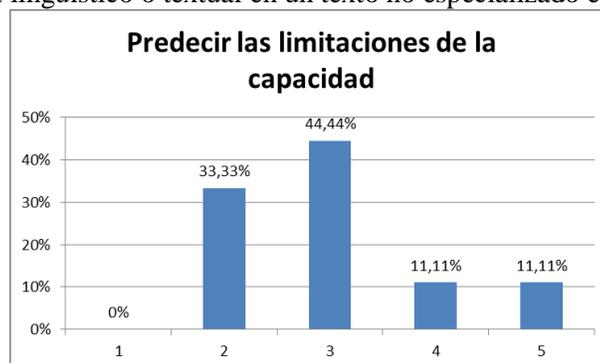
- Para que las informantes evalúen los contenidos, la metodología, la evaluación y la carga de trabajo de la unidad didáctica

METODOLOGÍA

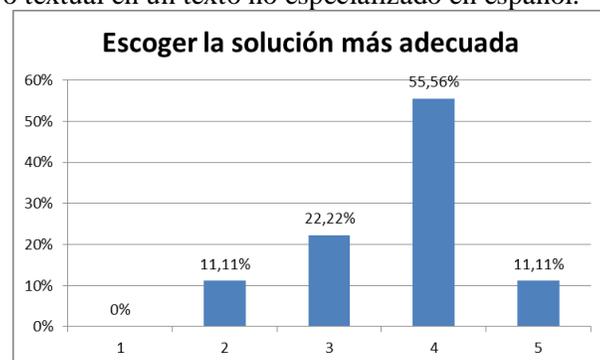
- Tipo de datos: cuantitativo y cualitativo
- Descripción del cuestionario:
 - Número de preguntas: 30
 - Formato de preguntas: 1) escala Likert, 2) respuestas libres
 - Bloque de preguntas: 1) aprendizaje (1-5), 2) metodología (6-17), 3) evaluación (18-24); 4) carga de trabajo (25-29); 5) observación (30)
 - Prueba piloto: no
- Muestra: las informantes de módulo (9/10) (excepto CT06)
- Fecha: 18/04/2018

RESULTADOS

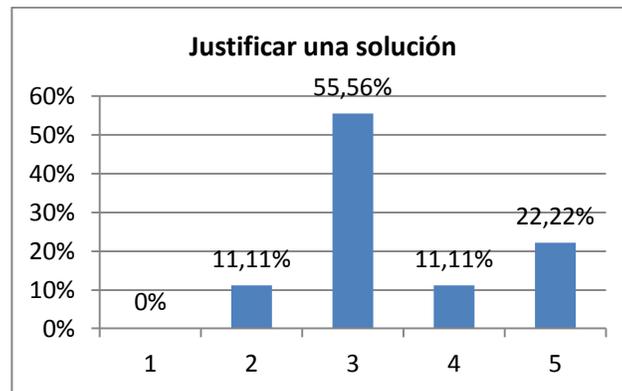
1. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a predecir las limitaciones de la capacidad al resolver un problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.



2. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a escoger la solución más adecuada para cada problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.



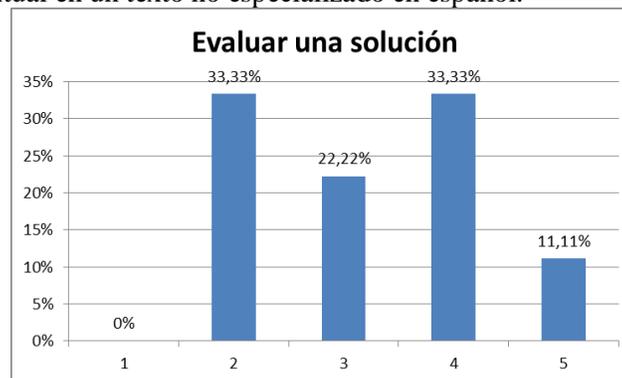
3. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a justificar una solución de problema de traducción en un texto no especializado en español.



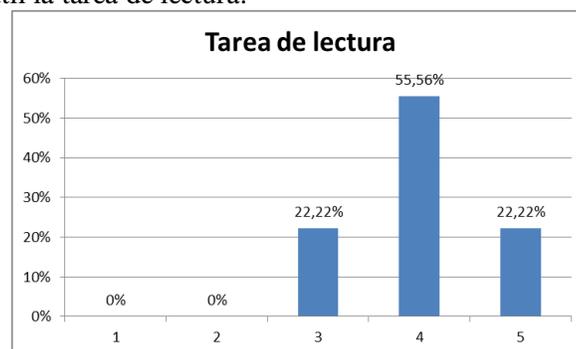
5. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a regular el esfuerzo a la hora de resolver un problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.



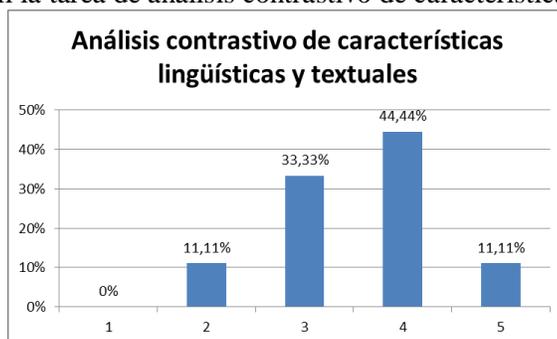
6. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a evaluar una solución de problema lingüístico o textual en un texto no especializado en español.



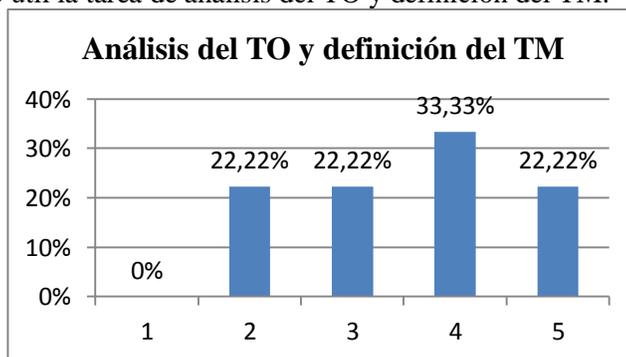
7. Me ha resultado útil la tarea de lectura.



8. Me ha resultado útil la tarea de análisis contrastivo de características lingüísticas y textuales.



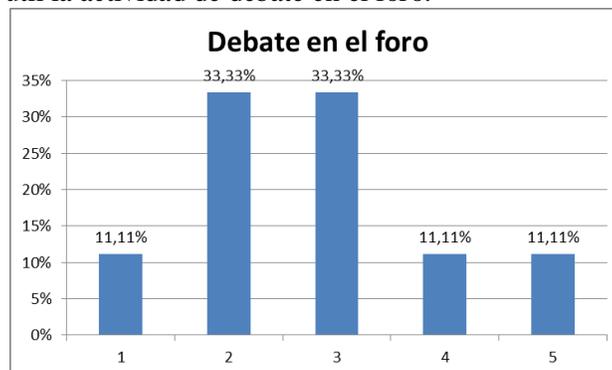
9. Me ha resultado útil la tarea de análisis del TO y definición del TM.



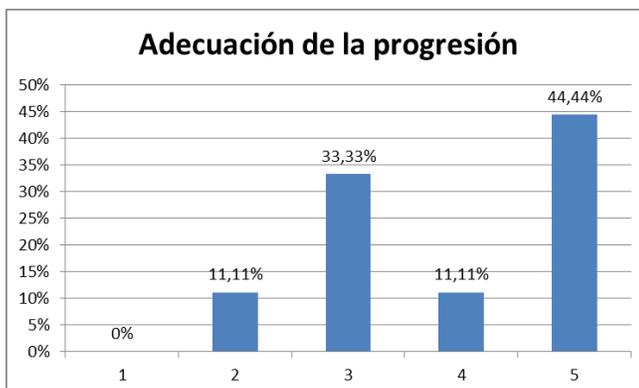
10. Me ha resultado útil la tarea de traducción razonada.



11. Me ha resultado útil la actividad de debate en el foro.



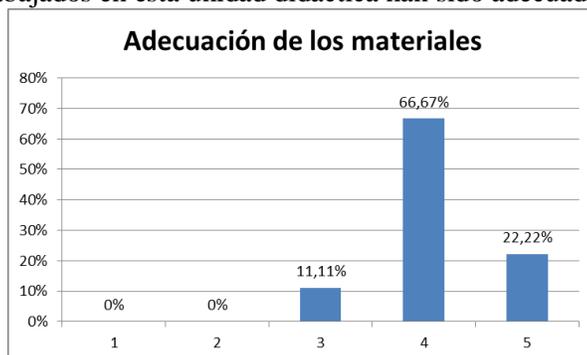
12. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada.



13. De la progresión de los contenidos yo cambiaría...

- No cambio nada (CT02)
- no tienes que cambiar nada (Ct05)
- Quiero quitar la tarea de análisis del texto original. (CT10)
- No cambiaría (CT07)
- creo que podemos usar más tiempo para hacer debate en la clase (CT08)
- No cambiaría nada (CT01)
- no hay ninguna cosa que se debe cambia (CT04)
- a) Los contenidos útiles como esta unidad didáctica. (CT03)
- Nada (CT09)

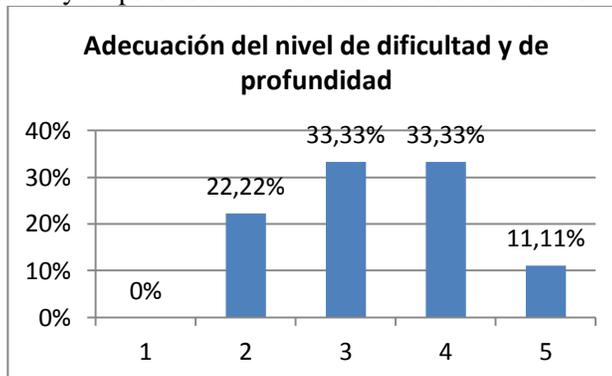
14. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados.



15. Si consideras que los materiales no han sido adecuados, razona por qué.

[No respuesta]

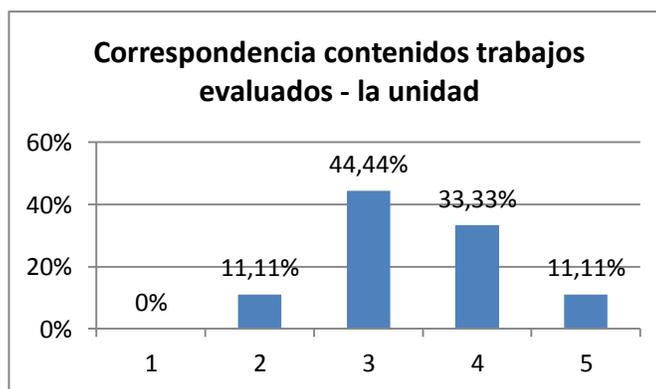
16. El nivel de dificultad y de profundidad de la unidad didáctica ha sido adecuado.



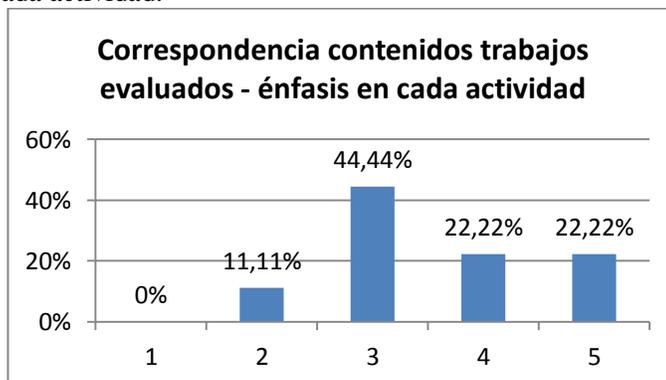
17. Lo que más me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido...

- "a) Defenir los tipos textuales b) Defenir los géneros textuales" (CT02)

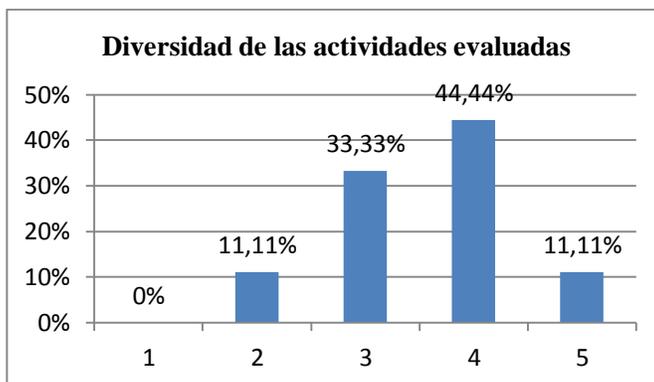
- entiendo más las técnicas para resolver los problemas en el proceso de traducción (CT05)
 - En el texto original, hay unas frases que son muy difíciles para entenderlas bien, por eso me ayudan mucho a mostrarme las dificultades en la traducción (CT10)
 - "a, Escojo la opción de solución más adecuada para cada problema lingüístico o textual. b, Justifico este problema c, Evaluo esto" (CT07)
 - Puedo elegir la opción más adecuada con el tipo textual. (CT08)
 - Solucionar los problemas del texto (CT01)
 - a) técnicas de traducción (CT04)
 - a) buscar las maneras de traducción diferentes y elegir la más adecuada. (CT03)
 - Me ayuda mucho a evaluar la solución de un problema. (CT09)
18. Lo que menos me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido...
- "a) Identificar los tipos de problemas b) Identificar las técnicas" (CT02)
 - no entiendo bien los problemas de traducción (CT05)
 - La tarea de análisis del texto original (CT10)
 - Regulo el esfuerzo a la hora de resolver un problema (CT07)
 - no sé bien usar los fuentes para buscar los significados y expresiones.(CT08)
 - Realizar un análisis contrastivo entre dos textos (CT01)
 - a) analisis TO (CT04)
 - a) Me ha ayudado en esta unidad didáctica mucho. (CT03)
 - Identificar correctamente las Características (CT09)
19. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica.



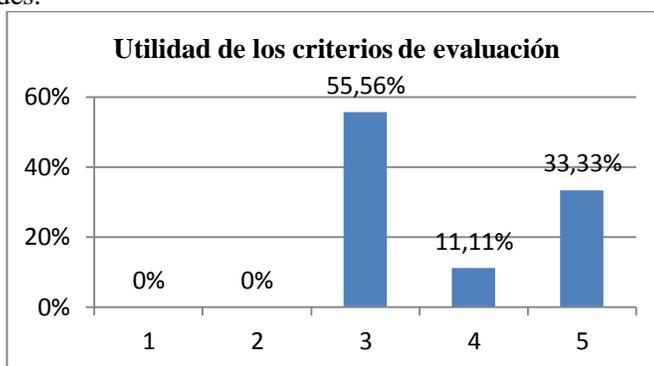
20. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad.



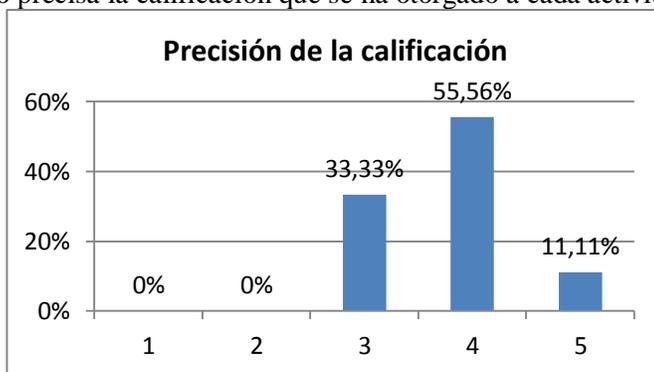
21. Las actividades evaluadas me han parecido suficientemente diversas.



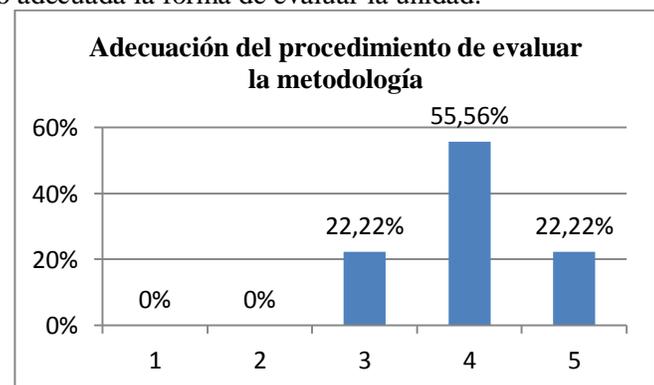
22. Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades.



23. Me ha parecido precisa la calificación que se ha otorgado a cada actividad.



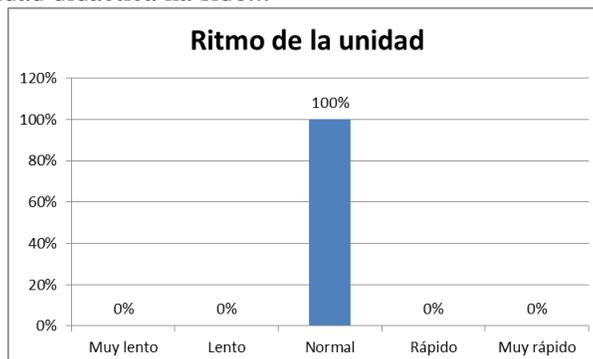
24. Me ha parecido adecuada la forma de evaluar la unidad.



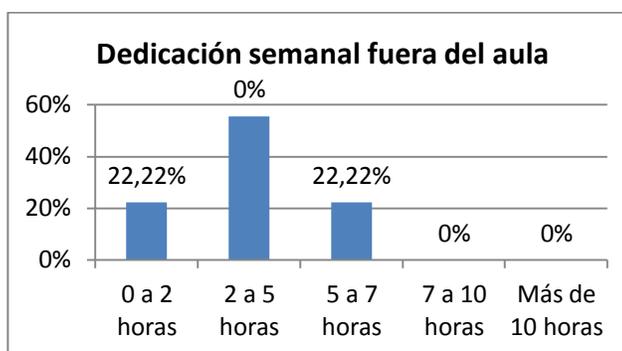
25. De la forma de evaluación de la unidad yo cambiaría...

[No hay respuesta]

26. El ritmo de la unidad didáctica ha sido...



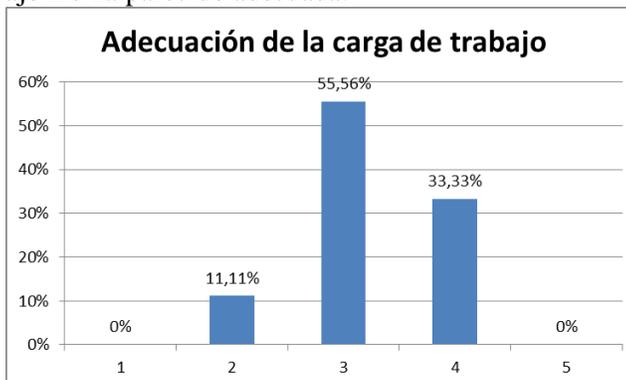
27. La cantidad de horas de trabajo fuera del aula que he invertido para esta unidad didáctica ha sido...



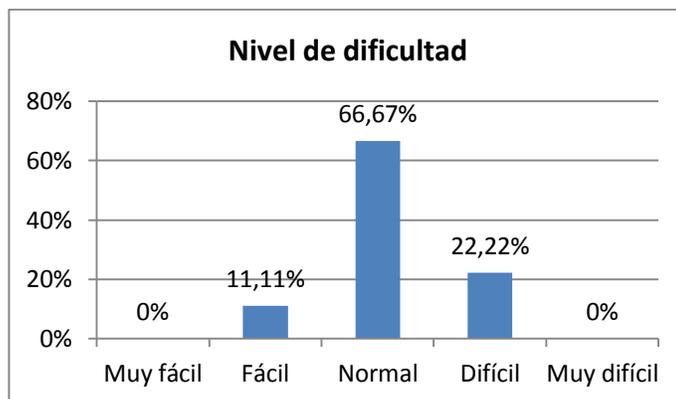
28. Las tareas que me han dado más trabajo han sido...

- La tarea de traducción razonada (CT02)
- el debate (CT05)
- Traducción razonada (CT10)
- "- Identificar 5 problemas y programa estrategias para resolver esos problemas" (CT07)
- "a, Explicar las justificaciones. b, Identificar las tecnicas" (CT08)
- Tarea 3 (CT01)
- a) Tarea 3 (CT04)
- a) explicar problemas y soluciones cuando traduzco. (CT03)
- TRADUCCIÓN RAZONADA (CT09)

29. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.



30. Esta unidad didáctica, comparada con otras, ha sido...



31. Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o para añadir algún comentario.

- No tengo (CT02)
- creo que puedes utilizar los textos más interesantes (CT05)
- No tengo comentario más (CT10)
- No (CT07)
- Normalmente cuando hago los debates, me parece que las opciones de mis amigas son mejores que mías entonces no comento nada (CT08)
- No tengo nada que aclarar (CT01)
- no tengo comentario (CT04)
- Espero que el ritmo de clases siguientes siga siendo como esta unidad didáctica (CT03)
- En mi opinión, de todas las unidades que ya hemos estudiado, resolver problemas pragmáticos es la más difícil. (CT09)

ANEXO 23: CUESTIONARIO 12. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA. UNIDAD 3(1)

OBJETIVOS

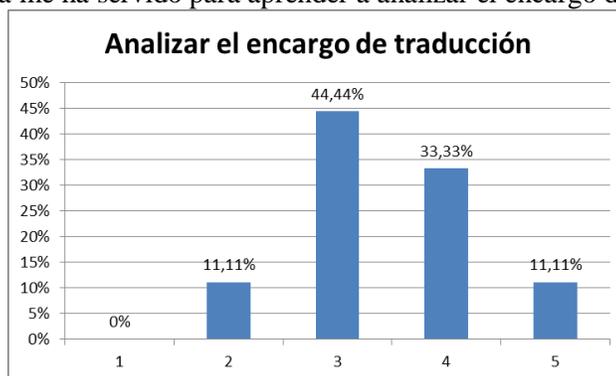
- Las informantes evalúan y comentan los contenidos, la metodología, la carga de trabajo de la unidad didáctica

METODOLOGÍA

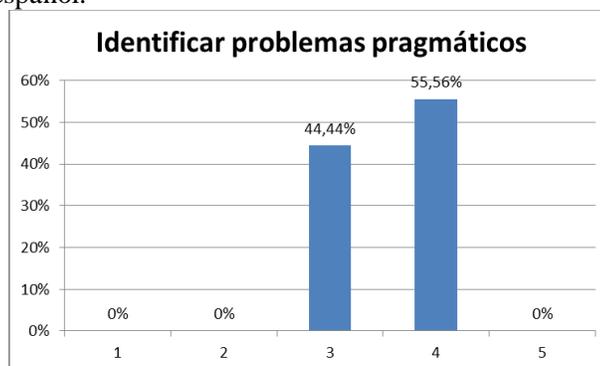
- Tipo de datos: cuantitativo y cualitativo
- Descripción del cuestionario:
 - Número de preguntas: 32
 - Bloques de preguntas: 1) aprendizaje (1-7), 2) metodología (8-20), 3) evaluación (21-27), 4) carga de trabajo (28-31), 5) observación (32)
 - Formato de respuestas: 1) escala Likert, 2) respuestas libres
 - Prueba piloto: no
- Muestra: participantes del módulo (9/10) (De CT02 a CT10)
- Fecha: 25/4/2018

RESULTADOS

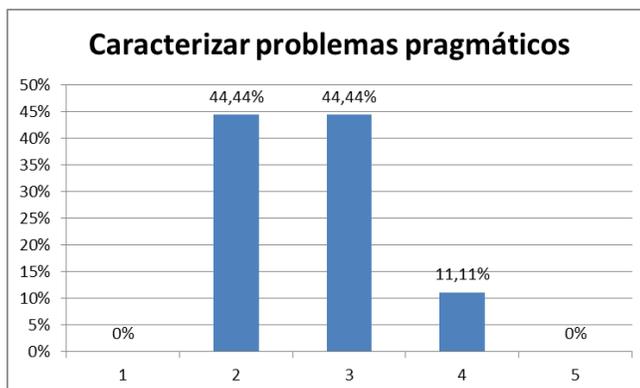
1. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a analizar el encargo de traducción.



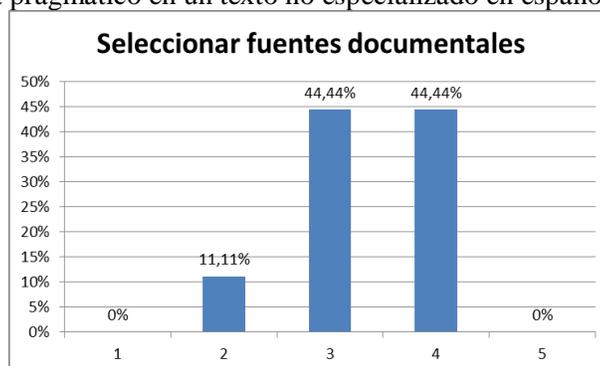
2. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a identificar problemas pragmáticos en un texto no especializado en español.



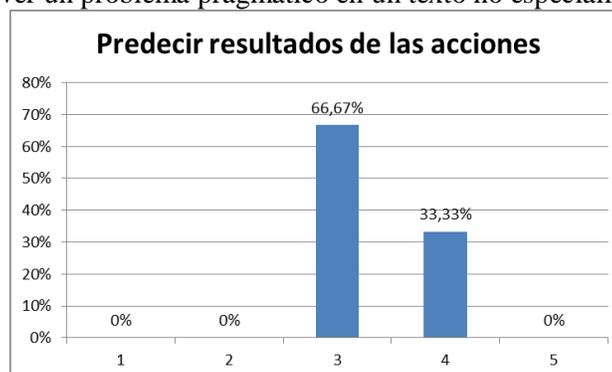
3. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a caracterizar problemas pragmáticos en un texto no especializado en español.



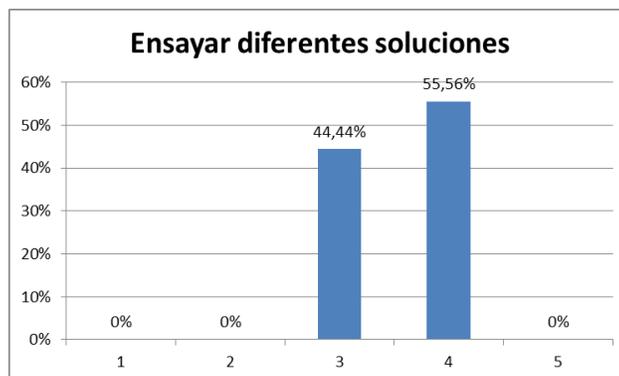
4. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a seleccionar fuentes documentales para resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.



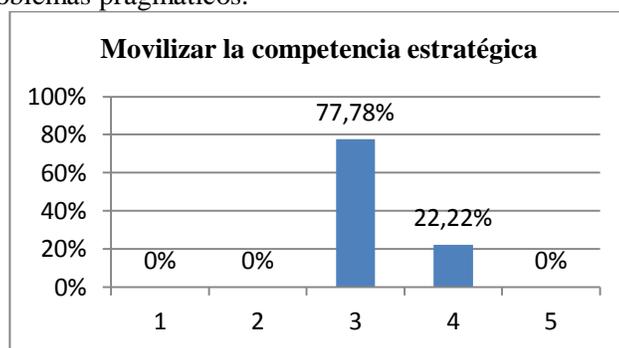
4. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a predecir resultados de las acciones en el proceso de resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.



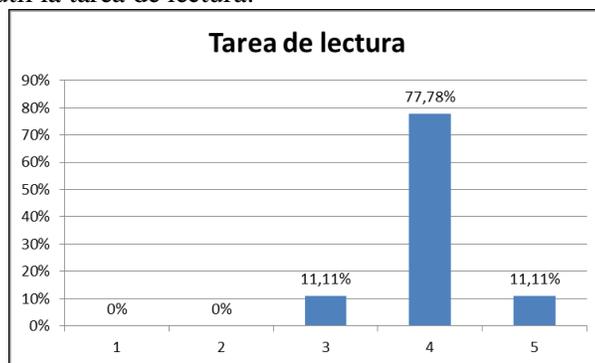
5. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a ensayar diferentes soluciones para resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.



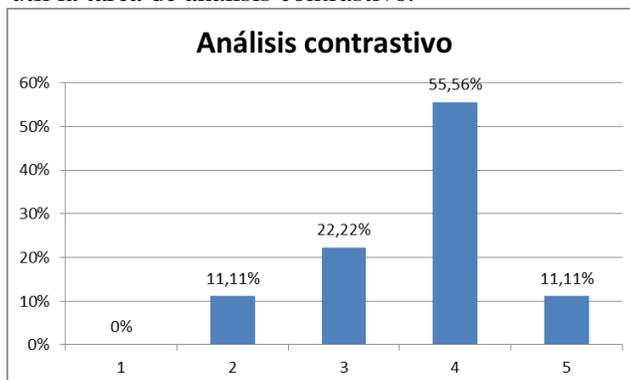
6. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a movilizar la competencia extralingüística para resolver problemas pragmáticos.



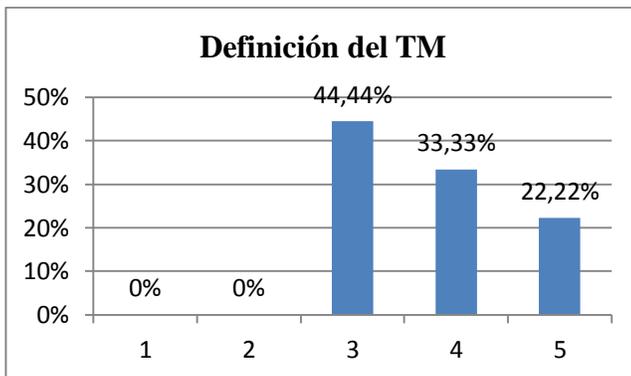
7. Me ha resultado útil la tarea de lectura.



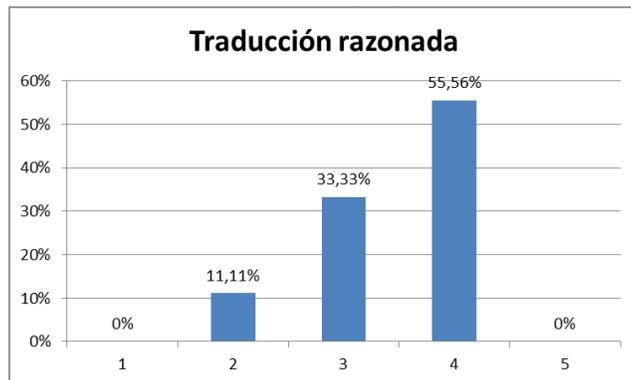
8. Me ha resultado útil la tarea de análisis contrastivo.



9. Me ha resultado útil la tarea de definición del TM.



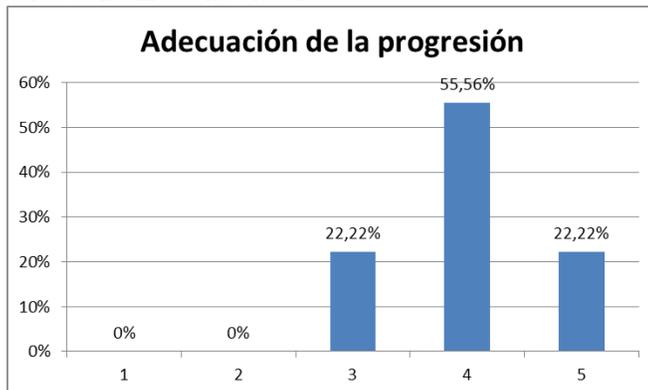
10. Me ha resultado útil la tarea de traducción razonada.



11. Me ha resultado útil la actividad de debate en el foro.

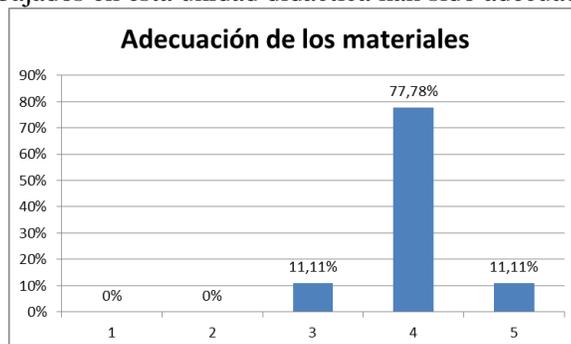


12. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada.

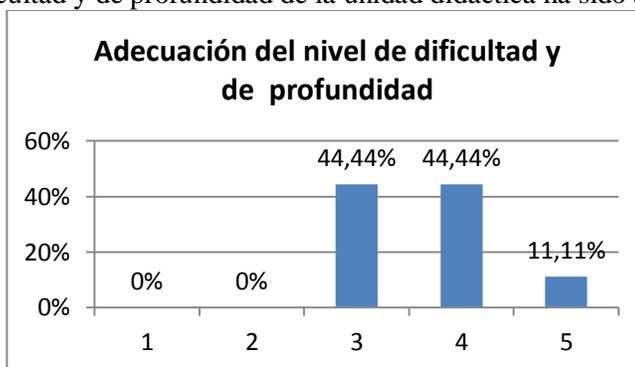


13. De la progresión de los contenidos yo cambiaría...

- Nada (CT08)
 - Creo que tenemos una parte de las preguntas de respuestas múltiple pequeño para los estudiantes entiendan más sobre los contenidos (qué es encargo/ cuales caracterizar problemas pragmáticos?...) como una revisión el conocimiento en lugar de las preguntas en la primera parte de la clase. despues podemos hablar sobre estas preguntas. (CT06)
14. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados.

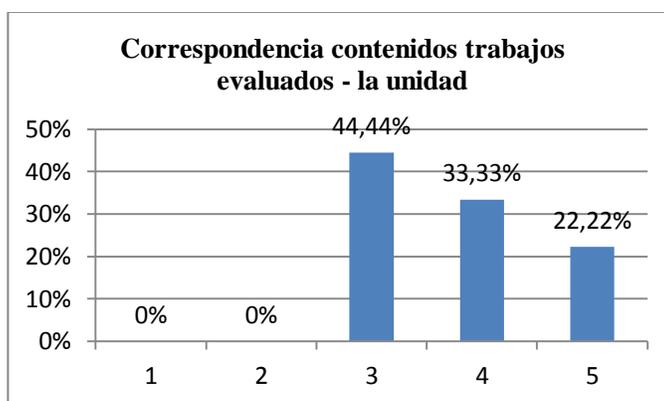


15. En el caso de no considerar adecuados los materiales, razona por qué.
- no entiendo bien los factores de encargo (CT08)
17. El nivel de dificultad y de profundidad de la unidad didáctica ha sido adecuado.

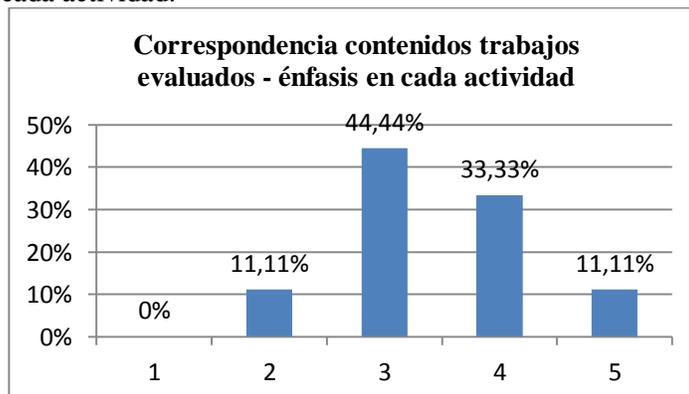


18. Lo que más me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido...
- "a) aprender a identificar problemas pragmáticos b) analizar el encargo de traducción c) aprender a caracterizar problemas pragmáticos d) aprender a predecir resultados de las acciones" (CT02)
 - Traducción razonada (CT10)
 - conozco más sobre la selección las opciones adecuadas para traducir los textos de político (CT05)
 - "a, Relacionar las informaciones de otros fuentes con el texto original para entenderlo bien. b, Ponerme en la posición de lectores para elegir el lenguaje suficiente y comprensible." (CT08)
 - "a) sabemos identificar problemas pragmáticos. en un texto, b) análisis del encargo de traducción y análisis de problemas pragmáticos más cómodo" (CT06)
 - "a) entender el encargo de traducción y analizar de problemas pragmáticos. b) dar soluciones diferentes y elegir la más adecuada." (CT03)
 - a) tarea 3 (CT04)
 - "a, Analisis contrativos b, Traducccion razonada" (CT07)
 - Es identificar problemas pragmáticos (CT09)
19. Lo que menos me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido...

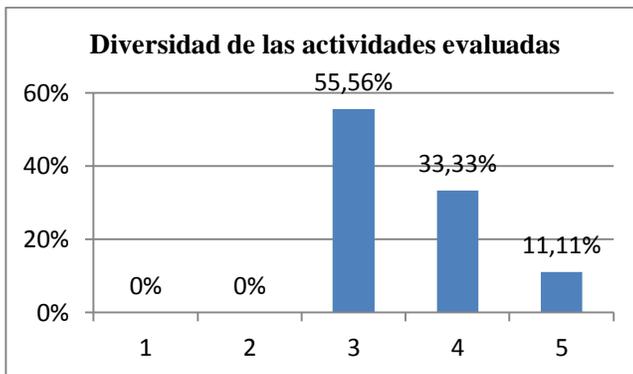
- "a) seleccionar fuentes documentales para resolver un problema pragmático. b) ensayar diferentes opciones de solución para resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español" (CT02)
 - Creo que no hay :) (CT10)
 - Todavía no puedo clasificar los problema de traducción (CT05)
 - Encargo de traducción (CT08)
 - "a) y no puedo distinguir las características problemas pragmáticos (CT06)
 - Me parece que esta unidad es muy interesante y me ha ayudado mucho a traducir problemas pragmáticos. (CT03)
 - a) tarea 2 (CT04)
 - No hay (CT07)
 - Es el debate. (CT09)
20. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica.



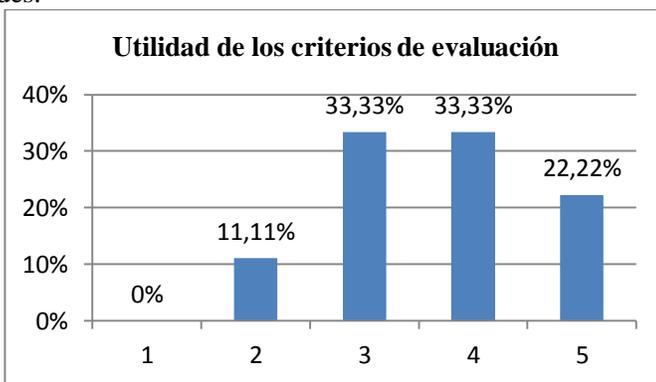
21. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad.



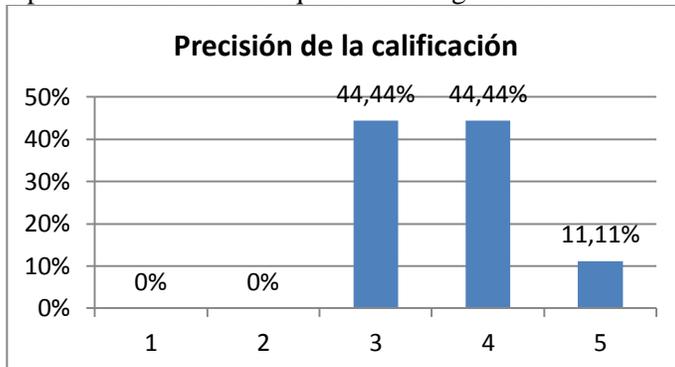
22. Las actividades evaluadas me han parecido suficientemente diversas.



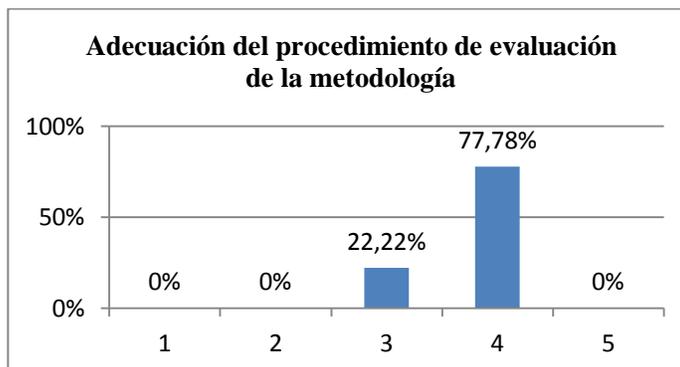
23. Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades.



24. Me ha parecido precisa la calificación que se ha otorgado a cada actividad.



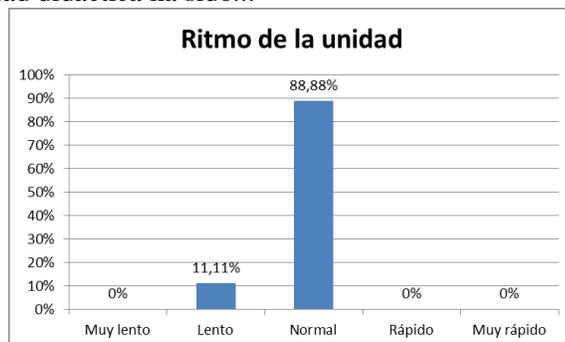
25. Me ha parecido adecuada la forma de evaluar la unidad.



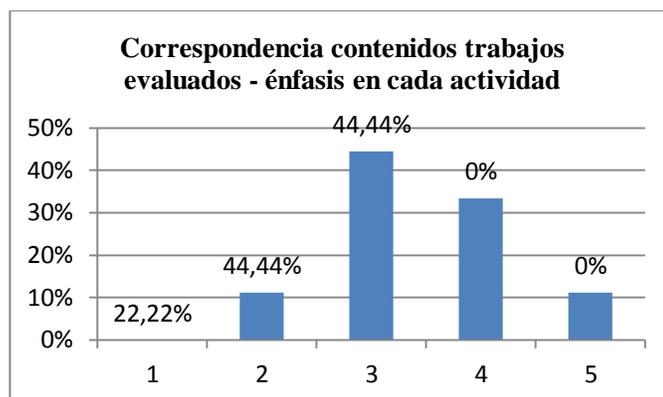
26. De la forma de evaluar la unidad yo cambiaría...

- Leería periódico más frecuente para saber la manera de usar las palabras en español y vietnamita (CT03)
- Reducir las preguntas (CT05)

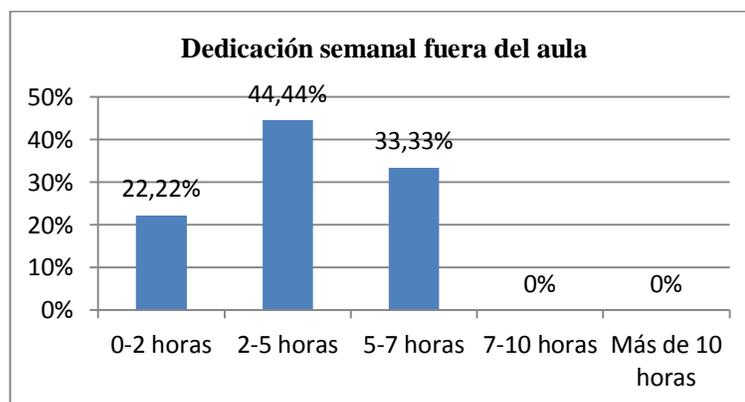
27. El ritmo de la unidad didáctica ha sido...



28. La cantidad de horas de trabajo fuera del aula que he invertido para esta unidad didáctica ha sido...



29. La cantidad de horas de trabajo fuera del aula que he invertido para esta unidad didáctica ha sido...

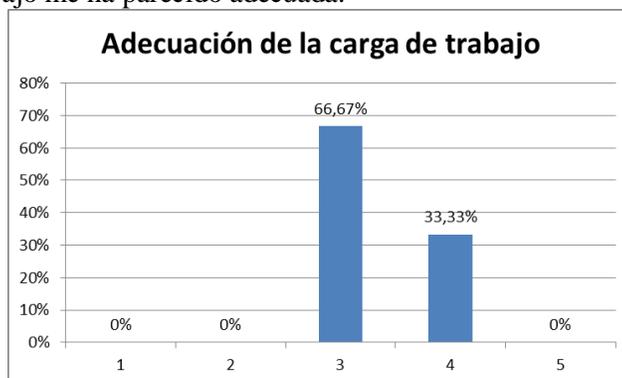


30. Las tareas que me han dado más trabajo han sido...

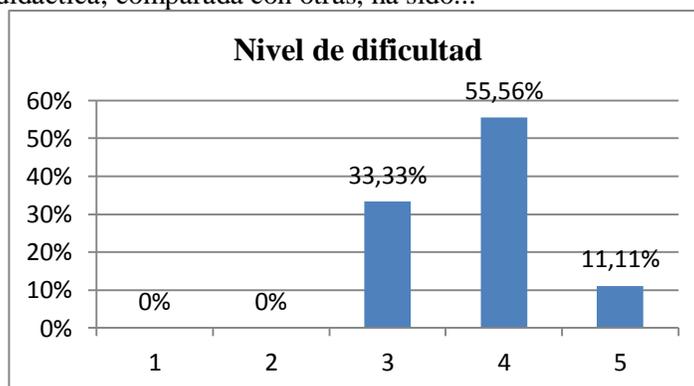
- "a) Traducción adecuada b) Análisis de textos" (CT02)
- Traducción razonada (CT10)
- "Tarea 3 tarea 2" (CT05)
- "a, Encargo de traducción b, Identificar características de problemas" (CT08)
- a) TAREA 3. TRADUCCIÓN RAZONADA: (CT06)
- a) explicar mis problemas que los encuentro yo y la manera de resolverlos. (CT03)

- a) traducir el texto (CT04)
- "a, Traducción razonada b, Traducción el texto" (CT07)
- Es la traducion razonada. (CT09)

31. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.



31. Esta unidad didáctica, comparada con otras, ha sido...



32. Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o para añadir algún comentario.

- Nada (CT02)
- Creo que es mejor cambiar el orden de la parte de traducción razonada con la parte de traducción del texto porque como lo que ya he hecho las tareas, cuando traduzco todo el texto, es más fácil para buscar los problemas de traducción. (CT10)
- hay algunas preguntas en la evaluación es bastante no adecuadas y no ayudan a evaluar la clase (CT05)
- los factores de encargo no me afectan nada en el proceso de traducción (CT08)
- creo que movilizar la competencia extralingüística para resolver problemas pragmáticos es más difícil para mí. pueden ayudarme??? (CT06)
- creo que este tema es bastante difícil, por eso tenemos que practicar mucho. (CT03)
- Me gusta la clase porque hemos estudiado un tema nuevo e interesante (CT04)
- La tarea 3 "traducción razonada" me ha dado más trabajo. Porque normalmente cuando traduzco cualquier texto, no acostumbro hacer este paso: Así que ahora tengo dificultad para completar esta tarea. (CT07)
- Nada. (CT09)

ANEXO 24: CUESTIONARIO 13. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA. UNIDAD 3(2)

OBJETIVOS:

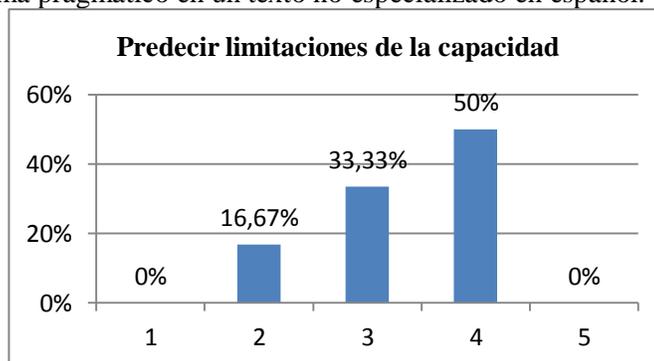
- Para que las informantes evalúen los contenidos, la metodología y la carga de trabajo de la unidad didáctica

METODOLOGÍA

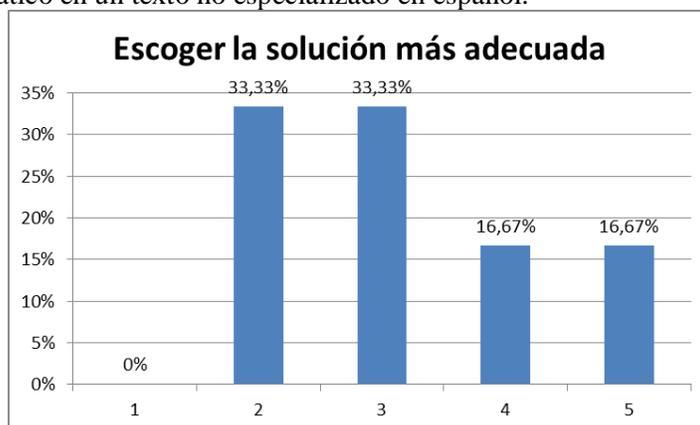
- Tipo de datos: cuantitativo y cualitativo
- Descripción del cuestionario:
 - Número de preguntas: 34
 - Bloques de preguntas: 1) aprendizaje (1-9); 2) metodología (10-21); 3) evaluación (22-28); 4) carga de trabajo (29-33); 5) observación puntuación (34)
 - Formato de preguntas: 1) escala Likert, 2) respuestas libres
 - Prueba piloto: No
- Muestra: informantes del módulo (6/10): CT02, CT05, CT06, CT07, CT08, CT10)
- Fecha: 8/5/2018

RESULTADOS

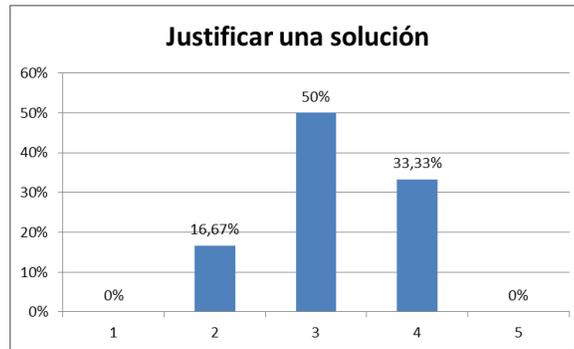
1. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a predecir limitaciones de la capacidad de resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.



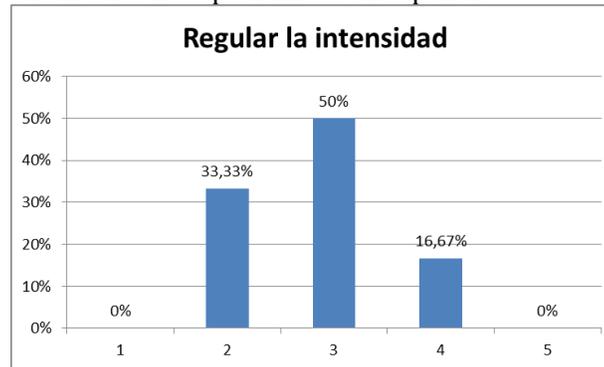
2. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a escoger la solución más adecuada para un problema pragmático en un texto no especializado en español.



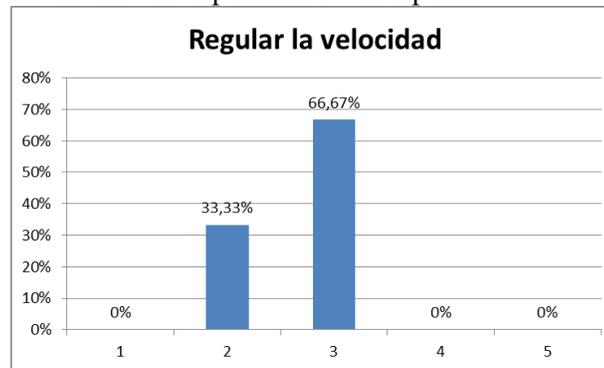
3. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a justificar una solución de un problema pragmático en un texto no especializado en español.



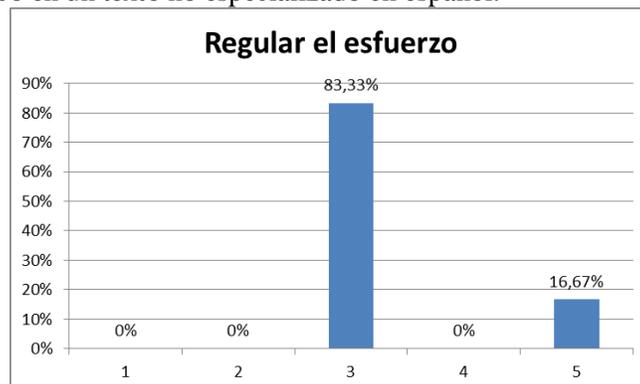
4. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a regular la intensidad a la hora de resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.



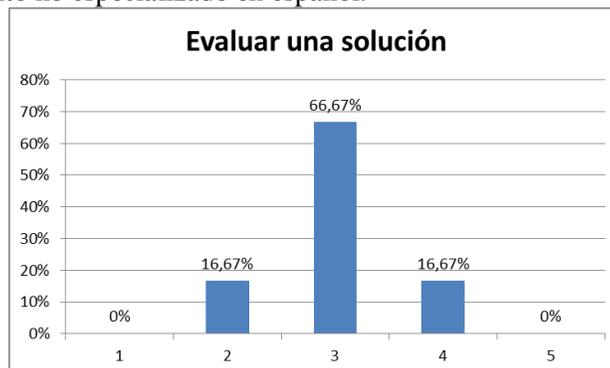
5. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a regular la velocidad a la hora de resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.



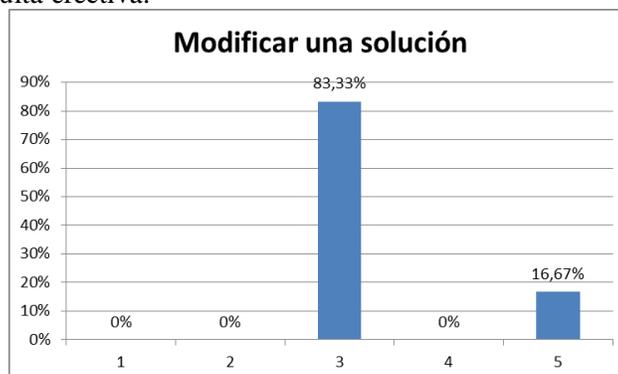
6. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a regular el esfuerzo a la hora de resolver un problema pragmático en un texto no especializado en español.



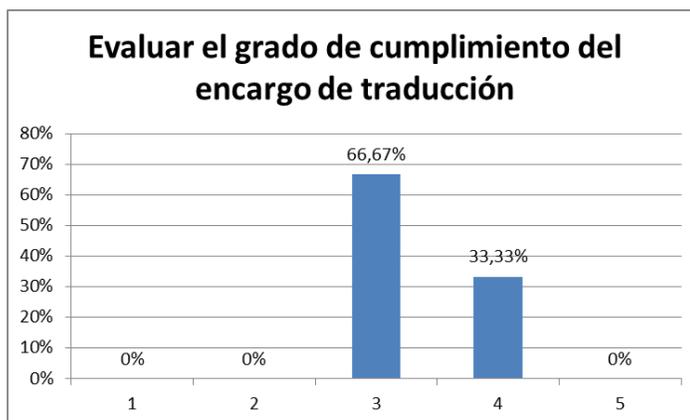
7. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a evaluar una solución de un problema pragmático en un texto no especializado en español.



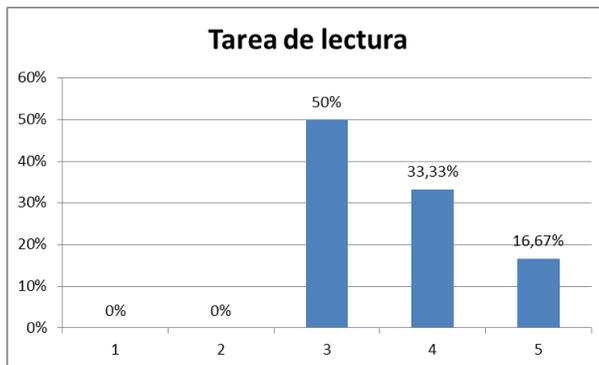
8. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a modificar una solución de un problema pragmático si no resulta efectiva.



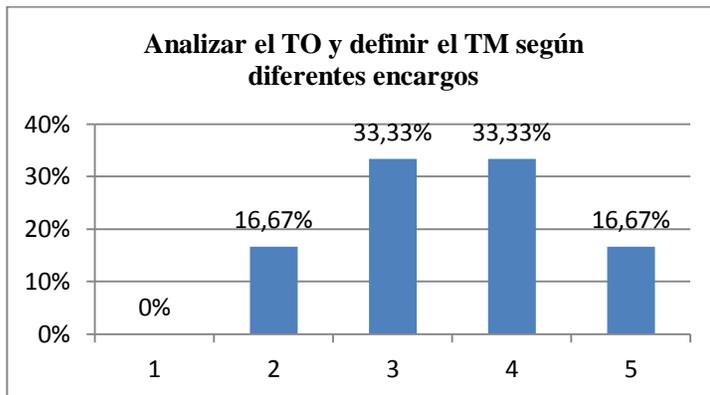
9. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a evaluar el grado de cumplimiento del encargo de traducción.



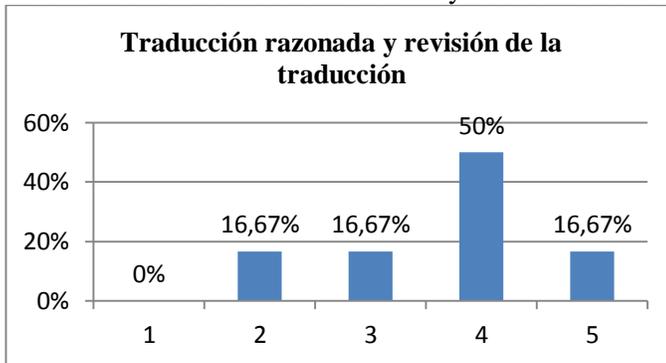
10. Me ha resultado útil la actividad de lectura.



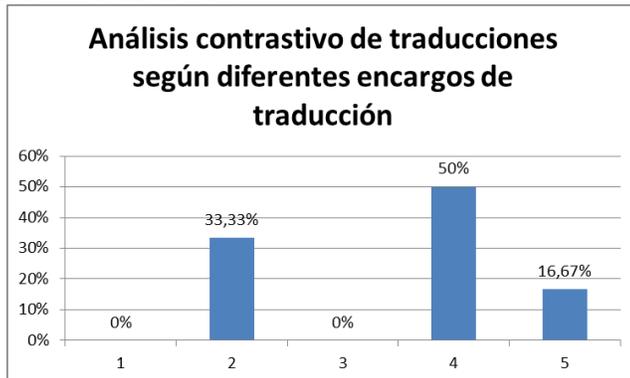
11. Me ha resultado útil la actividad de análisis del TO y caracterización del TM según diferentes encargos de traducción.



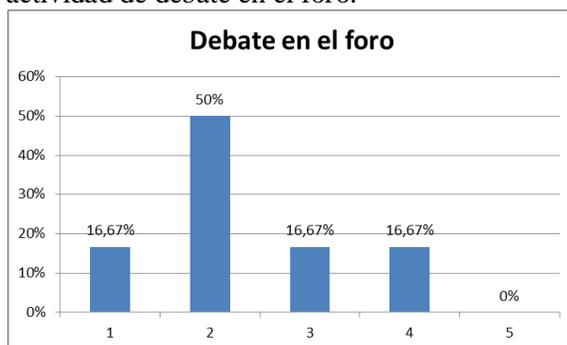
12. Me ha resultado útil la actividad de traducción razonada y revisión de traducción.



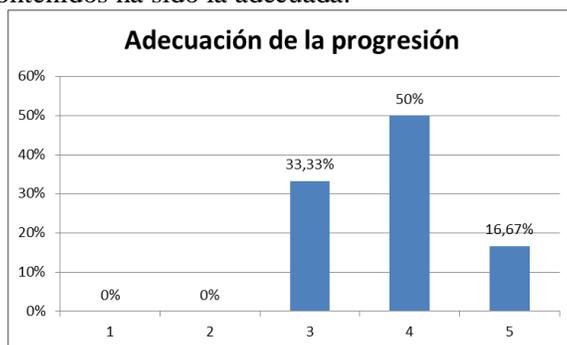
13. Me ha resultado útil la actividad de análisis contrastivo de diferentes traducciones según diferentes encargos de traducción de un mismo TO.



14. Me ha resultado útil la actividad de debate en el foro.



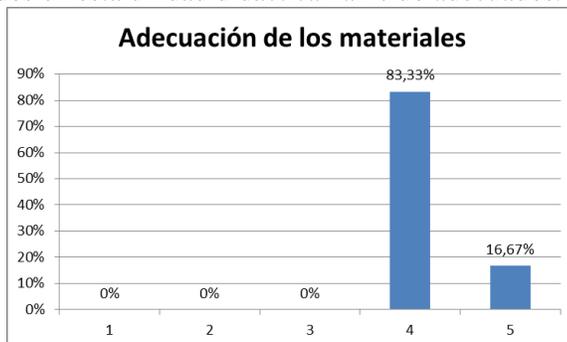
15. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada.



16. De la progresión de los contenidos yo cambiaría...

- Nada (CT08)

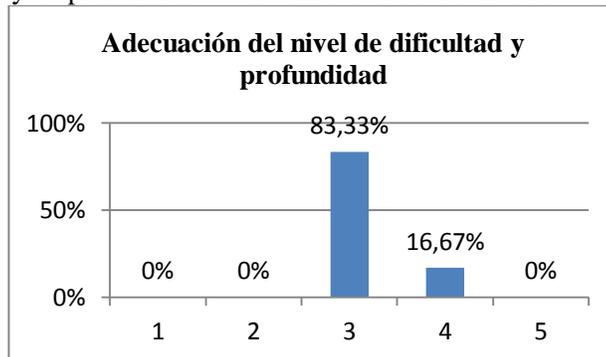
17. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados.



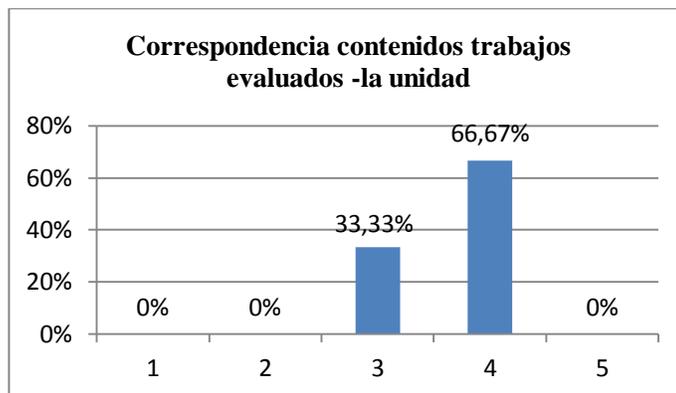
18. En el caso de no considerar adecuados los materiales, razona por qué.

[No respuesta]

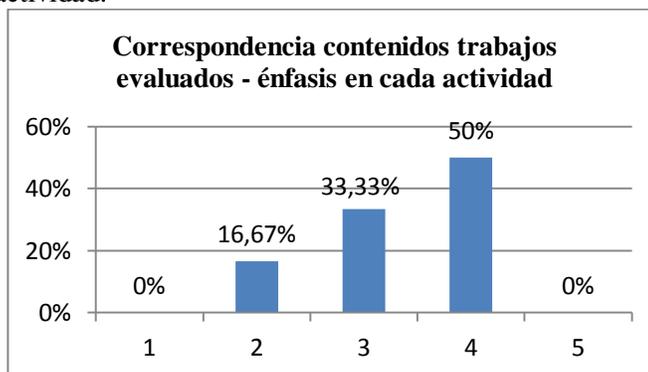
19. El nivel de dificultad y de profundidad de la unidad didáctica ha sido adecuado.



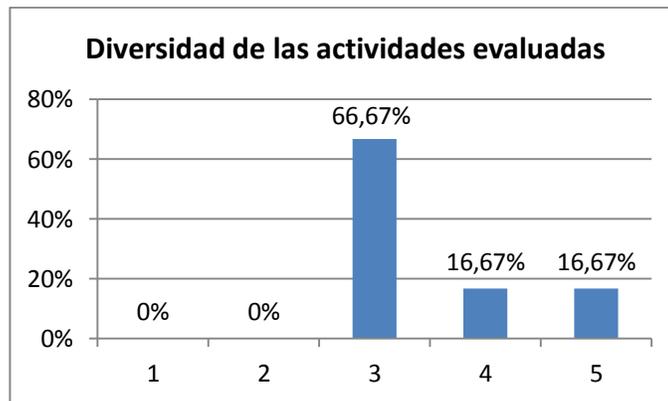
20. Lo que más me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido...
- "a) Modificar la solución de un problema pragmático si no resulta efectiva b) Escoger la opción de solución más adecuada para un problema pragmático c) Regular el esfuerzo a la hora de resolver un problema pragmático d) valorar el grado de cumplimiento del encargo de traducción" (CT02)
 - "a) de cada encargo tiene que usar las técnicas diferente para traducir b) análisis bien del texto original según diferentes encargos de traducción" (CT06)
 - todavía no me he ayudado mucho esta unidad (CT05)
 - "a, ANÁLISIS DEL TEXTO ORIGINAL SEGÚN DIFERENTES ENCARGO DE TRADUCCIÓN b, TRADUCCIÓN Y REVISIÓN DE LA TRADUCCIÓN" (CT07)
 - Revisión de la traducción (CT10)
 - "a, Buscar los fuentes documentales relacionados a la traducción b, Quitar las informaciones innecesarias" (CT08)
21. Lo que menos me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido...
- "a) Regular la velocidad a la hora de resolver un problema pragmático b) Justificar la opción de solución escogida c) Definir las técnicas de traducción" (CT02)
 - "a) el tiempo de traducir de un texto resumido b) los recursos documentales para resolver el problema pragmático" (CT06)
 - todavía no puedo resumir el texto traducido. Es difícil para mí (CT05)
 - No hay (CT07)
 - Análisis del texto original (CT10)
 - Nada (CT08)
22. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica.



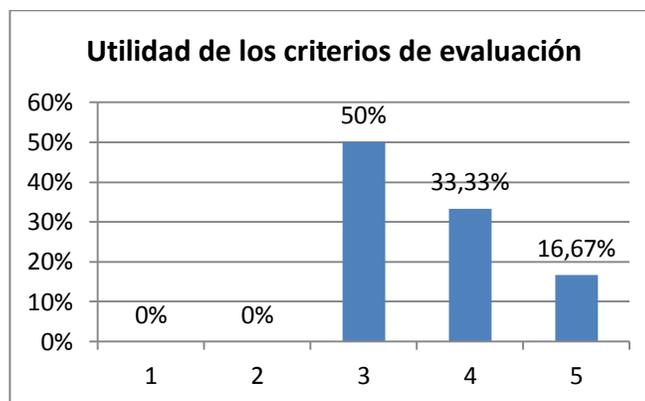
23. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad.



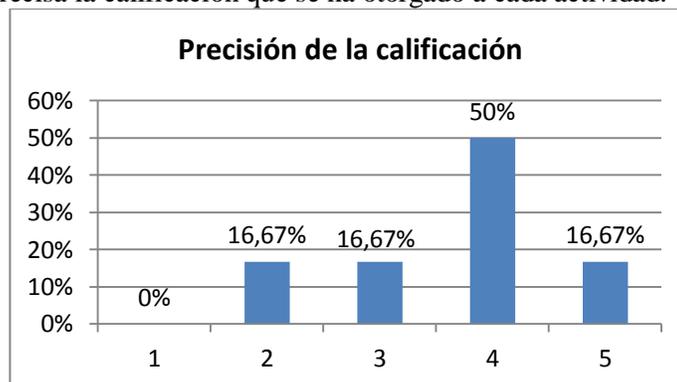
24. Las actividades evaluadas me han parecido suficientemente diversas.



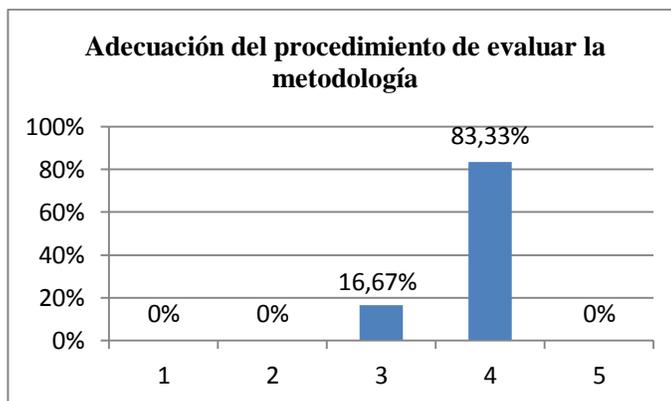
25. Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades.



26. Me ha parecido precisa la calificación que se ha otorgado a cada actividad.



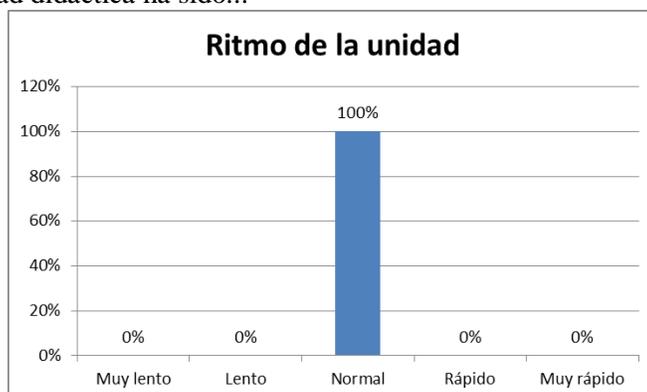
27. Me ha parecido adecuada la forma de evaluar la unidad.



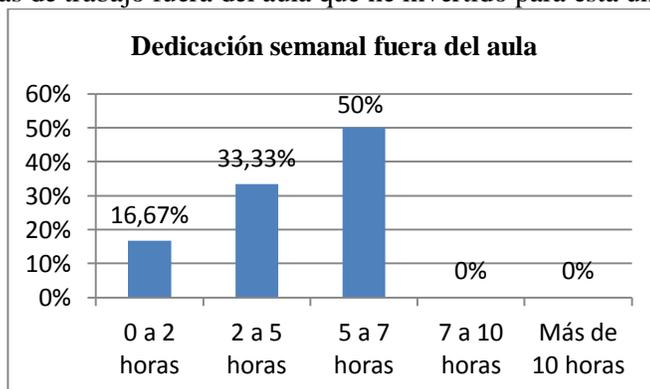
28. De la forma de evaluar la unidad yo cambiaría...

- Nada (CT08)

29. El ritmo de la unidad didáctica ha sido...



30. La cantidad de horas de trabajo fuera del aula que he invertido para esta unidad didáctica ha sido...



31. Las tareas que me han dado más trabajo han sido...

- "a) Traducción y revisión de la traducción b) Análisis contrastivo c) Análisis del texto según diferentes encargo de traducción." (CT02)

- "• Identifica los problemas pragmáticos y la solución de ellos" (CT06)

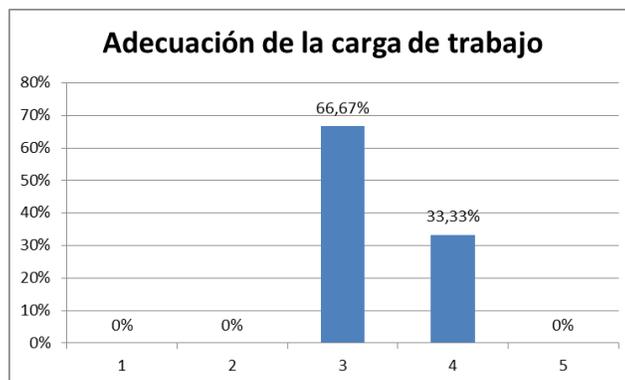
- "tarea 3 tarea 2 tarea 1" (CT05)

- a, ANÁLISIS CONTRASTIVO (CT07)

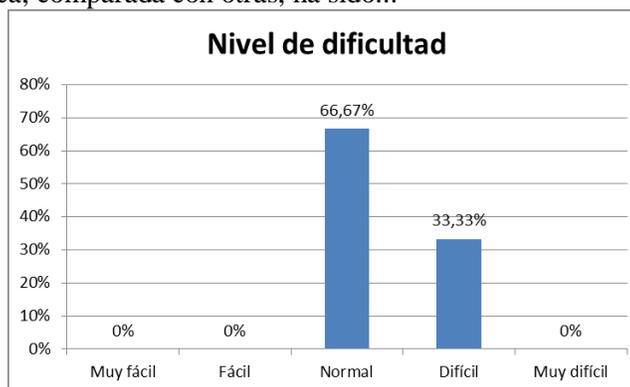
- Traducción y revisión de la traducción (CT10)

- "a, Identificar los problemas b, Buscar informaciones correctas" (CT08)

32. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.



33. Esta unidad didáctica, comparada con otras, ha sido...



34. Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o para añadir algún comentario.

- Nada (CT02)
- no tengo ningún comentario (CT06)
- la parte justificada de la tarea 3 para mí es bastante difícil (CT05)
- Me gusta esta clase (CT07)
- No tengo ni comentario. (CT10)
- Nada (CT08)

ANEXO 25: CUESTIONARIO 14. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA. UNIDAD 4(1)

OBJETIVOS:

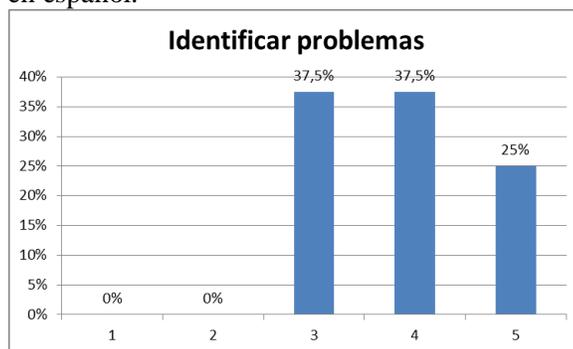
- Para que las informantes evalúen los contenidos, la metodología, la evaluación y la carga de trabajo de la unidad didáctica.

METODOLOGÍA

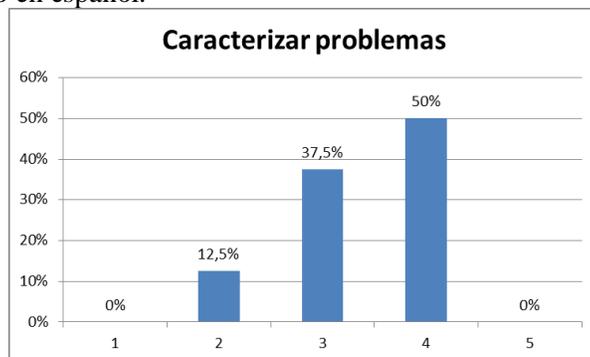
- Tipo de datos: cuantitativo y cualitativo
- Descripción del cuestionario:
 - Número de preguntas: 32
 - Bloques de preguntas: 1) aprendizaje (1-10); 2) metodología (11-22); 3) evaluación (23-29); 4) carga de trabajo (30-34); 5) observación (35)
 - Formato de respuestas: 1) escala Likert, 2) respuestas libres
 - Prueba piloto: no
- Muestra: participantes de módulo (8/10): CT07, CT04, CT06, CT08, CT10, CT02, CT05, CT03
- Fecha: 15/5/2018

RESULTADOS

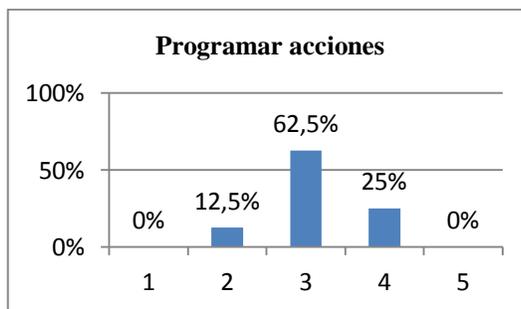
1. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a identificar problemas extralingüísticos en un texto no especializado en español.



2. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a caracterizar problemas extralingüísticos en un texto no especializado en español.



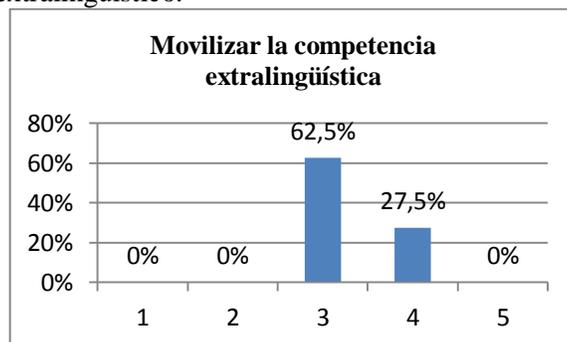
3. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a programar acciones para resolver un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



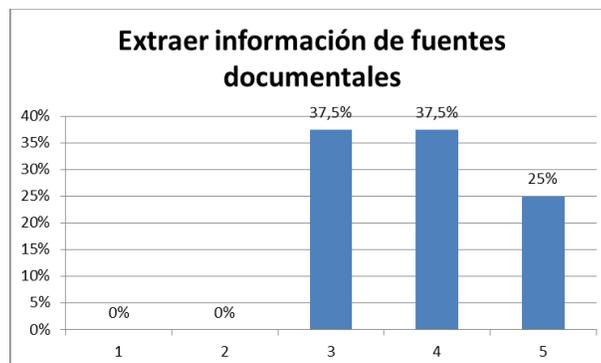
4. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a predecir resultados de las acciones en el proceso de resolver un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



5. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a movilizar la competencia extralingüística para resolver un problema extralingüístico.



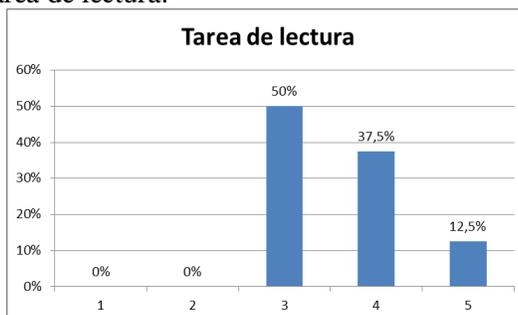
6. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a extraer información relevante de fuentes documentales para resolver un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



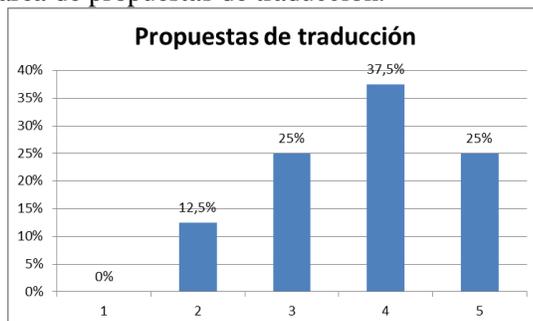
7. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a evaluar una estrategia de solución de un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



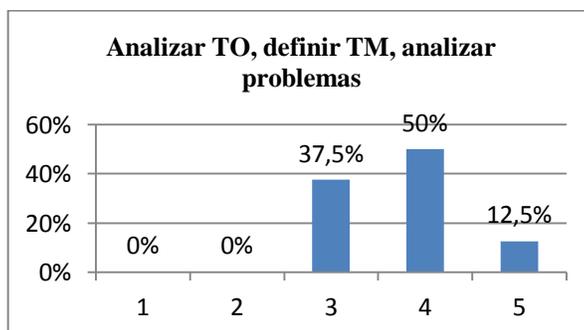
8. En la unidad didáctica he aprendido a evaluar una solución de un problema de traducción.
[No hay datos]
9. En la unidad didáctica he aprendido a modificar una estrategia de solución de un problema de traducción plan si no resulta efectiva.
[No hay datos]
10. En la unidad didáctica he aprendido a evaluar el propio aprendizaje.
[No hay datos]
11. Me ha resultado útil la tarea de lectura.



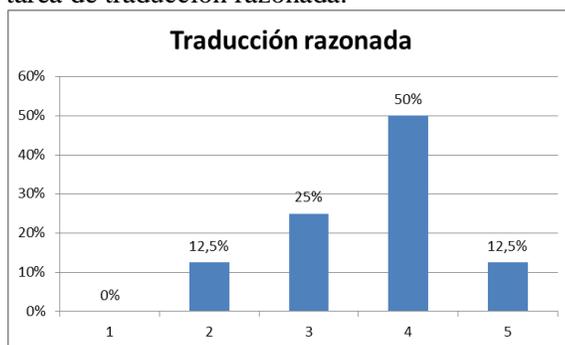
12. Me ha resultado útil la tarea de propuestas de traducción.



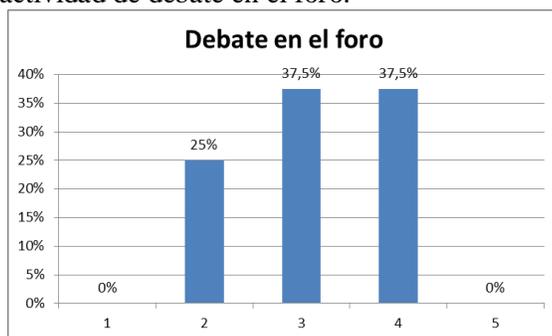
13. Me ha resultado útil la tarea de análisis del TO, definición del TM y análisis de problemas extralingüísticos.



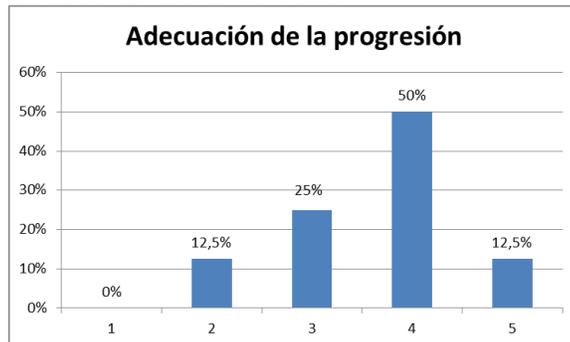
14. Me ha resultado útil la tarea de traducción razonada.



15. Me ha resultado útil la actividad de debate en el foro.



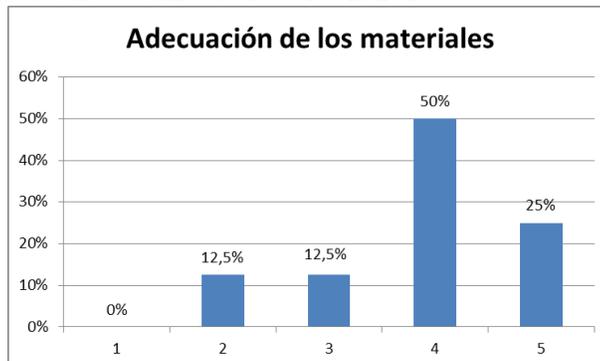
16. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada.



17. De la progresión de los contenidos yo cambiaría...

[No respuesta.]

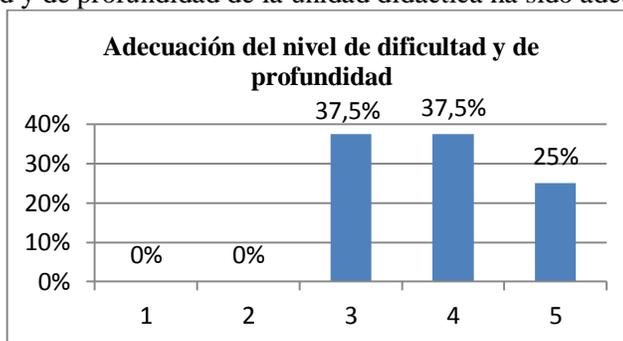
18. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados.



19. En el caso de no considerar adecuados los materiales, razona por qué.

[No respuesta.]

20. El nivel de dificultad y de profundidad de la unidad didáctica ha sido adecuado.



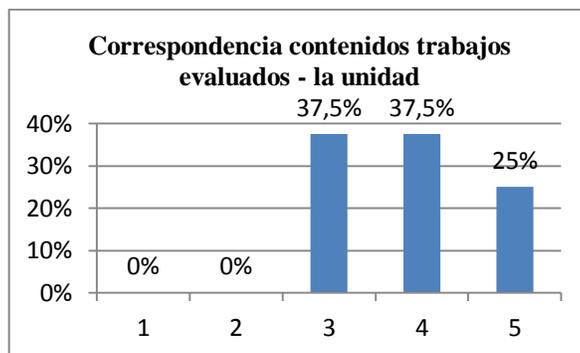
21. Lo que más me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido...

- "a) Identificar los problemas extralingüísticos y dar maneras de traducción razonada. b) Los materiales para buscar informaciones son útiles. c) Saber crear el cargo de traducción por mí mismo y saber seguir este cargo para traducir." (CT03)
- - cómo utilizo las fuentes para resolver los problemas (CT05)
- Traducción razonada (CT10)
- a) analizar el texto (CT04)
- a) podemos identificar y analizar problemas extralingüísticos (CT06)
- "a, Buscar fuentes suficientes para resolver problema b, Categorizar tipos de problemas extralingüísticos" (CT08)
- "ANÁLISIS DEL TO Y DE PROBLEMAS EXTRALINGÜÍSTICOS, TRADUCCIÓN RAZONADA" (CT07)
- "a) Aprender a movilizar la competencia extralingüística para resolver un problema extralingüístico b) Aprender a extraer información de fuentes documentales para resolver un problema extralingüístico c) Aprender a identificar problemas extralingüísticos d) Aprender a categorizar problemas extralingüísticos" (CT02)

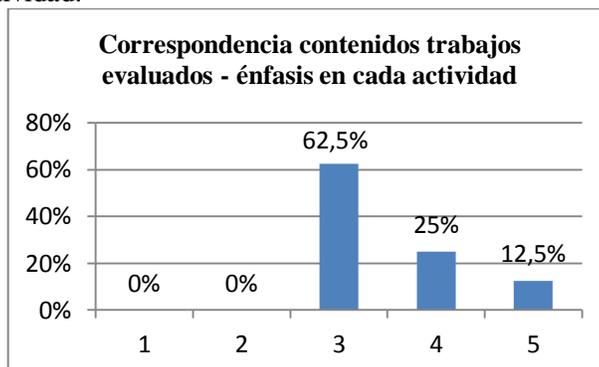
22. Lo que menos me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido...

- a) Entiendo que solo a través de una clase, no puedo resolver todos problemas extralingüísticos profesionalmente al traducir. Sin embargo, creo que lo menos me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido cómo puedo resolver problemas extralingüísticos más rápidamente. Es decir, todavía se ha quedado mucho tiempo cuando me encuentro un problema extralingüístico difícil. (CT03)
- clasifica los problemas traducción (CT05)
- Propuestas de traducción (CT10)
- No hay (CT04)
- determinado los fuentes documentales verdaderos en cada problemas extralingüísticos (CT06)
- Nada (CT08)
- No hay (CT07)
- "a) programar estrategias para resolver un problema extralingüístico. b) movilizar la competencia extralingüística para resolver un problema extralingüístico c) evaluar la estrategia de solución de un problema extralingüístico" (CT02)

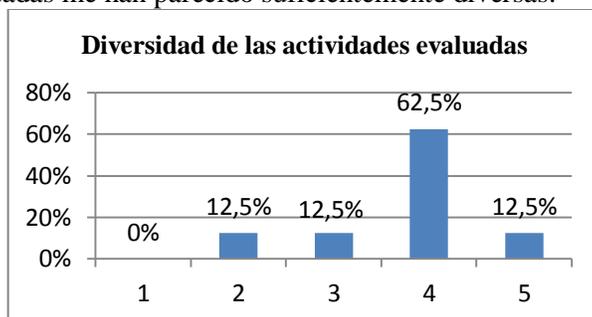
23. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica.



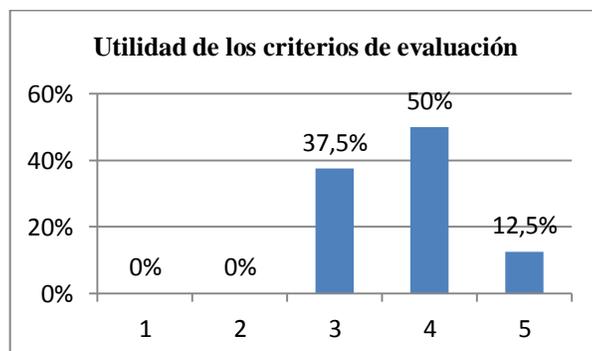
24. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad.



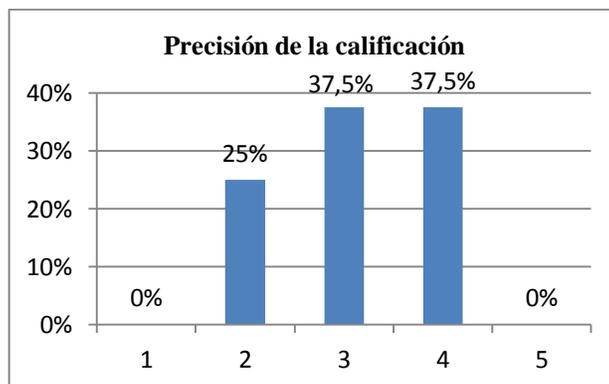
25. Las actividades evaluadas me han parecido suficientemente diversas.



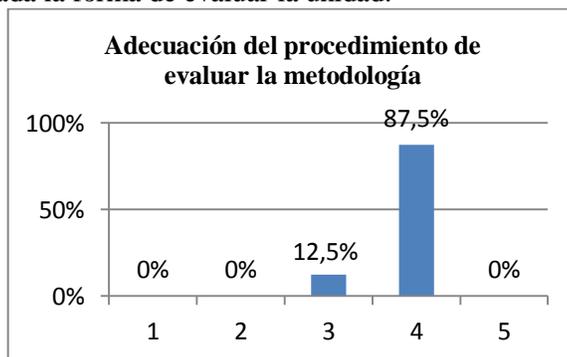
26. Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades.



27. Me ha parecido precisa la calificación que se ha otorgado a cada actividad.



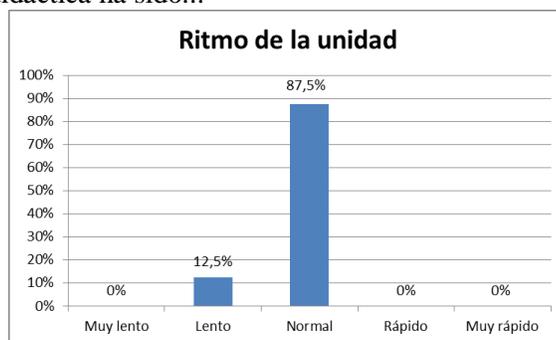
28. Me ha parecido adecuada la forma de evaluar la unidad.



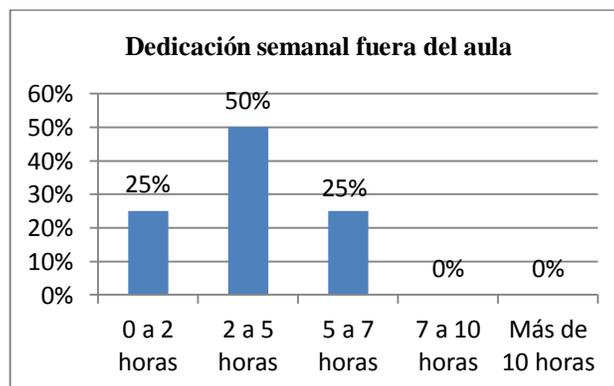
29. De la forma de evaluar la unidad yo cambiaría...

- Nada (CT08)

30. El ritmo de la unidad didáctica ha sido...



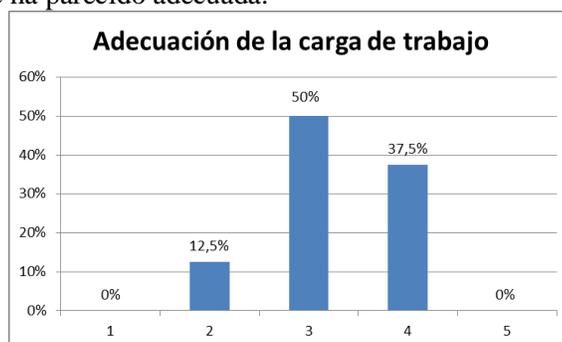
31. La cantidad de horas de trabajo fuera del aula que he invertido para esta unidad didáctica ha sido...



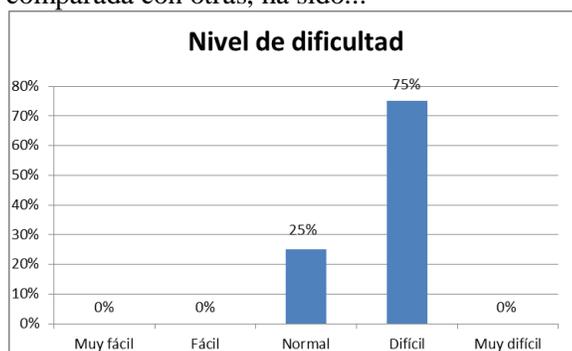
32. Las tareas que me han dado más trabajo han sido...

- "a) buscar la manera de traducción más adecuada. b) buscar informaciones que relacionan con problemas extralingüísticos" (CT03)
- "tarea 3 tarea 1,2" (CT05)
- Traducción del texto (CT10)
- a) tarea 3 (CT04)
- a) no sé (CT06)
- "a,Justificar a los problemas y las fuentes b,Elegir la opción más adecuada" (CT08)
- TRADUCCIÓN RAZONADA (CT07)
- "a) Traducción rezaonada b) Debate" (CT02)

33. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.



34. Esta unidad didáctica, comparada con otras, ha sido...



35. Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o para añadir algún comentario.

- En general, me parece que esta unidad didáctica es muy interesante y útil. Espero poder aprender más sobre las maneras de resolver los problemas extralingüísticos en las siguientes clases. (CT03)
- para mí, es muy difícil para clasificar los problemas de traducción y las técnicas (CT05)
- No tengo comentario más. (CT10)
- El texto que tengo que traducir esta semana es un poco difícil porque es una crítica con las frases largas y el contenido difícil de entender (CT04)
- no hay ningún comentario (CT06)
- Me parece difícil traducir esta crítica porque en el texto original hay muchas palabras que cuando traduzco todas estas palabras, la traducción en vietnamita no es fácil para entender. (CT08)
- No hay (CT07)
- Nada (CT02)

ANEXO 26: CUESTIONARIO 15. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA. UNIDAD 4(2)

OBJETIVOS:

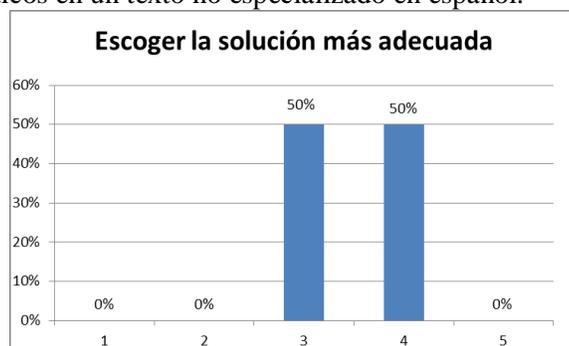
- Para que las informantes evalúen los contenidos, la metodología, la evaluación y la carga de trabajo de la unidad didáctica.

METODOLOGÍA

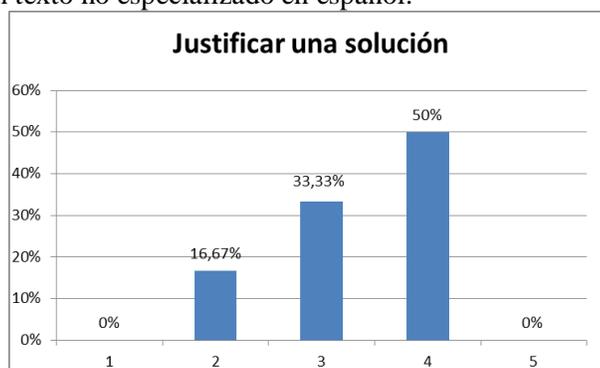
- Tipo de datos: cuantitativo y cualitativo
- Descripción del cuestionario:
 - Número de preguntas: 31
 - Bloques de preguntas: 1) aprendizaje (1-8); 2) metodología (9-20); 3) evaluación (21-25); 4) carga de trabajo (26-30); 5) observación (31) (Falta pregunta «Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad»)
 - Formato de preguntas: 1) escala Likert; 2) respuestas libres
 - Prueba piloto: no
- Muestra: participantes de módulo (6/10): CT06, CT02, CT04, CT05, CT10, CT08
- Fecha: 22/5/2018

RESULTADOS

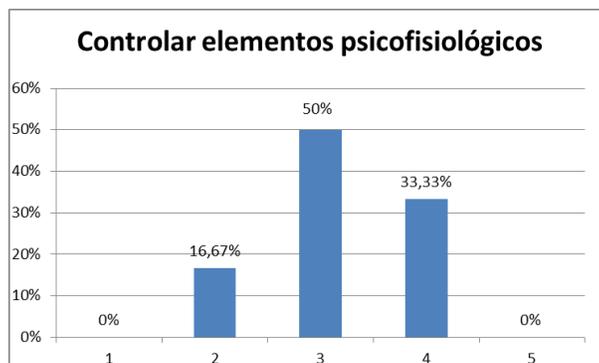
1. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a escoger la solución más adecuada para cada problema extralingüísticos en un texto no especializado en español.



2. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a justificar una solución de un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



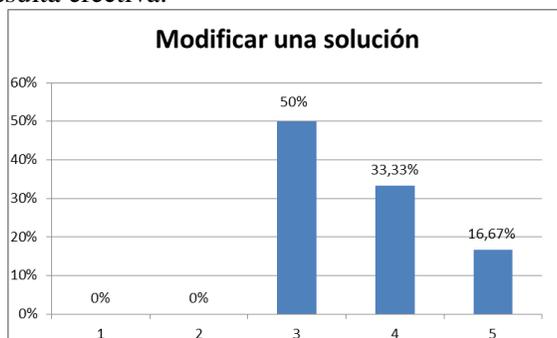
3. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a controlar los elementos psicofisiológicos a la hora de resolver un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



4. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a evaluar una solución de un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



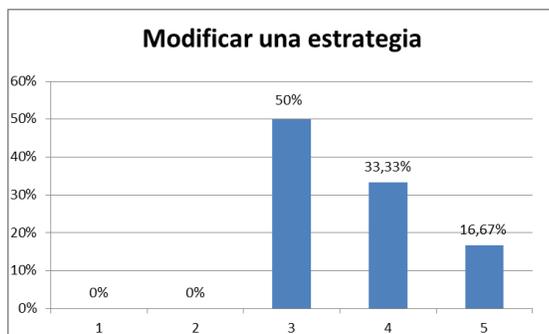
5. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a modificar una solución de un problema extralingüístico si no resulta efectiva.



6. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a evaluar una estrategia de solución de un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



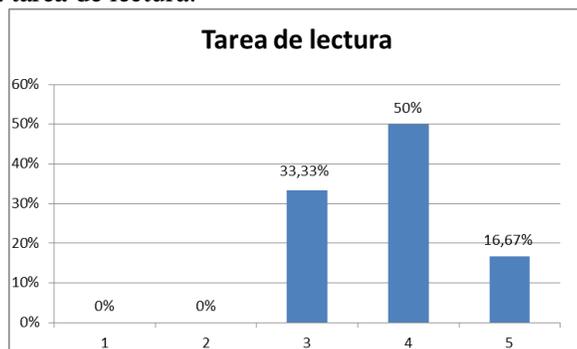
7. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a modificar una estrategia de solución de un problema extralingüístico si no resulta efectiva.



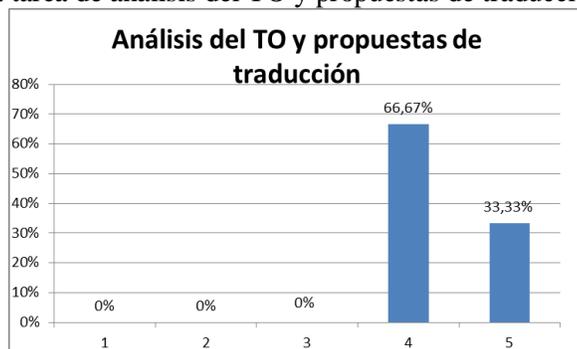
8. Esta unidad didáctica me ha servido para aprender a regular el esfuerzo a la hora de resolver un problema extralingüístico en un texto no especializado en español.



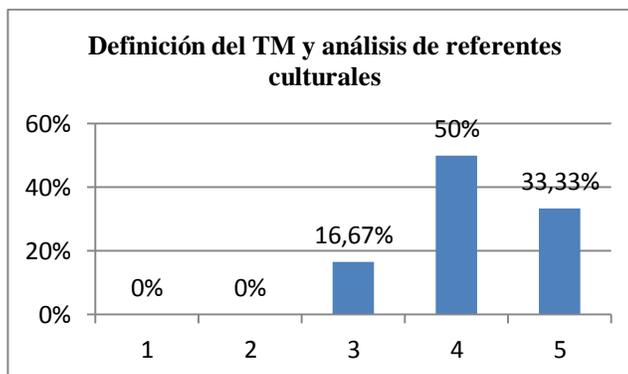
9. Me ha resultado útil la tarea de lectura.



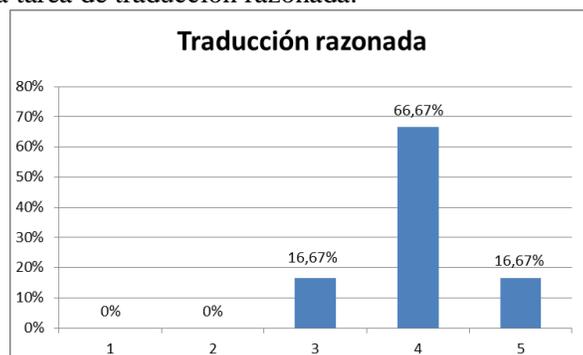
10. Me ha resultado útil la tarea de análisis del TO y propuestas de traducción.



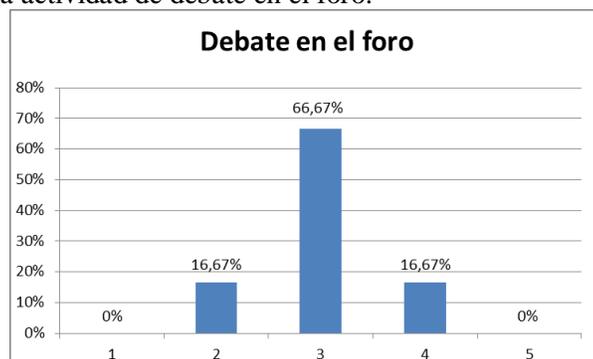
11. Me ha resultado útil la tarea de definición del TM y análisis de referentes culturales.



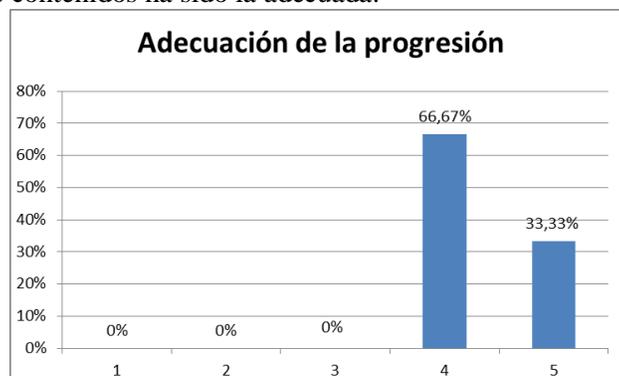
12. Me ha resultado útil la tarea de traducción razonada.



13. Me ha resultado útil la actividad de debate en el foro.



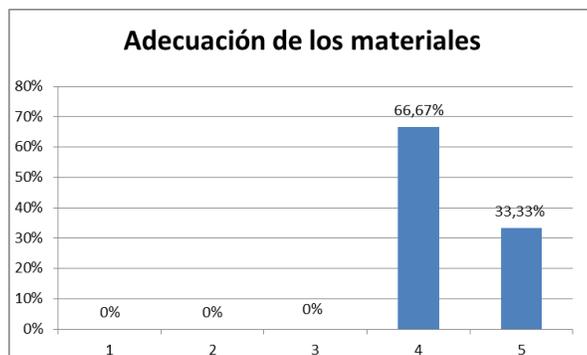
14. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada.



15. De la progresión de los contenidos yo cambiaría...

[No respuesta]

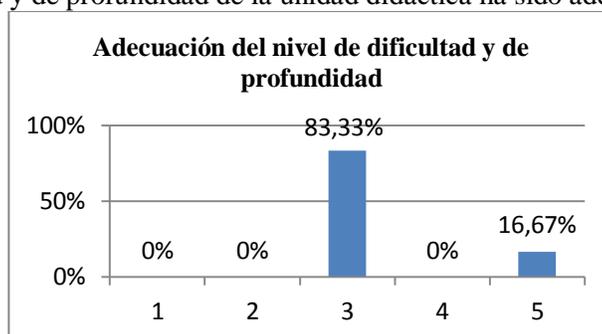
16. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados.



17. En el caso de no considerar adecuados los materiales, razona por qué.

[No respuesta]

18. El nivel de dificultad y de profundidad de la unidad didáctica ha sido adecuado.



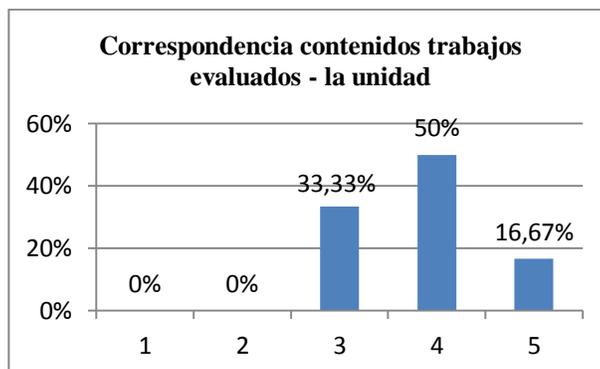
19. Lo que más me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido...

- "a, Buscar las opciones más adecuadas para los problemas especializados b, Buscar las fuentes útiles c, Ponerme totalmente en la posición de los lectores para hacer las traducciones" (CT08)
- Traducción razonada y Propuestas de de traducción (CT10)
- puedo resolver un problema extralingüístico (CT05)
- a) tarea 2 (CT04)
- "a) aprender a escoger la opción de solución adecuada para cada problema extralingüísticos b) aprender a modificar la solución de un problema extralingüístico si no resulta efectiva c) aprender a justificar la opción de solución escogida" (CT02)
- los encargos de cada texto (CT06)

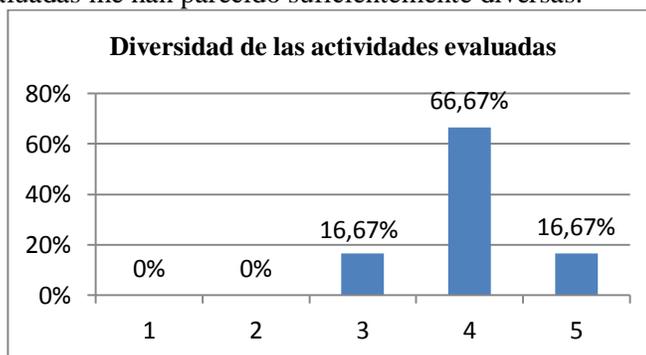
20. Lo que menos me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido...

- Nada (CT08)
- Analisis del texto original (CT10)
- identificar las técnicas para resolver los problemas de traducción (CT05)
- a) tarea 1 (CT04)
- "a) aprender a regular el esfuerzo a la hora de resolver un problema extralingüístico b) aprender a controlar elementos psicofisiológicos al resolver un problema extralingüístico" (CT02)
- las técnicas (CT06)

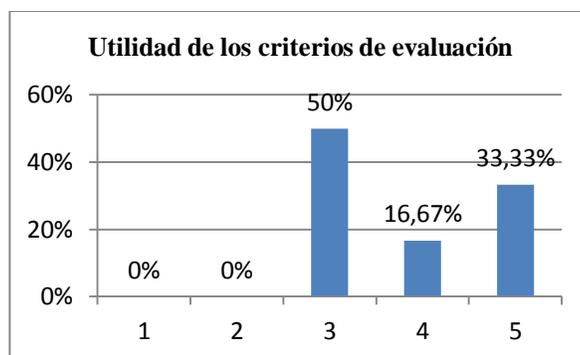
21. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica.



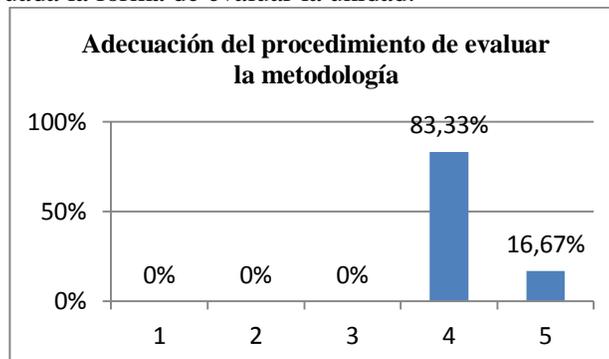
22. Las actividades evaluadas me han parecido suficientemente diversas.



23. Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades.



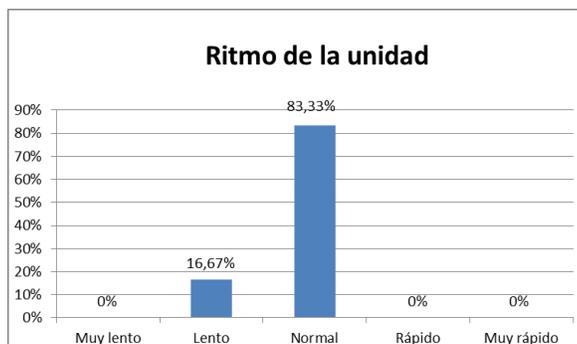
24. Me ha parecido adecuada la forma de evaluar la unidad.



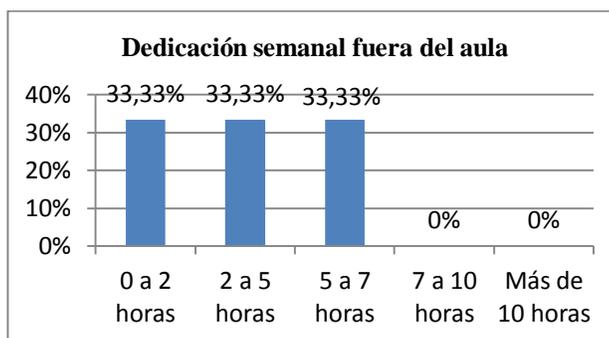
25. De la forma de evaluar la unidad yo cambiaría...

[No respuesta]

26. El ritmo de la unidad didáctica ha sido...



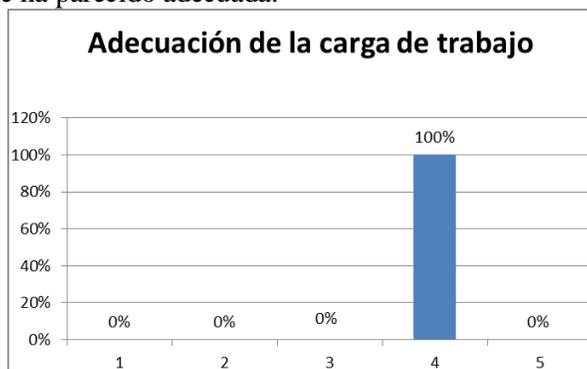
27. La cantidad de horas de trabajo fuera del aula que he invertido para esta unidad didáctica ha sido...



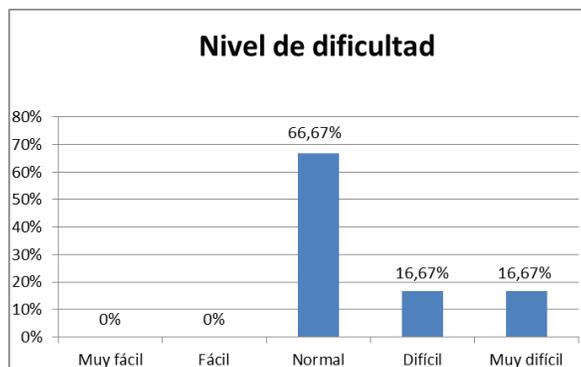
28. Las tareas que me han dado más trabajo han sido...

- "a, Resolver los problemas b, Justificarlos" (CT08)
- Traducción razonada (CT10)
- "tarea 2 tarea 3 tarea 1" (CT05)
- "a) tarea 1 b) tarea 2" (CT04)
- b) TAREA 2. CARACTERIZACIÓN DEL TM Y ANÁLISIS DE REFERENTES CULTURALES
- c) TAREA 3. TRADUCCIÓN RAZONADA" (CT02)
- No necesita (CT06)

29. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.



30. Esta unidad didáctica, comparada con otras, ha sido...



31. Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o para añadir algún comentario.

- ho hay (CT06)
- nada (CT02)
- No hay (CT04)
- me gusta mucho esta lección (CT05)
- No tengo comentario más. (CT10)
- Nada (CT08)

ANEXO 27: ANÁLISIS DE LOS DEBATES EN EL FORO

Unidad	Contenido	Etiqueta
1	<p>CT01 E.</p> <p>Los dos problemas que son más importantes para mí son:</p> <p>1. Los problemas extralingüístico y lingüístico de la frase "en las cuevas de El Rejo, en el municipio cántabro de Val de San Vicente; en Los Murciélagos, en Entrambasaguas; en Las Graciosas I y II, en Medio Cudeyo; y en Solviejo, en Voto". Aquí se enumera los nombres de muchos lugares que no conocí. Además, el orden de la frase no sería fácil de entender en vietnamita, no decimos "trong các hang động El Rejo, ở thành phố tự trị vùng Cantabria Val de San Vicente; ở Los Murciélagos, tại Entrambasaguas...". No se entiende bien si sólo decimos los nombres en la traducción, también es fácil de confundir lo que son, por eso he añadido la palabra "hang" antes de los nombres de las cuevas y la palabra "thành phố" antes de los nombres de las ciudades. He aplicado la técnica amplificación. Para facilitar el proceso de resolver el problema, he buscado los nombres mencionados en google.</p> <p>2. El problema sintáctico y textual de la frase "Este descubrimiento, en el que el equipo del experto en patrimonio rupestre lleva trabajando un año, forma parte de un proyecto que puso en marcha en 2016 la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria y que aún no ha finalizado." Las unidades de esta frase, aunque se puede organizarlas así en español, no están en un orden normal de vietnamita. Tenemos que cambiarlo cuando traducimos a vietnamita para que suene mejor.</p> <p>CT05 e.</p> <p>En mi opinión, los dos problemas que son más importantes son:</p> <p>1. Los problemas de lingüístico de la frase "El equipo de investigadores que dirige el responsable de Museo de Prehistoria de Cantabria, Roberto Ontañón,". La palabra "dirige" se traduce "quản lý" en vietnamita. He aplicado la técnica transposición. Para facilitar el proceso de resolver el problema, he buscado el significado de esta palabra en diccionario</p> <p>2. las palabras "arte rupestres" en la frase "Los trazos de arte rupestre localizados en esas cuatro cavidades son, en general, rojos, sobre todo puntos aislados o hileras de puntos" he traducido en vietnamita es "bức bích họa". He aplicado la técnica transposición. Para facilitar</p>	<p>Identificar problemas Caracterizar problemas</p> <p>Escoger la solución Justificar una solución Buscar fuentes documentales</p> <p>Identificar problemas Caracterizar problemas</p> <p>Movilizar competencias</p> <p>Programar acciones</p> <p>Identificar problemas Caracterizar problemas</p> <p>Buscar fuentes</p> <p>Identificar problemas Caracterizar problemas</p> <p>Escoger la solución más adecuada Buscar fuentes</p>

<p>el proceso de resolver el problema, he buscado el significado de esta palabra en diccionario →Repies: CT04 E. Creo que debemos traducir a "bích họa trên đá" porque se escriben "arte rupestre". Tenemos que enfatizar la palabra "rupestre-đá", es que es pintado en un material diferente de otras pinturas. CT01 E. CT04 E. "bích họa" ya significa "arte rupestre", como "bích" es el sustantivo de "piedra" en vietnamita y "họa", pues ya lo sabes. Entonces no hay que repetirlo otra vez, está bien que ella lo traduzca así. CT01 E. CT05 e. no entiendo porqué el primero problema sea uno importante para ti porque se puede encontrar una solución con facilidad, además, se puede usar la palabra "quần lý" en vietnamita como un sustantivo o un verbo, depende del contexto. Por eso, no está muy claro que hayas cambiado la función gramatical cuando la traduces. CT04 E. Dos problemas más importantes para mí son: _ La palabra "espeleólogo" – un problema extralingüístico. Creo que no hay palabra igual en vietnamita. Pero baso en su definición de Wordreference - es persona que se dedica a la espeleología por profesión o por afición- traduzco a "Nhà thám hiểm hang động". También puede ser "nhà hang động học" pero no lo elijo porque si es "nhà hang động học", no informa al arqueólogo y investiga él mismo. Por eso, creo que "Nhà thám hiểm hang động" es opción adecuada. _ La palabra "fotometría", es el problema extralingüístico. Es una palabra de la especialización, así que puedo traduzco a 2 opciones "phép đo sáng" o "trắc quang học". Pero elijo "trắc quang" porque ante de esta palabra, ya hay "técnica de", así que debo traducirla como un adjetivo. Y al final, es "kỹ thuật trắc quang". CT08 E. Para mí es difícil resolver estos 2 problemas: 1. Las palabras "que dirige" (han sido encontradas con nuevas técnicas de fotometría y de imagen que están utilizando ahora los científicos del equipo que dirige), es el problema lingüístico. Entiendo su significado en esta frase pero no sé dónde puedo poner estas palabras en</p>	<p>Escoger la solución Justificar una solución</p> <p>Evaluar una solución</p> <p>Caracterizar problemas</p> <p>Identificar problemas Caracterizar problemas Buscar fuentes Extraer información Ensayar soluciones Justificar una solución</p> <p>Identificar problemas Seleccionar problemas Ensayar soluciones Escoger la solución Justificar una solución</p> <p>Identificar problemas Caracterizar problemas</p> <p>Ensayar soluciones</p> <p>Evaluar una solución</p>
--	--

<p>la frase, trato de traducir a "... đã được tìm thấy bằng kỹ thuật trắc quang và kỹ thuật hình ảnh mà các nhà khoa học được chỉ đạo sử dụng ngày nay", pero me parece que no es suficiente y bastante complicado. Y cuando las dejo, no veo ningún cambio en el significado de toda frase, por eso no traduzco estas palabras.</p> <p>2. La palabra "aunque" (aunque las técnicas existentes en ese momento no permitían conocer si estos hallazgos eran en realidad arte rupestre), es el problema pragmático. Cada vez traduzco "aunque", casi siempre traduzco a "mặc dù". Sin embargo, entiendo esta frase a otro significado y en esto significado, la palabra "mặc dù" no es suficiente nada. Pienso que es ilógico si traduzco a "Hơn 20 năm trước đây, một nhà thám hiểm hang động đã thông báo cho các nhà khảo cổ về khả năng tồn tại những bức họa trên đá trong nhiều hang động tại Cantabria, mặc dù các kỹ thuật công nghệ thời đó không cho phép kiểm chứng rằng nghệ thuật khắc họa trên đá là có thật hay không". Creo que su significado es: había las dudas sobre la existencia de las pinturas rupestres, pero debido a las técnicas no desarrolladas de ese momento, no se podría confirmar su existencia. Entonces cambio de "mặc dù" a "tuy nhiên" y me parece que suena más natural.</p> <p>→Replies: CT04 E.</p> <p>En mi opinión, este "que dirige" no es para la acción que "están utilizando ahora los científicos", es para "los científicos" que señor Roberto dirige. Así que, cero que "đã được tìm thấy bằng những kỹ thuật trắc quang và hình ảnh mới mà những nhà khoa học do ông chỉ đạo hiện đang sử dụng" es más adecuado.</p> <p>CT08 E.</p> <p>entiendo su idea y también trato de traducir estas palabras a "do ông chỉ đạo" como tú, y "được chỉ đạo" o "mà họ được ông Roberto chỉ đạo", pero creo que cuando no traduzco estas palabras, el significado de la frase no cambia y podemos entender bien sin "que dirige".</p> <p>CT10 E.</p> <p>Para mí, los dos problemas más importantes son:</p> <p>1. El nombre de la organización "Consejería de Educación, Cultura y Deporte", lo traduzco es "Cơ quan Giáo dục, Văn hóa và Thể thao", he usado la técnica adaptación y también he buscado en Internet, pero las organizaciones de Vietnam y España no son iguales por</p>	<p>Escoger la solución Justificar una solución Identificar problemas Caracterizar problemas</p> <p>Ensayar diferentes soluciones Evaluar una solución</p> <p>Escoger la solución Evaluar una solución</p> <p>Evaluar una solución</p> <p>Justificar una solución</p> <p>Identificar problemas Caracterizar problemas Buscar fuentes</p> <p>Identificar problemas Ensayar soluciones</p>
--	---

<p>eso no estoy seguro que mi traducido sea verdadero o no.</p> <p>2. La frase "la época premagdaleninse o gravetiense", he usado la técnica calo y descripción para traducirla a "Thời kì Magdalenian hoặc Gravettian". He buscado en Internet pero todavía no puedo buscar su adaptación en vietnamita por eso uso su adaptación en inglés (muchas páginas web en vietnamita lo usan) y explico un poco en "()".</p> <p>→Replies:</p> <p>CT06 E.</p> <p>2. " la época premagdaleninse o gravetiense", he usado también trategia de descripción. y he usado los tiempos de ese época: (thời kì premagdaleninse thời kì có nền văn hóa của Upper Paleolithic tại Tây Âu , có niên đại từ khoảng 17.000 đến 12.000 năm trước đây) hay ở thời kì gravetiense (một thời kì văn hóa ở Châu Âu có niên đại từ khoảng 20.000 đến 30.000 năm trước công nguyên)</p> <p>CT07 e.</p> <p>Para mí, los dos problemas que son más importantes son:</p> <p>1. El problema sintáctico del frase "Este descubrimiento, en el que el equipo del experto en patrimonio rupestre lleva trabajando un año, forma parte de un proyecto que puso en marcha en 2016 la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria y que aún no ha finalizado." Tengo dificultad en ordenar las unidades en vietnamita. Traduzco este frase: "Nhóm chuyên gia về di sản hang động đã phải làm việc trong suốt một năm trong cuộc khám phá này và sự phát hiện mới này được Bộ GD,VH và TT thành lập thành một dự án bắt đầu vào 2016 và vẫn chưa hoàn thành."</p> <p>2. El problema extralingüístico de "la época premagdaleninse o gravetiense". En el diccionario no hay alguna información sobre este y también he buscado en Internet pero no tiene una equivalencia en vietnamita. Así que, traduzco que " thời kì premagdaleninse hay gravetiense"</p> <p>→Replies:</p> <p>CT02 e.</p> <p>En mi opinión, "patrimonio rupestre" en esta frase se refiere a "las pinturas rupestres". Si lo traduces a di sản hang động, , los lectores lo misentendrán que refieres "las cuevas" es patrimonio, pero actualmente "las pinturas" es "patrimonio".</p>	<p>Escoger la solución Justificar una solución</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Caracterizar problemas Identificar problemas</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Caracterizar problemas Identificar problemas Buscar fuentes Justificar una solución Escoger la solución</p> <p>Evaluar una solución</p>
--	---

<p>Además, con esta traducción " sự phát hiện mới này được Bộ GD,VH và TT thành lập thành một dự án bắt đầu vào 2016 và vẫn chưa hoàn thành", los lectores entenderán que "después la descubrimiento, se puso en marcha el proyecto" me parece que estás misentendiéndolo. Pero aquí, el proyecto fue pusado en marcha antes de "la descubrimiento".</p> <p>CT06 E.</p> <p>1.a mí también encuentro este problema del frase: " este descubrimiento.." y creo que es el problema de lingüístico , porque yo traduzco como: "Phát hiện này là nhờ các chuyên gia về di sản đá đã hoạt động trong 1 năm, là 1 phần của dự án chưa được hoàn thành được đưa vào phát triển năm 2016 bởi Bộ Văn hóa, Giáo dục và Thể thao của Cantabria". creo que estoy entendiendo falso significa de este frase ☹</p> <p>→Replies:</p> <p>CT02 e.</p> <p>Creo que entiendes lo mismo que yo. Pero debes colocar las unidades de traducción para que la frase se suene bien.</p> <p>Esa es mi solución: "Để có lần phát hiện này, nhóm các nhà nghiên cứu về di sản trên đá đã phải làm việc trong vòng 1 năm. Đây một phần của một công trình nghiên cứu được Cơ quan Giáo dục, Văn hoá và Thể Thao của Cantabria tiến hành vào năm 2016 và vẫn trong giai đoạn hoàn thiện"</p> <p>CT02 e.</p> <p>Para mí, 2 problemas más importantes son</p> <p>1. "el responsable" de Museo de Prehistoria de Cantabria, Roberto Ontañón</p> <p>Es un problema lingüístico</p> <p>Para resolverlo, uso la técnica de compensación.</p> <p>Busqué Roberto Ontañón para saber su posición de trabajo exacta en el Museo. Así que traduzco "el responsable" a "giám đốc"</p> <p>2. en general, rojos, sobre todo puntos aislados o hileras de puntos, con las que, en algún caso, se forman figuras de animales</p> <p>traduzco a chủ yếu có màu đỏ, đặc biệt là những dấu chấm đơn lẻ hoặc các hàng chấm, trong một vài bức tranh những hàng chấm này tạo thành hình các con vật</p> <p>"en general" no traduzco en manera regular como "nhìn chung" o "thông thường" , sino a "chủ yếu" (técnica de equivalencia)</p> <p>Traduzco en algún caso a trong một vài bức tranh en vez de trong một số trường hợp para que se suene</p>	<p>Identificar problemas</p> <p>Caracterizar problemas</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Programar acciones</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Caracterizar problemas</p> <p>Extraer información</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Caracterizar problemas</p> <p>Buscar fuentes</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Ensayar diferentes soluciones</p> <p>Justificar una solución</p>
---	--

	natural en vietnamita (técnica de compensación)	
2(1)	<p>CT10 E. Para mí, los dos problemas más importantes son: - El primer problema es la frase "el bocado" en las dos frases "sin atreverse a masticar ni a tragar ni menos aún a devolver el bocado al plato" y "se echaba las manos a la cabeza iba pasando el bocado de carne de un lado a otro de la boca". Cuando busco su significado en Wordreference, me da: miếng cần, miếng bánh mì, miếng phomai. Confundo mucho pero luego, uso la técnica adaptación y creo que ya puedo descubrir la opción adecuada que son "miếng bánh mì" en primera frase y "miếng" (miếng thịt – el bocado de carne) en la segunda. - El segundo problema es "tenía a mano o tenía en la mano" en la frase "entonces lo cubrió con el paño que tenía a mano o tenía en la mano y sus labios habían manchado". No entiendo bien la diferencia entre "tenía a mano" y "tenía en la mano" por eso uso la técnica adaptación junto con Wordreference, Google Translate y la traduzco "có trong tay". Reply: CT02 e. Sobre su segundo problema, "tenía a la mano" yo lo entiendo es "vói tay lấ́y" y "tenía en la mano" es "có trong tay"</p> <p>CT08 E. En mi opinión, los dos problemas más difíciles son: _La frase "los que lo siguieron vieron cómo mientras descubría el cuerpo ensangrentado de su hija", traduzco a "Họ vẫn quan sát ông ấy làm thế nào khi ông phát hiện ra cơ thể đẫm máu của con gái" con la técnica adaptación. Pienso que la acción " siguieron vieron" ocurrió en un tiempo largo porque hay muchas frases descriptivas de las reacciones del padre, así que traduzco a " vẫn quan sát ". Me parece que es muy complicado traducir " cómo mientras ", si traduzco a " làm thế nào trong khi ", no puedo ponerla en esta frase porque no es adecuada en significado y es fácil para equivocarse el sujeto de la acción "descubrir" : "Họ vẫn quan sát làm thế nào khi phát hiện ra cơ thể đẫm máu của con gái". Entonces, añado " ông ấy " para que los lectores puedan entender bien la frase. _El segundo problema es el significado de "una de las niñas, cuando ya no era niña". Traduzco a "Một trong những cô gái, khi cô ấy đã không còn là cô bé". En la</p>	<p>Identificar problemas</p> <p>Buscar fuentes Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Buscar fuentes Escoger la solución</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas Caracterizar problemas</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Ensayar diferentes soluciones Evaluar una solución Justificar una solución</p> <p>Identificar problemas</p>

<p>primera parte "una de las niñas", solo traduzco simplemente a "một trong những cô gái". Elijo "cô gái" porque el personaje en esta novela es una chica y ya se casó. Sin embargo, en la segunda parte, es difícil para mí traducir el verbo "ser" que en este caso es "era". Es una conjugación en imperfecto que expresa la acción descriptiva o el estado en un largo tiempo en el pasado, por eso pienso que el autor quiere decir que antes esta chica es una niña. Además, no se menciona el adverbio del tiempo entonces no lo añado, solo traduzco literalmente.</p> <p>Reply: CT04 E.</p> <p>por su segundo problema, creo que es más razonable si traducimos a "một trong những cô gái, khi cô ấy đã trưởng thành". No pienso que su solución no es adecuado, pero si traducimos como mi opción, no repetiremos la palabra "cô" mientras mantenemos su significado.</p> <p>CT04 E.</p> <p>Mi problemas son</p> <ul style="list-style-type: none"> - "tenía a mano o tenía en la mano": traduzco a "mà có quanh đấy hay ông đang cầm trong tay" que es más adecuada. Porque he buscado en Wordreference que "tener a mano" significa "tener al alcance". - "una de las niñas, cuando ya no era niña": traduzco a "Một trong những cô gái mà khi tôi biết đến, cô ấy đã trưởng thành rồi", porque en el texto, hay un fragmento que "...y no hacía mucho que había regresado de su viaje de bodas...". Significa que ella ya una mujer. <p>Reply: CT08 E.</p> <p>estoy de acuerdo contigo traducir "có quanh đấy", pero no traduzco la frase "tener en la mano". Creo que si traducimos los 2 frases, esta expresión es bastante larga entonces no es muy suficiente en el caso que el ambiente es muy grave por el muerte. Traduzco a "che phủ bằng cái khăn đặt ngay cạnh đó" y para mí se suena natural. Es simple por eso es más fácil para entender.</p> <p>CT05 e.</p> <p>Mi problema es la frase "durante algunos segundos para lizado con la boca llena...". Aquí la traduzco "ngập" porque es más natural con los lectores vietnamitas. Las palabras "boca llena" se pueden traducir "miệng đầy đủ thức ăn" o "miệng ngập thức ăn". Entonces, utilizo</p>	<p>Escoger la solución Justificar una solución</p> <p>Escoger la solución Evaluar una solución</p> <p>Identificar problemas Escoger la solución Evaluar una solución Buscar fuentes Escoger la solución</p> <p>Justificar una solución</p> <p>Programar acciones Evaluar una estrategia</p> <p>Escoger la solución Evaluar una solución</p> <p>Identificar problemas Justificar una solución Ensayar diferentes soluciones Escoger la solución</p>
--	--

<p>miệng ngập thức ăn" Reply: CT02 e. Para mí, "miệng ngập thức ăn" suena un poco rara, yo recomendo traducirlo a "miệng đầy thức ăn" CT03 E. Estoy de acuerdo con CT02. También traduzco como " thức ăn trong miệng vẫn còn" para ser más natural.</p> <p>CT02 e. Para mí, 2 para problemas más importantes son: 1, "se buscó el corazón con la punta de la pistola de su propio padre" Primero, si traduzco "se buscó" literalmente a "tìm", sonará no natural en vietnamita, sino tengo que traducirlo como "nhắm" o "đặt". Además, no traduzco la punta de la pistola a "đầu của khẩu súng", solo lo traduzco a "khẩu súng". Así que traduzco "nhắm vào tim mình khẩu súng của chính bố cô" porque "nhắm" puede mostrar los dos "se buscó" y "la punta" 2, el bidet En vietnam, es raro que se use el bidet, no hay la traducción equivalente de la palabra "el bidet". Solo se puede explicarlo en vietnamita como "bồn rửa sau khi đi vệ sinh" No voy a aplicar la técnica de ampliación porque no es necesario, solo lo traduzco a "bồn rửa" que todavía no cambio mucho el sentido de la frase.</p> <p>CT02 e. Añadir respuesta</p> <p>CT03 E. Mi problema es la frase "iba pasando el bocado de carne de un lado a otro de la boca". Aquí el autor utilizó verbo 'ir' más gerundio para hablar de una acción repetitiva, pero en vietnamita no hay ninguna palabra adecuada para traducirla. Por eso traduzco como "đẩy qua đẩy lại". Además la frase "un lado a otro de la boca" es "một bên sang bên kia miệng" en vietnamita si traducimos literalmente y segura que no es una traducción adecuada. Y traduzco como "hết sang trái rồi lại sang phải" para que la frase sea más clara y ayude a los lectores a poder entender bien el contexto. Asimismo, esta es una obra literaria, por eso es muy necesario elegir palabras y frases adecuadas y más naturales.</p>	<p>Evaluar una solución Escoger la solución</p> <p>Escoger la solución Justificar una solución</p> <p>Identificar problemas Caracterizar problemas</p> <p>Ensayar diferentes soluciones Evaluar una solución Escoger la solución Justificar una solución</p> <p>Movilizar competencias Ensayar diferentes soluciones Evaluar una solución Escoger la solución Justificar una solución</p> <p>Identificar problemas Caracterizar problemas</p> <p>Escoger la solución Justificar una solución</p>
--	--

2(2)	<p>CT05 e. Para mí, el problema más interesante es la frase "realizar el tramo en autobus". Los significados aparecen en el diccionario son " sự giã ra" o " thời gian". Pero creo que los dos no adecuados para el texto. Entonces, he elegido "di chuyển bằng" para la frase más clara y natural. La frase que he traducido es " quý khách có thể di chuyển bằng xe bus". Porque creo que lo que el texto quiere mencionar es los turistas tienen 2 opciones son pasear o utilizar autobus para moverse Reply: CT08 E. Busco en Wordreference que la palabra "tramo" no solo significa "sự giã ra", sino también "parte del camino" entonces lo traduzco a "chặng đường". Creo que es necesario traducir esta palabra porque este tour es un camino largo y en este caso solo se puede realizar un tramo, no todo. Traduzco esta frase a "quý khách có thể di chuyển một chặng đường bằng xe bus".</p> <p>CT02 e. Para mí, el problema "precio por persona en habitación doble desde" es lo más interesante. Puesto que en la primera vistazo, estaba confundido, no sabía el precio es de todo el tour o solo la acomodación, y tenía que discutir con mis compañeras. Además, me costaba tiempo para reexpresarlo en viernamita. Al final, lo traduce a "Giá tour phòng đôi, một người chỉ từ"</p> <p>CT08 E. Mi problema es "hoteles previstos o similares". Lo divido a dos partes, la primera es "previstos" y la segunda es "similares". Para la primera parte, después de buscar su significado, he logrado "theo như kế hoạch" o "theo như mong đợi". Sin embargo, para atraer los turistas, es necesario ser seguro, así que lo traduzco a "khách sạn đặt trước". Para la segunda, los significados de la palabra "similar" son "tương tự", "tương đương". Elijo "tương đương" porque esta palabra muestra también su calidad y tipo de hotel en el caso que no se puede alojarse en los hoteles previstos por algún problema.</p> <p>CT10 E. Para mí, el problema más interesante es "con</p>	<p>Identificar problemas Caracterizar problemas Buscar fuentes Evaluar una solución Escoger la solución Justificar una solución</p> <p>Buscar fuentes Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas Caracterizar problemas</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas Programar acciones</p> <p>Ensayar diferentes soluciones Escoger la solución Justificar una solución</p>
------	---	---

<p>posibilidad de realizar el tramo en autobús". No entiendo el significado de la palabra "el tramo" y después de usar los diccionarios en Internet, recibo los significados: "sự căng ra", "phần", "chuyến bay" pero no creo que hay opción mejor. Por eso, traduzco según mi opinión y lo que entiendo, uso tres técnicas que son adaptación, ampliación lingüística y comprensión lingüística y traduzco "có thể đi chuyển bằng xe buýt nếu muốn".</p> <p>CT07 e. Para mí, el problema más interesante es "Salida a la hora indicada hacia León". En español, se usa el sustantivo "salida" pero en vietnamita no puede, así que uso la transposición para cambiar al verbo. Tengo que traducir "rời", "xuất phát" pero esta frase es la actividad primera en el día. Así que elijo "xuất phát". En vietnamita, la mayor de frase tiene el sujeto, el verbo. Así que cuando traduzco la frase "Salida a la hora indicada" al vietnamita, añado el sujeto "Quý khách" para más cortesía. En esta frase, utilizo la ampliación lingüística para traducir</p> <p>CT04 E. Mi dos problemas son: - "suplemento individual": Si traducimos literalmente, resultado es "Phụ thêm cá nhân". Pero esto es precio así que es razonable añadir "chi phí" ante del resultado. Además, este texto es del tema turismo, así que creo que "individual" se refiere a "phòng đơn". Por eso, traduzco a "Chi phí phụ thêm khi ở phòng đơn". - "precio por persona en habitación doble desde: 339 euros": Si traducimos literalmente, es "Chi phí cho một người ở phòng đôi: 339 euro" pero vietnamitas siempre hablan en otra manera. Así que cambio a "Giá tour phòng đôi: từ 339e/ quý khách" para que los vietnamitas puedan entender más. Después de traducir, creo que mi capacidad bilingüe no ha aportado a mis soluciones mucho, solo me ayuda entender significados de los problemas. Así que paso bastante tiempo para pensar en como traducir cuando ya he entendido sus significados.</p> <p>CT01 E. En mi opinión, el problema más difícil que resolver es: "Precio por persona en habitación doble" La versión original sí misma ya es bastante compleja</p>	<p>Identificar problemas Caracterizar problemas Buscar fuentes Ensayar diferentes soluciones</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas Caracterizar problemas Movilizar competencias</p> <p>Ensayar diferentes soluciones Escoger la solución Justificar una solución</p> <p>Identificar problemas Ensayar diferentes soluciones Escoger la solución Justificar una solución</p> <p>Identificar problemas Caracterizar problemas Ensayar soluciones Escoger la solución Justificar una solución</p> <p>Identificar problemas Caracterizar problemas</p>
---	---

	<p>para entender (lógicamente), es que no entendía exactamente lo que se ofrece en esta frase, el precio para una persona que quiere reservar una habitación doble en hoteles de todos los sitios del tour? o dos personas van a compartir una habitación doble? porque no se usa "habitación individual" solo..</p> <p>Estas dudas semánticas son lo que me impide traducir la oración fácilmente. Al fin, decidí dejar de preguntarme un problema que pertenece al programa del tour, no el texto, y traducirlo como "el precio para una persona en habitación doble".</p> <p>Pués he listado unas opciones como: giá tính trên đầu người cho phòng đôi, giá một người ở phòng đôi pero no suena muy natural en vietnamita; luego he usado la técnica compensación y he quitado la parte de "por persona" para traducirlo a "giá tour phòng đôi" y luego he añadido "/người" después del precio "339" debajo. Se verá así: Giá tour phòng đôi: 339/người</p> <p>Ahora suena mejor para los vietnamitas, no hay que poner "trên đầu người" o "một người" en la primera oración porque se ve muy redundante y larga.</p>	<p>Ensayar soluciones</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Evaluar una solución</p>
3(1)	<p>CT02 e.</p> <p>Para mí, las problemas en "ha suscitado la respuesta inmediata de mandatarios y autoridades de distintos ámbitos, que han coincidido en respaldar al Gobierno español" me parece más importante. Son los problemas pragmáticos. Lo primero es la respuesta inmediata. El texto meta tiene la intención de informar la noticias a los vietnamitas de manera objetiva, por eso no lo traduzco "la respuesta inmediata" a "phản ứng ngay lập tức" para que no suene negativo, También "que han coincidido en respaldar al Gobierno español" significa que 100% de las respuestas apoyan el Gobierno español, porque la intención del texto original es estar en contrario de la declaración de independencia de Catalunya. No traduzco como lo que significa, dado que en la noticia también hay respuesta que apoya Catalunya.</p> <p>Usé este fuente: https://baomoi.com/phan-ung-cua-tay-ban-nha-va-quoc-te-khi-90-nguoi-catalonia-doi-doc-lap/c/23436682.epi</p> <p>Reply: Me ¿Por qué has usado esta fuente documental? ¿Cómo te ha servido en la solución de los problemas</p>	<p>Identificar problemas Caracterizar problemas</p> <p>Escoger la solución Justificar una solución</p> <p>Buscar fuentes</p>

<p>identificados? CT02 e. Porque según este fuente, se escribe de manera objetiva. Cuando se menciona las reacciones internacionales no se dice que todas respaldan el Gobierno español</p> <p>CT04 E. Para mí, dos problemas destacados son: _ "La responsable de Cultura, Turismo y Asuntos Exteriores, Fiona Hyslop": Según el diccionario Wordreference, "el/la responsable" es "persona responsable/autor". Lo uso porque es uno de los diccionarios útiles con muchas lenguas. Así que puede buscar sus significados en inglés y luego en vietnamita de inglés. Porque administración nacional de cada país es diferente, es difícil traducir. Así que busco por wiki - una de las páginas web populares, quien es Fiona Hyslop y resultado es "La Secretaria de Gabinete para Cultura, Turismo y Asuntos Exteriores". Así que traduzco a "Bà Fiona Hyslop, Bí thư Bộ Văn hóa, Du lịch và Ngoại giao". _ "Espero que el Gobierno español favorezca la fuerza de los argumentos, no el argumento de la fuerza": Había demostraciones de las personas que apoyan la declaración de independencia. Así que el gobierno español usó violencia y ocurrió conflictos. Por eso traduzco a "Tôi hy vọng rằng chính phủ TBN sẽ ủng hộ sức mạnh của lý lẽ chứ không phải là lý lẽ của vũ". Traduzco la segunda "fuerza" a "vũ lực" Reply: CT08 E. _ Estoy de acuerdo contigo que Fiona Hyslop es secretaria, sin embargo, en la misma frase hay "en nombre de su gobierno" que significa "thay mặt chính phủ Escocia", por eso la traduzco a "đại diện". _ Busco las informaciones en internet que en Cataluña en 1 de octubre había conflictos entre las policías y la gente, es un evento grave y importante. Creo que Unión Europea no está de acuerdo con España en este evento, entonces uso las palabras un poco más breves como "sức mạnh của lý lẽ thay vì tranh chấp vũ lực". A menudo escucho este conjunto de palabras en las noticias vietnamitas por eso pienso que suena natural.</p> <p>CT10 E. Mi problema es la frase "La responsable de Cultura, Turismo y Asuntos Exteriores". Si solo se traduce "la</p>	<p>Seleccionar fuentes</p> <p>Identificar problemas Caracterizar problemas Buscar fuentes Seleccionar fuentes</p> <p>Buscar fuentes Seleccionar fuentes</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Escoger solución Buscar fuentes</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Evaluar una solución</p> <p>Identificar problemas</p>
<p>responsable", yo entiendo "người đứng đầu", "người lãnh đạo", "người chịu trách nhiệm". Pero creo que en vietnamita, no se usa "người đứng đầu Bộ Văn hóa, Du lịch và Đối ngoại", en lugar de esto, usamos "Bộ trưởng Bộ Văn hóa, Du lịch và Đối ngoại". Sin embargo, cuando busco la información sobre sra. Fiona Hyslop, cada artículo usa el nombre propio para llamarla como "Bộ trưởng Văn hóa và Đối ngoại" (sin "Du lịch") en http://vov.vn/chinh-tri/thu-truong-ngoai-giao-bui-thanh-son-tham-lam-viec-tai-scotland-331467.vov, "Bộ trưởng Văn hóa" (sin "Du lịch và đối ngoại") en http://baodatviet.vn/the-gioi/tin-tuc-24h/can-canhh-kho-bau-viking-lon-chua-tung-thay-tai-anh-3105406/, "Ngoại trưởng" en http://vnmedia.vn/quoc-te/201710/catalonia-bi-quoc-te-co-lap-584618/. Al final, yo traduzco "Ngoại trưởng" pero todavía estoy seguro con mi traducción.</p> <p>CT05 e. En mi opinión, "ha suscitado la respuesta inmediata de mandatarios y autoridades de distintos ámbitos, que han coincidido en respaldar al Gobierno español". He traducido "ngay lập tức" pero lo doy antes del "la respuesta". Porque podemos traducirlo es "câu trả lời được đưa ra ngay lập tức bởi các nhà lãnh đạo ...". sin embargo este es el periódico por los vietnamitas, entonces, tenemos que utilizar las palabras más suaves y adecuadas. Por eso, he traducido "ngay sau đó, các các nhà lãnh đạo của nhiều nước khác nhau đã đưa ra câu trả lời"</p>	<p>Buscar fuentes</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Justificar una solución Escoger la solución</p>

3(2)	<p>CT06 E.</p> <p>a mí creo que la farse : " que reveló la construcción de dos faros, diseñó una estrategia para aumentar su alcance naval en la región" debería traducir a "sẽ xây dựng hai ngọn hải đăng nhằm mở ra một chiến lược tăng phạm vi hải quân " porque en realidad contruir 2 faros es una de las estrategias de China para aumentar su alcance naval. https://vnexpress.net/tin-tuc/the-gioi/trung-quoc-tuyen-bo-hoan-thanh-5-hai-dang-o-truong-sa-3434097.html https://news.zing.vn/trung-quoc-xay-them-2-hai-dang-trai-phep-tren-bien-dong-post592287.html Reply: Me Intenta responder a todas las pautas de la tarea.</p> <p>CT04 E.</p> <p>Para mí, mi problema destacado es - la frase "el gobierno chino, que reveló la construcción de dos faros, diseñó una estrategia para aumentar su alcance naval en la región". Resumo a "reveló la construcción de dos faros y diseñó una estrategia para aumentar su alcance naval en la región". Porque creo que las acciones ocurren en el mismo tiempo, la constucción es una parte de la estretegia". Así que traduzco a "Trung Quốc cũng đã tiết lộ việc xây dựng hai ngọn hải đăng cũng và vạch ra một chiến lược nhằm tăng phạm vi hải quân của TQ trong khu vực tranh chấp này cùng lời đe dọa tấn công khi cần thiết." - La frase "El motivo no es otro que el dinero". Me da cuenta de que vosotrsos y la profesora traducen "dinero" a "tiền" o "kinh tế". Pero traduzco "tài nguyên" porque quiero destacar la razon porque el Mar Oriental es importante. Son también 2 diferencias que me parezco más importantes entre las traducciones según los dos encargos. Reply</p> <p>CT08 E.</p> <p>En el primer problema, creo que la acción "diseño una estrategia" es la acción principal, "construir 2 faros" es una acción dentro de esa estrategia y una parte en un serie de las actividades ilegales de China (según el fuente:https://baomoi.com/lat-mat-la-bai-hai-dang-trung-quoc-tren-bien-dong/c/17801662.epi) entonces la traduzco a "Trung Quốc cũng đưa ra chiến lược nhằm tăng phạm vi hoạt động qua việc xây dựng hai ngọn hải đăng"</p>	<p>Escoger la solución</p> <p>Justificar una solución</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Justificar una solución</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Justificar una solución</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Escoger la solución</p>
------	---	---

	<p>Pienso que la palabra "tài nguyên" incluye el significado "tiền" y "kinh tế", sin embargo, en esta circunstancia, es un poco difícil entender este significado cuando leemos las tres frases primeras, porque "tài nguyên" no es adecuada con la idea de la frase "La mitad del transporte..Oriental". Yo mantengo la palabra "tiền bạc".</p> <p>CT10 E. Mi problema es la frase "El motivo no es otro que el dinero". Antes de nada, yo la traduzco "Lí do không gì khác ngoài tiền", pero despues de traducir las frases siguientes, cambio mi traducción y la traduzco de nuevo "Lí do không gì khác ngoài lợi nhuận kinh tế". No pienso que "tiền" sea falsa pero me gusta "lợi nhuận kinh tế" más porque los datos en las frases siguientes hacia "lợi nhuận kinh tế" desde el mar oriental.</p> <p>Reply CT03 E. Mi problema también es esta frase, y estoy de acuerdo con tu solución, pero quiero añadir un poco. Yo traduzco como "Biển Đông nằm vai trò quan trọng về kinh tế" porque nuestro encargo es resumir este texto, creo que tengo que presentar el Mar de China Meridional al principio de frase para que lectores puedan entender bien. Sin embargo si ya traduces el primer título, la traducción tuya está bien.</p> <p>CT05 e. Mi problema es".El motivo no es otro que el dinero". Porque lo que sabemos la palabra"dinero" significa"tiền bạc". Pero, según mi opinión, allí podemos traducir como"tài nguyên". Porque según lo que he buscado, los 2 naciones tienen conflicto sobre recursos naturales en el mar oriental. Entonces, he decidido traducir"mục đích chính không gì khác ngoài tài nguyên".</p>	<p>Evaluar una solución</p> <p>Identificar problemas Escoger la solución Modificar una solución Evaluar una solución Justificar una solución</p> <p>Escoger la solución Justificar una solución</p> <p>Identificar problemas Escoger la solución Justificar una solución</p>
4(1)	<p>CT10 E. Durante el proceso de traducción, mi problema es "de Frida Kahlo a los luchadores". 1. de Frida Kahlo a los luchadores. Primero, creo que "Frida Kahlo" es un personaje en la película "Coco" pero no recuerdo exactamente quien es él/ella aunque ya he visto la película. Por eso busco en Internet informaciones sobre "Frida Kahlo" y descubro ella es una pintora mexicana famosa. Pero no entiendo cuál es la relación entre Frida y "Coco", entonces continúo buscando y en Wiki https://es.wikipedia.org/wiki/Coco_(pel%C3%ADcula_de_2017) , veo "Frida Kahlo: es la célebre pintora mexicana pero en el mundo de los muertos, uno de los principales cameos, ayuda a Miguel a recuperar la foto de Héctor luego de enterarse de la farsa de Ernesto de la Cruz.". Por eso, pienso que ella es un personaje en "Coco" otra vez y traduzco "luchadores" a "những cuộc chiến đấu" a causa de que pienso en la aventura de Miguel y Hector en el reino de los muertos con sus esfuerzos para ayudar a Miguel a volver a la casa y a Hector a no desaparecer para siempre. Al final, traduzco "từ Frida Kahlo đến những cuộc chiến đấu" pero todavía estoy segura con mi traducción.</p> <p>Reply CT08 E. Tengo mismo problema contigo, pero lo resuelvo diferentemente. En la frase que incluye este problema hay una frase: "Y para ello se sumerge en la historia y la cultura de México", así que pienso que "de Frida Kahlo a los luchadores" es término cultura para agregar esa frase. Sobre Frida Kahlo, busco en una pagina web(http://gamek.vn/cung-soi-10-easter-eggs-thu-vi-an-minh-trong-coco-20171126141059884.chn) y la resulta es "thành nữ hội họa Frida Kahlo", creo que esta solución es adecuada porque cuando se presenta concisamente, los lectores pueden entender y darle la intención. Sobre "los luchadores", busco a 2 fuentes: http://gamek.vn/cung-soi-10-easter-eggs-thu-vi-an-minh-trong-coco-20171126141059884.chn y https://es.wikipedia.org/wiki/El_Santo. La primera fuente habla que el luchador en la película "Coco" es El Santo. Y despues de buscar las informaciones sobre El Santo en wikipedia, lo traduzco a "võ sĩ đô vật Mexico" porque "võ sĩ đô vật" es muy famoso en México y El Santo es el símbolo de este deporte. Entonces añado "México". En mi opinión, mi solución pueden reflejar la cultura mexicana según la idea de esta frase</p>	<p>Identificar problemas</p> <p>Buscar fuentes</p> <p>Extraer información</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Buscar fuentes</p> <p>Evaluar una solución</p> <p>Buscar fuentes</p> <p>Escoger la solución Justificar una solución Evaluar una solución</p>

	<p>CT04 E. Mis problemas más importantes son: 1. los títulos de las películas aparecidas en la crítica. Para crear un sentido de familiaridad, los traduzco a sus nombres en vietnamitas usados en los cines de Vietnam. Así que los espectadores pueden saber cual película es. Busco sus nombre vietnamitas por wiki y en las páginas web de periódico. 2. La palabra "lirismo": Busco su significado en Wordreference y es "Cualidad de lírico, inspiración lírica". Si traducimos literalmente es "chất lượng thơ, cảm hứng trữ tình". No es adecuado con el texto así que cambio a "sự nên thơ" porque es una característica de la película. Reply CT08 E. Estoy de acuerdo contigo que los titulos vietnamitas hacen un sentido familiar, en concreto, atraen el interés para los niños. Sin embargo, el nombre en inglés es más popular y además, el destinatario no solo son niños. Entonces mantengo el titulo en inglés mientras que lo traduzco a nombre vietnamita. Por ejemplo, traduzco "Inside out" a "Inside out - Những mảnh ghép cảm xúc" CT06 E. el problema que me interés es la Cumbia. Cuando busco en el internet, sé que la cumbia es nombre de la baile popular originario de Panamá, Colombia y se ha popularizado en el resto de AméricaLatina. https://definicion.de/cumbia/ Al primero, traduzco a "vũ điệu đặc biệt mang tên Cumbia của người Mỹ La Tinh" como un manera de describir la característica/ origen de la "Cumbia". Pero cuando leo un página web : https://www.mundotkm.com/mx/entretenimiento/245154/la-cumbia-coco-has-escuchado-ya-quieres-bailar me dio cuenta que esta cumbia no solo es la baile, es el ritmo de cumbia (en la película hay muchas canciones tiene el ritmo de la cumbia). Y al final traduzco a "nhịp điệu của điệu nhảy Cumbia truyền thống"</p>	<p>Identificar problemas Caracterizar problemas Escoger la solución</p> <p>Buscar fuentes Identificar problemas Buscar fuentes Ensayar diferentes soluciones Evaluar una solución Escoger la solución</p> <p>Evaluar una solución Justificar una solución Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas Buscar fuentes</p> <p>Ensayar soluciones</p> <p>Escoger la solución</p>
4(2)	<p>CT08 E. Mi problema es "Perfumes gastronómicos". Busco a la fuente https://www.directoalpaladar.com/cultura-gastronomica/perfumar-en-gastronomia y me da la atención en su definición en la frase "El significado exacto...complementario". Primero, entiendo según su</p>	<p>Identificar problemas Buscar fuentes</p> <p>Extraer información</p>

	<p>significado que se hace una comida con olor de perfume, entonces uso la técnica traducción literal, mi resulta es "Hương nước hoa ẩm thực". Sin embargo, la palabra "perfumes gastronómicos", está en el título y bajo de Pinxtos. La frase "Pintxos - Hương nước hoa ẩm thực" no se suena natural y en realidad, la receta de pintxos no tiene perfume. Por lo tanto, necesito cambiar un poco la palabra "perfume", con el motivo de mantener la calidad de pintxos mientras que también se puede usar en el folleto. Luego, me da cuenta que la palabra "tinh hoa" puede resaltar las bellezas en todos aspectos de la gastronomía, también incluye el significado de "thơm như nước hoa". Además, esa palabra se suele usar en los folletos o publicidades que relacionan con la gastronomía. Así que elijo "tinh hoa ẩm thực" y creo que es la técnica equivalente acuñado.</p> <p>CT02 e.</p> <p>Para mí, mi problema es nombre de un ingrediente del pintxos de Gilda: "Guindilla". Primero, busqué por imágenes de "Guindilla" y Google me mostró los chiles de color rojo, verde y amarillo.</p> <p>Luego, busqué por los pintxos de Gilda y encontré esta página https://cocinillas.lespanol.com/2014/07/gilda-version-tradicional/, que me ayuda a entender que en los pintxos de Gilda se utiliza guindillas verdes y no son crudas, sino se cubre con vinagre y sal, porque en la lista de los ingredientes se menciona "guindillas en vinagre" y también se ilustra las imágenes de guindillas de color verde. Con estas información, aplico las técnicas de equivalencia y amplificación y traduzco "Guindilla" en este caso a "ớt xanh muối chua". Creo que he controlado bien los elementos psicofisiológicos al resolver este problema.</p> <p>Reply</p> <p>CT06 E.</p> <p>Cuando ver el video de guindilla https://www.youtube.com/watch?v=O1dTo4LpPUo https://es.wikipedia.org/wiki/Guindilla_de_lbarra, traduzco a "ớt muối không cay" "muối" como es una manera de mantener guindilla. "không cay" es la característica de guindilla.</p> <p>CT04 E.</p> <p>Mi problema es "pintxos" e "ir de pintxos". Todo ya saben que pintxos es pinchos pero se escribe en euskera. Suelen ser "pinchados" con un pincho o palillo de dientes. Así que traduzco a "Món xiên". Pero es una</p>	<p>Ensayar diferentes soluciones</p> <p>Evaluar una solución</p> <p>Justificar una solución</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Buscar fuentes</p> <p>Extraer información</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Buscar fuentes</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Identificar problemas</p>
	<p>feria gastronómica en España con el fin de introducirse la quintaesencia de los dos países. Así es mejor traducir a "món xiên kiểu Tây Ban Nha. Sobre "ir de pintxos", primero busco su significado en wordreference (http://www.wordreference.com/es/en/translation.asp?spen=ir%20de). "ir de" significa "ir con el objeto de". Así que en esta situación podemos entender que "ir para pintxos". Traduzco a "thường thức/ khám phá món xiên kiểu Tây Ban Nha".</p>	<p>Justificar una solución</p> <p>Escoger la solución</p> <p>Buscar fuentes</p>

ANEXO 28: ANÁLISIS DE LA CARPETA DE ESTUDIANTE

Elige 3 tareas cualquiera (que pueden ser diferentes tareas) de las cuales una de traducción que te parezcan más interesantes. Haz un archivo que contenga todas esas tareas y documentos consultados. Haz un informe de entre 1 y 2 páginas en el que

- Justifiques por qué eliges esas tareas, considerando:
 - ¿En qué consiste cada tarea? Si no es tarea de traducción, ¿cómo se relaciona con la tarea de traducción de la misma unidad didáctica?
 - ¿Qué conocimientos y/o competencias has adquirido de esas tareas?
 - ¿Cómo has evaluado tus trabajos (excelente, muy bien-bien, suspenso)? ¿Por qué?
 - En cuanto a la tarea de traducción
 - ✓ ¿Qué estrategias importantes has aplicado para resolver problemas de traducción? Han funcionado? ¿Cómo?/ ¿No? Por qué no?
 - ✓ ¿Cómo ha afectado tu proceso de traducción (planificación, ensayo de soluciones, decisión de últimas soluciones, revisión, selección y consulta de fuentes documentales, discusión con colegas, regulación del esfuerzo, la velocidad e intensidad a la hora de resolver problemas de traducción, control de elementos psicofisiológicos...) en la traducción?
 - ✓ ¿Has intentado mejorar la traducción? ¿Qué has hecho para ese fin? ¿Han funcionado tus acciones? ¿Por qué?
- Reflexiones de todo el módulo
 - ¿Qué conocimientos y/o competencias has adquirido? ¿A qué nivel?
 - ¿El módulo te ha servido para desarrollar la competencia estratégica de traducción? ¿A qué punto?
 - ¿El módulo ha satisfecho tus expectativas? ¿qué sí? ¿qué no? ¿Por qué?
 - ¿Qué tarea(s) o tipo(s) de tareas te ha(n) resultado más útil(es) para aprender a resolver problemas de traducción? ¿Por qué?

Participante	Aportación	Etiqueta
CT02	<p>JUSTIFICACION</p> <p>TAREA DE TRADUCCIÓN DE UNIDAD 3(2)</p> <p>● En esta tarea, tengo que traducir la noticia según encargo “La Agencia de Noticias vietnamita donde haces práctica te pide que recapitules noticias sobre la disputa territorial en el Mar de la China Meridional. Traduce de forma resumida en unas 150 palabras el texto 1 que se publicó en la página es.euronews.com el</p>	

	<p>26/05/2015 para este fin.”</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Esta tarea me ayuda a: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Saber cómo traducir y recapitular una noticia ➢ Adquirir conocimientos sobre la disputa territorial en el Mar de la China Meridional entre Vietnam y China ● He evaluado que mi trabajo es excelente. Por que en mi trabajo, ya he podido resumir suficientemente todas las informaciones importantes sin cambiar el sentido del texto original, en 180 palabras. ● <ul style="list-style-type: none"> ➢ La estrategia que he aplicado para resolver problemas de traducción es: primero, leer y entender el texto original, luego recapitularlo en mis palabras en vietnamita sin dependencia, no traducir el texto original entero. Y ha funcionado que me ha ayudado a resumir suficientemente todas las informaciones importantes en adecuada cantidad de palabras. ➢ Lo que ha afectado mi proceso de traducción es el ensayo de soluciones, porque hay bastantes soluciones similares y tengo que compararlos y elegir una más adecuada. ➢ Para obtener este resulta, he tenido discusión con mis compañeras, y después de esas, cambié algunos detalles y mejoré mi trabajo. <p>TAREA 1 DE UNIDAD 3(2).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La tarea consiste en la información sobre la situación comunicativa del texto el análisis del texto original y texto meta según los encargos de traducción. Esta tarea se relaciona con la tarea de traducción de la misma unidad didáctica, que después de ella, entiendo bien el encargo de traducción y es la guía de traducción para mí. ● Esta tarea me ayuda a: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Comprender el concepto de encargo de traducción-identificar los elementos de un encargo de traducción ➢ Comprender la función del encargo de traducción ➢ Capturar conocimientos sobre la disputa territorial en el Mar de la China Meridional y algunos actos de China durante ella. ● En mi opinión, mi trabajo ha sido muy bien. 	<p>Tareas Evaluar el propio aprendizaje</p> <p>Evaluar el grado cumplimiento del encargo</p> <p>Programar acciones</p> <p>Evaluar una estrategia</p> <p>Tareas Evaluar el propio aprendizaje</p>
--	---	--

	<p>Porque he completado todos los aspectos de la ficha con la exactitud y detalle.</p> <p>TAREA 3 DE UNIDAD 4(2). TRADUCCIÓN RAZONADA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La tarea consiste en: las problemas de traducción, sus propuestas de traducción, la opción más adecuada y su justificación, técnicas aplicadas, fuentes documentales y información relevante. ● Con esta tarea, he adquirido: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Las habilidades de - Aplicar estrategias de traducción para resolver problemas extralingüísticos - Aplicar técnicas de traducción para resolver problemas extralingüísticos - Consultar fuentes documentales para resolver problemas extralingüísticos ➢ Conocimientos sobre los pintxos y los rasgos culturales relacionados. ● He evaluado que he realizado bien el trabajo. Porque mis opciones más adecuadas pueden cumplir el encargo de traducción, se suenan naturales en vietnamitas y mantienen sus sentidos y significados, puesto que están dadas después de que resulté los fuentes documentales, además, sus justificaciones son razonables y detalladas. <p>REFLEXIONES DE TODO EL MÓDULO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Gracias al modulo, he adquirido: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Conocimientos incluidos en los textos ➢ Las habilidades de ✓ Identificar cada tipo de problemas y aplicar las técnicas correspondientes para solucionar los problemas. ✓ Identificar los tipos de errores de traducción ✓ Consultar fuentes documentales para resolver problemas extralingüísticos ✓ Justificar las opciones escogidas ✓ Auto-evaluar mis trabajos y desarrollar mi habilidad en traducción a través de las evaluaciones. ● El módulo te ha servido para desarrollar la competencia estratégica de traducción, que para cada problema tenemos una estrategia distinta para resolverlo. 	<p>Tareas Evaluar el propio aprendizaje</p> <p>Contenidos Evaluar el propio aprendizaje</p>
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> ● El módulo ha satisfecho mis expectativas que me ayuda a obtener plenamente todas las habilidades de traducción y comprender los conceptos de traducción. ● En mi opinión, la tarea de traducción razonada me ha resultado más útil para aprender a resolver problemas de traducción. Porque me requiere ensayar las respuestas de traducción y elegir una, aplicar las estrategias y técnicas para resolver problemas de traducción, asimismo consultar fuentes documentales y justificar mis opciones, todo para que tenga soluciones más adecuadas. 	Tareas
CT04	<p>Para mi informe, elijo 3 tareas de la unidad 1. En mi opinión, son las tareas y la unidad más interesantes en todas las clases que he estudiado. Porque es la primera clase, todas parecen muy interesantes y atractivas. Así que me dan una impresión muy fuerte.</p> <p>Cada tarea da diferentes requisitos, pero son similares entre las unidades. Requisito de la tarea 1 elegida es analizar el texto y el encargo de traducción. Tengo que analizar su género, tema, ideas principales, intención comunicativa del texto original, destinatario, características lingüísticas, características textuales, referencias extralingüísticas. Pienso que esta tarea es la más importante porque antes de traducir un texto, tenemos que entenderlo y comprenderlo. Por ello, podemos traducir de manera más correcta. En la tarea 2, después de entender claramente el texto, es tiempo para identificar los problemas de traducción. Si podemos entender claramente los problemas, podemos descubrir las resoluciones.</p>	Tareas

	<p>más adecuadas. Así que, en esta tarea, tenemos que clasificar y justificar los problemas. Después, damos las resoluciones con técnicas y la razón porque traducimos como ella en la tarea 3. Adjuntamos las fuentes para proveerlos. Elegimos las resoluciones más adecuadas para poner en la traducción. Con las tareas hechos, tenemos una buena producción.</p> <p>Después de las tareas, he adquirido la manera de analizar los textos en general, identificar los problemas de traducción y las técnicas, resolver los problemas, aunque ahora aún hay unas dificultades porque en cada texto existen diferentes problemas. A pesar de los conocimientos que he adquirido, he evaluado mis trabajos que es suspenso, porque hasta ahora todavía no he resuelto los problemas muy bien.</p> <p>En cuanto a la tarea de traducción, primero siempre busco en “Wordreference” o “Google translate” porque son dos fuentes más adecuadas y usadas por los traductores. Después, busco por internet en las páginas web y consumo las informaciones para dar las soluciones más adecuadas. Luego, pongo cada solución en el texto o discuto con mis compañeras para elegir la más adecuado. En el proceso de traducción, hay muchos elementos que afecta a mi elección, como solución de mis compañeras, sus fuentes creo que es más adecuadas, etc. Así que a menudo mi traducción cambia cada vez tengo discusión. Pero es claro que hay casos que creo que mi solución</p>	<p>Evaluar el propio aprendizaje</p> <p>Programar acciones</p> <p>Contenido</p>
--	---	---

	<p>es más adecuada, así que mantengo mi elección. Después de todo, el módulo me ha ayudado a adquirir muchos conocimientos de técnicas, de cómo puedo resolver los problemas, etc. Con todo el módulo, me ha servido para desarrollar la competencia estratégica de traducción por ayudarme elegir las fuentes más adecuadas que puedo usar. El módulo no solo ha satisfecho mis expectativas sino también me ha atrayendo mi atención. Especialmente la tarea. Creo que es más útil porque solo si se entiende el párrafo, se puede resolver los problema</p>	
CT05	<p>JUSTIFICACION</p> <p>TAREA 3 DE UNIDAD 3(1)</p> <p>- En esta tarea, tengo que utilizar las técnicas de traducción para resolver los problemas pragmáticos y consultar de fuentes documentales para la traducción</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Esta tarea me ayuda a: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Identificar los problemas pragmáticos ➢ Seleccionar fuentes documentales ● <input type="checkbox"/> He evaluado que mi trabajo es bastante normal. Por que en mi trabajo, todavía no he podido Identificar los problemas pragmáticos <ul style="list-style-type: none"> ➢ La estrategia que he aplicado para resolver problemas de traducción es: primero, leer y buscar los problemas de traducción, luego identificar las técnicas y las opciones más adecuadas. Al final justificar. ➢ Lo que ha afectado mi proceso de traducción es el ensayo de soluciones, porque hay bastantes soluciones similares y tengo que compararlos y elegir una más adecuada. ➢ Para obtener este resulta, he tenido discusión con mis compañeras, y después de esas, cambié algunos detalles para mejorar mi trabajo. <p>TAREA 3 DE UNIDAD 4(1).</p>	<p>Tareas Evaluar el propio aprendizaje</p> <p>Programar acciones</p>

	<p>✓ Auto-evaluar nuestros trabajos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El módulo te ha servido para mejorar las competencias estratégicas de traducción, que para cada problema tenemos una estrategia distinta para resolverlo y también entender más bien sobre los textos original antes de traducir. ● Para mí, la tarea de traducción razonada me ha resultado más útil para estudiar y resolver los problemas de traducción. Porque me requiere ensayar las respuestas de traducción y elegir una, aplicar las estrategias y técnicas para resolver problemas de traducción, asimismo consultar fuentes documentales y justificar mis opciones, todo para que tenga soluciones más adecuadas. ● Además el debate ha ayudado a mí mucho porque podemos cambiar nuestras ideas con juntos parara mejorar nuestra traducción. 	<p>Enfoque</p> <p>Tareas</p> <p>Tareas</p>
CT07	<p>Durante las cinco unidades, he aprendido la competencia estratégica de traducción español-vietnamita con las tareas y las actividades más útiles. Después todas 5 unidades, me doy en cuenta que faltó los pasos necesarios en la proceso de traducción como el análisis del encargo de traducción, la traducción razonada y la identificación y solución de problemas extralingüísticos.</p> <p>En el primer lugar, la tarea del análisis del encargo de traducción incluye indicar y analizar los factores del encargo de traducción. En base del encargo de traducción, deduce y analiza los factores pragmáticos del texto meta: situación comunicativa, intención comunicativa y destinatario. Los factores del encargo de traducción incluyen el lugar, el tiempo, el género y el tema del texto original y también los lectores. Además en el parte de la situación comunicativa, adquiere los conocimientos del problema indicado en el texto original para tener la intención comunicativa mejor. He evaluado bien a mis trabajos porque los evaluó según el matriz de la evaluación de la profesora.</p> <p>En el segundo lugar, en la traducción razonada, hay los problemas de traducción, las opciones ensayadas, la opción más adecuada, la técnica usada, justificación y fuentes documentales. Para</p>	<p>Evaluar el propio aprendizaje</p> <p>Tareas</p> <p>Tareas</p>

	<p>completar esta tarea, necesita los problemas de traducción, las técnicas de traducción, la equivalencia de traducción. La tarea ayúdame aplicar técnicas para resolver problemas de traducción, consultar fuentes documentales de traducción. Así que mis traducciones mejoran con las opciones más equivalentes porque durante el proceso de la traducción, identifico y analizo los problemas de la traducción – el paso que nunca aplico en la traducción antes. Asimismo, después de resolverlos, tengo discurso con mis compañeros sobre mis problemas. Finalmente, la identificación y solución de problemas extralingüísticos son las tareas que tengo más interés. Identificar y clasificar referentes culturales son los pasos primeros, después, dar soluciones para cada referente cultural según cada encargo de traducción. Y al final, justifico las fuentes documentales usadas. En el proceso de resolver los problemas, adquiera los conocimientos del problema cultural indicado en el texto original. En resumen, el módulo me ha servido para desarrollar la competencia estratégica de traducción con 7 puntos y también ha satisfecho mis expectativas porque he aprendido la competencia estratégica de traducción español-vietnamita con las tareas y las actividades.</p>	<p>Enfoque</p> <p>Evaluar el propio aprendizaje</p>
CT08	<p>Estas tareas me dan la mayor diversión de hacerlos, por la dificultad, la diversidad y la novedad. Cada tarea tiene una misión y características específicas, pero con estas tres tareas, pasé mucho tiempo haciéndolos y después de terminarlas, siento que estas son los resultados que me hacen sentir satisfecho. Creo que estos son las que mejor hago. Además, estoy muy impresionado con la tarea 1 de Unidad 4(2) porque al hacerlo puedo crear una nueva situación que es mi propia idea, no solo cumplir con los requisitos de la tarea. En la tarea 1 de Unidad 4(2), hay una ficha pequeña de investigar el texto original - el paso muy importante en el proceso de traducción. Sobre la base de esa investigación, procedí a traducir dos problemas para que fueran</p>	<p>Tareas</p> <p>Enfoque</p>

	<p>equivalente y adecuada para cada encargo de traducción. También traduje según el encargo de traducción, sin embargo, para cada tipo textual elegí un problema y después lo solucioné. Los problemas de estas dos tareas son problemas extralingüísticos, mientras que los de la tarea 3 de Unidad 3(1) son pragmáticos y es la tarea de traducción. En esa tarea, seleccioné la opción más adecuada entre las opciones ensayadas, usé las técnicas de traducción y fuentes para resolverlos y luego los justifiqué. Las dos tareas primeras no son de traducción, pero tienen relación estrecha con la tarea de traducción de la misma unidad didáctica. Gracias a la investigación de estas tareas, puedo analizar el propósito y el método de traducción; encuentro la traducción correcta y cumple con los requisitos y el contexto del texto original, y también puedo traer el texto traducido de buena calidad a los lectores. También después de investigar el texto original y texto meta, mi proceso de traducción también se ha vuelto más fácil.</p> <p>Lo que he adquirido de esas tareas, en primero, es reflexionar automáticamente en analizar el encargo de traducción. El segundo es considerar el tipo de problemas, las técnicas y ofrecer las opciones ensayadas. Por último, he aprendido a usar palabras y términos apropiados para cada aspecto de las traducciones. He evaluado mi trabajo bastante bien porque después de cada traducción les pedía a mis amigos que leyeran mi traducción y me dijeron que el lenguaje es bastante apropiado y fácil de entender. Sin embargo, hay muchas veces que no he traducido bien y no puedo encontrar una mejor traducción.</p> <p>En cuanto a la tarea de traducción: Las estrategias importantes que he aplicado para resolver problemas de traducción son buscar el significado y elegir las fuentes suficientes en las que puedo referirme las informaciones o frases importantes. Primero busca el significado en los diccionarios español – inglés e inglés – vietnamita, a menudo busco la imagen de palabras. Si la palabra está en un texto que se trata sobre algún aspecto, busco sus informaciones del texto y me refiere unas palabras o frases de esas</p>	<p>Tareas</p> <p>Evaluar el propio aprendizaje</p> <p>Programar acciones</p> <p>Evaluar el grado de cumplimiento del</p>
--	--	--

	<p>fuentes. Si mi problema es un término especializado, suelo buscar en Wikipedia para saber exactamente su significado.</p> <p>Lo que ha afectado mi suceso de traducción es la traducción de las compañeras. Normalmente nuestras soluciones son diferentes y cuando la opción de mi compañera es mejor, cambio mi traducción. Además, unas veces que después de referir las fuentes, puedo elegir la opción mejor entonces la cambio. Intento mucho para mejorarla y creo que ya he logrado el resultado bien porque cuando me pongo en la posición del lector, pienso que mi traducción es bastante fácil de entender.</p> <p>Reflexión de todo el módulo:</p> <p>Puedo traducir el texto apropiado para todos los requisitos y también para las características sobre contexto, opinión del texto original y texto meta, y saber cómo encontrar la fuente adecuada para buscar en nivel media. El módulo si me ha servido para desarrollar la competencia estratégica de traducción y también ha satisfecho mis expectativas, en concreto, en la capacidad de traducir texto coincide con la vista del lector.</p> <p>En mi opinión, me ha resultado más útil para aprender a resolver problemas de traducción es la tarea de analizar el encargo de traducción. Porque gracia al encargo, mi traducción puede satisfacer y atraer al lector, evitando la falsedad del texto original, así como la visión general del lector.</p>	<p>encargo</p> <p>Evaluar el propio aprendizaje Contenido/enfoque</p> <p>Tareas</p>
CT10	<p>Elijo yo las tareas adjuntas debido a las razones siguientes:</p> <p>1. Tarea 3 de la Unidad 3(2) – Análisis contrastivo</p> <p>Esta tarea consiste las semejanzas, diferencias y análisis entre las dos traducciones basadas en su encargo propio de traducción. Gracias a esta tarea, soy capaz de traducir un texto original a muchos textos metas según cada encargo. Creo que ya la he hecho bastante bien la tarea a causa de que puedo distinguir los encargos y traducir el texto original según este encargo (aunque mi traducción puede ser no bastante bien).</p>	<p>tareas</p> <p>Evaluar el propio aprendizaje</p>

	<p>2. Tarea 3 de la Unidad 4(2) – Traducción razonada</p> <p>Esta tarea consiste los problemas de traducción en el texto original, las propuestas de traducción, la opción más adecuada, técnicas que uso para la opción más adecuada, la justificación para mi opción y fuentes documentales que ya he usado con información relevante y su justificación. Gracias a esta tarea, soy capaz de indicar, identificar, analizar y resolver los problemas de traducción. Creo que entiendo bien esta tarea pero no estoy segura que ya la he hecho bien o no porque en muchos casos, no puedo buscar fuente documental exacto cien por cien para consolidar mi opción.</p> <p>3. Tarea de traducción de la Unidad 3(1)</p> <p>Esta es una tarea de traducción, entonces, tengo que traducir el texto original en español al texto meta en vietnamita según el encargo pedido. Durante el proceso de hacer la tarea, uso unas estrategias como estrategia para la comprensión del texto original, estrategia para resolver problemas de la reexpresión, estrategias para la adquisición de la información y documentación. Ellos han funcionado: <i>estrategia para la comprensión del texto original</i> me ayuda a entender bien las informaciones generales del texto original y texto meta según su encargo; <i>estrategia para resolver problemas de la reexpresión</i> me ayuda a resolver los problemas durante el proceso de traducir texto original al texto meta y <i>estrategias para la adquisición de la información y documentación</i> me ayuda a obtener las informaciones y fuentes confiables en Internet, diccionarios, etc. He intentado a mejorar mi traducción por las acciones como revisar muchas veces mi traducción, en los puntos que estoy considerando, busco en Internet para saber que en vietnamita, se usan ellos o no. Mis acciones han funcionado porque el motivo de una traducción es que ayuda a la gente que habla el idioma del texto meta (aquí es vietnamita) a entender bien el texto original, y cada país posee su cultura propia, por eso, si traducimos literal un texto, muchas personas no pueden entender.</p>	<p>Tareas Evaluar el propio aprendizaje</p> <p>Programar acciones</p> <p>Evaluar una estrategia</p> <p>Programar acciones</p> <p>Enfoque</p> <p>Evaluar el propio aprendizaje</p> <p>Contenido</p> <p>Tareas</p>
	<p>*** Después de todo el módulo, he adquirido el conocimiento sobre los problemas en el proceso de traducción y la clasificación de las traducciones según cada encargo; y la competencia para entender y resolver estos problemas; ellos pueden ser a nivel alto.</p> <p>El módulo me ha servido para desarrollar la competencia estratégica de traducción en los puntos: estrategias para la comprensión del texto original, estrategias para resolver problemas de la reexpresión, estrategias para la adquisición de la información y documentación y estrategia de memoria.</p> <p>El módulo ya me ha satisfecho mis expectativas en los puntos: clasificar y resolver las traducciones según los encargos separados de un texto original.</p> <p>Para mí, la tarea de análisis contrastivo me ha resultado más útil para aprender a resolver problemas de traducción porque cuando hago esta tarea, tengo que entender bien las informaciones generales del texto original y las diferencias de las traducciones basadas en sus encargos. Entonces, no solo tengo que traducir el texto original sino también tengo que transmitir los mensajes y pedidos de cada encargo hacia cada destinatario.</p>	

ANEXO 29: ANÁLISIS DE LA DISCUSIÓN DE REVISIÓN DEL MÓDULO

Participante	Reflexión		Etiqueta
	Aprendizaje	Metodología	
CT01	-	<ul style="list-style-type: none"> - Útil: textos de apoyo - El módulo da una base para aprende a reflexionar del proceso de traducción, no solo la traducción - Debate: mejor en clase por que salen más ideas, en el foro las ideas pueden ser dispersas 	Materiales Contenido/enfoque Progresión
CT02	-	<ul style="list-style-type: none"> - Baja velocidad ya que las participantes no han preparado las tareas en casa (en su caso) - Difícil: técnicas de traducción - Útil: analizar texto, justificar la solución 	Ritmo Contenido Tareas
CT03	<ul style="list-style-type: none"> - Más aprendido: ensayar soluciones y decidir la última solución 	<ul style="list-style-type: none"> - Interesante: debate en clase - Más útil: U. de problemas pragmáticos (buscar fuentes, intención y situación comunicativas) - Difícil: justificar estrategias - Negativo: la lectura teórica no muy útil - Positivo: textos de traducción adecuados, cuestionarios detallados - Estudiantes: no han dedicado mucho tiempo 	Tareas Contenido Tareas Materiales Evaluación
CT04	-	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura difícil y larga → propuesta: ofrecer más preguntas de orientación - Debate: mejor en clase que en el foro 	Materiales Progresión

		- Explicación de las actividades: debe ser más clara	Tareas (explicación)
CT05	-	- Profesora: debe obligar/ estimular más a los estudiantes a trabajar	
CT06	-	- Interesante: análisis de texto, debate en clase para aprender de los demás - Debate en el foro: no funciona mucho - Favorito: analizar el encargo y traducir según el encargo - Lectura: textos difíciles → propuesta: ofrecer preguntas multiopcionales para entender mejor los textos de apoyo - Difícil: técnicas de traducción	Tareas Tareas Tareas Materiales
CT07	- Conocer problemas de traducción, técnicas y estrategias de traducción	- Positivo: integrar encargos de traducción - Útil: revisión de la traducción - Difícil: problemas pragmáticos	Enfoque Tareas Contenido
CT08	- Costar controlar el tiempo - Costar justificar soluciones	- Debate en el foro más útil que en la clase porque en la clase se influye por la idea de los demás, mientras en casa tiene más tiempo para pensar y solucionar por lo que puede aprender más de los demás	Progresión
CT09	- Conocer temas nuevos y vocabulario nuevo - Conocer mejor técnicas de traducción - Costar seleccionar fuentes documentales	- Útil y fácil: encargo de traducción - Difícil: problemas pragmáticos, clasificar referentes culturales - Textos de traducción: adecuados - Fichas 1: adecuadas - Fichas 3: difíciles pero buenas - Enfoque diferente: antes, traducir → corregir → analizar	Materiales Contenidos materiales evaluación evaluación enfoque
CT10	-	- Teoría: debe ser más sintetizada - Pautas para analizar TO: género textual no es importante	Materiales Materiales

ANEXO 30: DIARIO DE CLASE DE LA PROFESORA

UNIDAD 1

Observación:

El procedimiento «seleccionar técnicas adecuadas para resolver problemas de traducción»:

- Después de revisarlo creemos que estaba mal puesto en la planificación. Sería mejor un procedimiento de la estrategia de control que se implica en los procedimientos de ensayar varias opciones de solución y escoger la opción más adecuada para cada problema de traducción.
- Aunque estaba mal colocado, no implicaba que se elige una técnica en un repertorio de técnicas de traducción sino que después de conseguir una solución, se identifica qué técnica es.

Evaluación:

	BIEN	MAL	Propuestas para la mejora
Tarea 0	Las estudiantes han empezado a quitarse la timidez tratando de responder a las preguntas aunque las respuestas no siempre estaban bien hechas	Las estudiantes no entienden bien los conceptos aunque los han aprendido, por eso he tenido que volver a explicarlos	Revisarlos de varias maneras implicándolo en actividades didácticas
Tarea 1	En general las estudiantes han realizado el análisis según las instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> - En la ficha 1, el concepto de “tipo de verbo” no está claro, por eso las estudiantes no han entendido a qué se refiere - No he explicado bien cómo completar la ficha, por eso las estudiantes han estado confundidas 	<ul style="list-style-type: none"> - Especificar como Tipos de verbos (según su significado) o hacer ejemplos: verbos de acción, verbos de habla... - Al empezar la tarea explicar cómo completar la ficha
Tarea 2	Algunas estudiantes han dicho sus dudas	En general solo han identificado problemas lingüísticos	Las estudiantes necesitan más tiempo trabajando los problemas de traducción
Tarea 3. Discusión de la traducción en la clase	He animado a las estudiantes a dar sus soluciones y justificarlas	Aún he intervenido mucho en la discusión Se ha dedicado poco tiempo a la discusión	Reducir la intervención de la profesora en la discusión Regular la distribución de tiempo para cada tarea
Tarea 3. Ficha 3		<ul style="list-style-type: none"> - Las estudiantes no han leído bien los requerimientos de la tarea - Las estudiantes no han entendido bien cómo rellenar la ficha, sobre todo en los contenidos “justificación” y 	Explicar antes en qué consiste cada una de las pautas de la ficha

		<p>“fuentes documentales”</p> <ul style="list-style-type: none"> - en los resultados de aprendizaje, la profesora pone “seleccionar técnicas de traducción...”. Eso podría causar malentendimiento. De hecho, se trata de identificar la técnica de traducción aplicada en cada caso. 	
Tarea 3. Debate en el foro	Todas las informantes participan en el foro	No han discutido mucho entre ellas	

UNIDAD 2(1)

	BIEN	MAL	Propuestas para la mejora
Tarea 0	Las estudiantes entienden unas ideas esenciales del concepto de equivalencia y equivalencia dinámica	No se ha dedicado mucho tiempo para esta tarea aunque por un lado, no forma parte de las tareas de evaluación; por otro lado, antes de la clase las estudiantes había leído sobre el concepto.	
Tarea 1	<ul style="list-style-type: none"> - Está bien el desarrollo de la tarea: 1) buscar significados de las palabras aisladas fuera de texto; 2) proponer soluciones en texto; y 3) contrastar las soluciones propuestas con las de una traducción ofrecida - La tarea comprende varias actividades que ha contribuido a animar el ambiente - Ha animado a las estudiantes a defender sus 	<ul style="list-style-type: none"> - Las estudiantes han tenido poco tiempo para analizar la traducción - Las estudiantes no han identificado o han identificado con poca exactitud las técnicas usadas en sus propuestas y en la traducción 	<ul style="list-style-type: none"> - Dedicar más tiempo al análisis de la traducción (o en casa?) - Repasarles las técnicas de traducción

	soluciones incluso ante una traducción “ejemplar”.		
Tarea 2	Han aprendido la lección de unidad 1: explicar, al empezar la actividad, cómo completar la ficha	No han analizado el texto sino solo han respondido de forma breve a las preguntas de pauta	
Tarea 3. Ficha 3	Unas estudiantes han justificado mejor sus propuestas de solución de problemas de traducción que en la primera clase (de forma más detallada y razonable).	<ul style="list-style-type: none"> - Las estudiantes no han leído bien los requisitos de la tarea. Han identificado diferentes tipos de problemas mientras que la tarea solo requería la identificación y solución de problemas lingüísticos y textuales - No han identificado bien las técnicas usadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfatizar más en la clase de qué tipos de problemas se trata. - Repasar las técnicas de traducción

UNIDAD 2(2)

Ausente: CT06

	BIEN	MAL	Propuestas para la mejora
Tarea 0		les ha costado explicar las categorías textuales	animarles a leer más los textos de apoyo
Tarea 1	Las estudiantes habían preparado la tarea antes de la clase, por eso han podido enseñar los factores requeridos.	No han conseguido ANALIZAR esos factores (pautas) sino que solo las han enseñado y buscado unos ejemplos	explicarles mejor cómo hacer este tipo de análisis
Tarea 2	Las estudiantes habían preparado la tarea antes de la clase, por eso han podido contrastar unas características lingüísticas y textuales	<ul style="list-style-type: none"> - Aún no tienen claras las características lingüísticas y textuales del género textual en cuestión - el análisis está poco trabajado. Las estudiantes parece que se 	<ul style="list-style-type: none"> - Animarles a leer más los textos de apoyo - ofrecer pautas de análisis más concretas

		enfrentan a una cierta dificultad al escribir sus ideas.	
Tarea 3. Ficha 3	<ul style="list-style-type: none"> - Han tenido más tiempo para la discusión (en parejas e integral) - Han dado opiniones de forma bastante activa 	<ul style="list-style-type: none"> - No han fijado en los requisitos de la tarea, algunas han identificado problemas extralingüísticos que no era objetos de la unidad - La justificación de las soluciones en general está poco trabajada - Parece que trabajan con poca voluntad 	<ul style="list-style-type: none"> - enfatizar mejor los resultados de aprendizaje y contenidos de la unidad - Mostrarles un ejemplo????

UNIDAD 3(1)

	BIEN	MAL	Propuestas para la mejora
Tarea 0		no habían leído bien los textos de apoyo ni los textos para el análisis	animarles a leer más los textos de apoyo
Tarea 1	Las estudiantes han conseguido identificar en clase unas diferencias pragmáticas entre los tres textos según las pautas aunque no han tenido mucho tiempo		
Tarea 2		Unos factores del encargo de traducción no se han analizado con profundidad.	
Tarea 3. Ficha 3	<ul style="list-style-type: none"> - Han identificado y analizado bastante bien problemas pragmáticos - Han justificado bastante bien soluciones de traducción 	<ul style="list-style-type: none"> - La profesora ha hablado mucho en vietnamita, por eso las estudiantes también lo han hecho. - las informantes no han justificado (o poco) el uso de las fuentes documentales - las informantes aún están confundidas de las técnicas de traducción 	la profesora debe hacer un ejemplo concreto de qué fuentes documentales usar y cómo justificarlo

Tarea 3. Traducción		<ul style="list-style-type: none"> - Muchos errores de coherencia relacionados con la comprensión del TO - Unas estudiantes no tienen en cuenta la importancia del encargo de traducción en la traducción (cuestionario) 	
Tarea 3. Debate en el foro	Han movilizado la competencia extralingüística para resolver problemas pragmáticos (considerando situación comunicativa, destinatario...)	<ul style="list-style-type: none"> - Solo algunas informantes han participado en el debate. - Las informantes solo se han limitado a analizar uno o dos problemas suyos, sin seguir todas las pautas ofrecidas. Especialmente, no han discutido mucho entre sí. - No han reflexionado de la predicción de resultados de cada acción en el proceso de traducción 	la profesora debe hacer un ejemplo concreto en cuanto a la predicción de resultados de acciones./ este procedimiento se debe considerar en estudiantes de un nivel más alto.

UNIDAD 3(2)

	BIEN	MAL	Propuestas para la mejora
Tarea 0		no habían leído bien los textos de apoyo	animarles a leer más los textos de apoyo
Tarea 1	Han identificado bien las pautas con justificación aunque la justificación no siempre estaba clara.	Unas de las chicas se han mostrado pasiva durante la actividad	
Tarea 2	- Después de la discusión en parejas o grupos de tres, las estudiantes han podido explicado de forma breve su proceso de traducción, así como la solución de uno o dos problemas pragmáticos.	<ul style="list-style-type: none"> - Unas chicas no habían hecho la traducción antes de la clase - La mayoría de las parejas o grupos no han hecho la traducción resumida - Unas justificaciones están poco trabajadas, no han 	Se ha dedicado tiempo para que lo hicieran y además, para la discusión se han agrupado estudiantes con la traducción hecha con estudiantes sin ella.

	- Unas chicas han hecho bien la justificación de sus soluciones de problemas así como de cambios después de la revisión.	explicado de forma razonable el porqué de sus soluciones.	
Tarea 3. Ficha 3	Al corregir la tarea se ve que la mayoría de las chicas han señalado semejanzas y diferencias entre las dos traducciones.	<ul style="list-style-type: none"> - como la mayor parte de las parejas o grupos no han hecho la traducción resumida, en la clase aún no han conseguido un análisis contrastivo profundo de las dos traducciones. - el análisis de las semejanzas y diferencias en algunos casos no están muy claros y profundos. - en general, no han justificado el uso de las fuentes documentales consultadas. 	

UNIDAD 4(1)

	BIEN	MAL	Propuestas para la mejora
Tarea 0		<ul style="list-style-type: none"> - no habían leído bien los textos de apoyo - solo habían hecho ejemplos unas chicas. Sin embargo, no tenían en cuenta el texto donde estaba los ejemplos. 	<ul style="list-style-type: none"> - la profesora ha hecho pistas y animado a las estudiantes a discutir sobre el tema de los textos de apoyo. - la profesora ha animado a las estudiantes a analizar los ejemplos hechos.
Tarea 1	<ul style="list-style-type: none"> - Han justificado bastante bien las soluciones de traducción. - Se han animado a discutir y defender 	<ul style="list-style-type: none"> - las estudiantes no habían preparado la tarea. - Los encargos de traducción no estaban completo, 	La profesora ha recordado a las estudiantes de los elementos importantes de un encargo de traducción para

	sus soluciones	solo han indicado unos factores relacionados con el TO y el TM.	posibilitar y facilitar una traducción.
Tarea 2	Han analizado bastante bien los problemas	<ul style="list-style-type: none"> - No habían preparado la tarea - La principal fuente que han consultado era wikipedia. Además, no eran diversas las fuentes consultadas. 	He emparejado a las chicas. En parejas han identificado y analizado 2-3 problemas extralingüísticos. Después, cada pareja ha explicado un problema ante la clase. Las otras parejas han dado sus opiniones y/o comentarios.
Tarea 3. Ficha 3	<ul style="list-style-type: none"> - Han ensayado diferentes soluciones y escogido la última para cada problema - Han justificado las soluciones 	<ul style="list-style-type: none"> - No había tiempo para discutir la tarea en la clase - Algunas informantes no han justificado el uso de fuentes documentales ni la información más importante extraída de cada fuente 	Distribuir mejor el tiempo
Tarea 3. Debate en el foro	<ul style="list-style-type: none"> - Las informantes que han participado en el foro han analizado uno o dos problemas que les interesaban. - Han justificado sus soluciones - Han explicado su proceso de traducción - Han movilizado la competencia extralingüística para resolver problemas extralingüísticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Pocas informantes han participado en el foro. - Han discutido poco. - Solo han seguido unas pocas pautas de debate - No han evaluado sus estrategias de traducción - No han reflexionado sobre la regulación de esfuerzo en la solución de problemas 	

UNIDAD 4(2)

Ausente: CT03

	BIEN	MAL	Propuestas para la mejora
Tarea 0		no habían leído bien los textos de apoyo	La profesora ha animado a las estudiantes que explicaran lo que

			entendían de los RRCC.
Tarea 1	<ul style="list-style-type: none"> - Cada pareja ha identificado 2 RRCC - Han propuesto 1 O 2 encargos de traducción - Han propuesto soluciones para traducir esos RRCC según cada encargo - Han justificado bastante bien las soluciones de traducción. - Se han animado a discutir y defender sus soluciones 	<ul style="list-style-type: none"> - las estudiantes no habían preparado la tarea. - Los encargos de traducción no estaban completos, solo han indicado unos factores relacionados con el TO y el TM. 	La profesora ha emparejado a las estudiantes para el trabajo.
Tarea 2	Han identificado unos RRCC	<ul style="list-style-type: none"> - No habían preparado la tarea - Aún les ha resultado difícil analizar los RRCC 	<ul style="list-style-type: none"> - La profesora ha emparejado a las chicas para el trabajo. - La profesora les ha enseñado un ejemplo de cómo se puede hacer un análisis de RRCC así como de problemas de traducción.
Tarea 3. Ficha 3		No había tiempo para discutir la tarea en la clase	

ANEXO 31: DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA EN TRADUCTORES ESPAÑOL-VIETNAMITA EN LA UNIVERSIDAD DE HANÓI

**Por favor, lea con atención este documento de consentimiento
antes de decidir participar en este estudio.**

El propósito de esta investigación es desarrollar la competencia estratégica en estudiantes de traducción español-vietnamita.

Su participación consiste en responder a cuestionarios, realizar tareas de traducción y participar en debates en el foro. Esta participación es importante para el avance científico. También es voluntaria pero pagada (50.000 VND/sesión x 9 sesiones), de manera que al firmar este documento se compromete participar en todas las sesiones. Su participación no conlleva riesgos de ningún tipo.

Su identidad se mantendrá confidencial y solo la investigadora tendrá acceso a los datos del proyecto. En caso de que se presentasen casos de estudio, se utilizarán siempre pseudónimos.

El consentimiento informado se conservará en un lugar seguro por parte de la investigadora y se destruirá al cabo de 5 años, después de la finalización de la investigación. Cuando el estudio esté completado y se hayan analizado los datos, toda la base de datos será anonimizada y puesta a disposición de los investigadores/-as interesados/-as. Para cualquier duda o consulta se puede poner en contacto con Oanh Tran Thi, oanhtran.tbn.hanu@gmail.com, Departamento de Español, Edificio C (Despacho 506), Universidad de Hanói.

- He leído la información sobre el proyecto de investigación y he tenido la oportunidad de hacer preguntas.
- Entiendo que la información anonimizada (sin indicadores personales) de este proyecto será puesta a disposición de otros investigadores un tiempo después de finalizar el proyecto.
- Estoy de acuerdo en participar voluntariamente y he recibido una copia de este consentimiento.

Nombre y apellidos del participante:

Firma _____ Fecha: _____

Investigadora: _____