

VOL II

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

(organizadora)



EDITORA
ARTEMIS

2022

VOL II

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

(organizadora)



EDITORA
ARTEMIS

2022



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof. ^a Dr. ^a Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Imagem da Capa	ggroup/123RF
Bibliotecária	Janaina Ramos – CRB-8/9166

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil



Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: saberes em movimento, saberes que movimentam II / Organizadora Teresa Margarida Loureiro Cardoso. – Curitiba-PR: Artemis, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-65-1

DOI 10.37572/EdArt_270822651

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Educação inclusiva. 5. Aprendizagem Virtual. I. Cardoso, Teresa Margarida Loureiro (Organizadora). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166



APRESENTAÇÃO

O segundo volume da obra *Educação: Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, publicado pela Editora Artemis, instiga-nos a explorar novas perspectivas, desde a infância à idade adulta, num olhar renovado em torno do “Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”¹. Mais especificamente, os quinze trabalhos que compõem os capítulos deste livro conduzem-nos por veredas do conhecimento, em diferentes áreas científicas, através de ambientes de aprendizagem físicos, *online* e virtuais, concorrendo para “aumentar [...] o número de [crianças,] jovens e adultos que tenham habilitações relevantes, incluindo competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo”¹.

O leitor poderá prosseguir pela trajetória proposta, ou traçar a sua própria rota, quiçá direcionando-se em sucessivas aproximações de *zoom in/zoom out* por estes *Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*. Os movimentos assim (re)visitados constituirão seguramente pontos, de partida e de chegada, para “garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e de não violência, cidadania global, valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável”¹. Porque, e como sinalizei, numa iteração anterior, a *Educação* compreende a ação, nela nos envolvendo; que possamos, pois, continuar a implicar-nos com e nesses *Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, trilhando novos caminhos, num percurso “equitativo e de qualidade, e que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”¹.

Teresa Cardoso

¹ Disponível em: <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-4-educacao-de-qualidade> Acesso em: 15 ago. 2022.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ADAPTACIÓN ESCOLAR Y DESARROLLO SOCIAL EN LA INFANCIA

Jhonny Santiago Torres Peñafiel

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226511

CAPÍTULO 2..... 11

INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: DA PRÁTICA À FORMAÇÃO

Diana Patrícia Brás Campino

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226512

CAPÍTULO 3..... 25

NOVAS PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO SUSTENTÁVEL DO TRATAMENTO DE ÁGUAS RESIDUAIS NO ÂMBITO ESCOLAR

Simone Silva Campos de Moura

Claudia Padovesi-Fonseca

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226513

CAPÍTULO 4..... 39

MODELOS 3D DE ROCAS PARA DOCENCIA VIRTUAL EN CIENCIAS DE LA TIERRA

María Josefa Herrero

José Ignacio Escavy

Ana Patricia Pérez-Fortes

José Eugenio Ortiz

Laura Trigos Luque

Francisco Javier López-Acevedo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226514

CAPÍTULO 5..... 51

MOTIVACIÓN INVESTIGATIVA A TRAVÉS DE LA EXPERIMENTACIÓN FÍSICA Y SU MODELACIÓN CON GEOGEBRA

John Jairo García-Mora

Margarita Emilia Patiño-Jaramillo

Sandra Patricia García-Cárdenas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226515

CAPÍTULO 6.....62

RECONSTRUINDO CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO: ESTUDO COM ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

André Moura
Amândio Graça
Paula Batista

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226516

CAPÍTULO 7.....77

MOTRICIDADE HUMANA NA CRIAÇÃO DE VALORES E FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL HUMANISTA

Rita de Cássia Franco de Souza Antunes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226517

CAPÍTULO 8.....87

DISTINTAS PERSPECTIVAS EDUCATIVAS, PSICOLÓGICAS Y NEUROPSICOLÓGICAS ORIENTADAS A DESARROLLAR EL TALENTO, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, LA LIBERTAD CREATIVA Y EL ESPIRITU EMPRENDEDOR

Pedro Julián Ormeño Carmona
Manuel Rocha Gonzales
Leydi Pérez Guimarães
José Ángel Meneses Jiménez
Fernando Pasquel Flores

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226518

CAPÍTULO 9.....101

QUE TRAJETÓRIAS NAS PRÁTICAS CRIATIVAS PARA UMA CULTURA DE CIDADANIA?

Teresa Varela
Odete Palaré

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226519

CAPÍTULO 10.....138

FORMAÇÃO DOCENTE, CIDADANIA E LITERACIA DA INFORMAÇÃO NA ESCOLA: UMA DÉCADA DO “RATO DE BIBLIOTECA”

Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082265110

CAPÍTULO 11	152
LABORATORIOS VIRTUALES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE QUÍMICA GENERAL EN EL MODELO HÍBRIDO DE FORMACIÓN	
Jorge Arce-Castro	
Luis Bello	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082265111	
CAPÍTULO 12	164
AMBIENTES DE APRENDIZAGEM ONLINE E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	
Maria de Fátima Goulão	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082265112	
CAPÍTULO 13	178
LA NECESIDAD DEL BUEN HUMOR PARA EL ENCUENTRO Y LA PRESENCIA AMOROSA EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL	
Mayra Araceli Nieves Chávez	
Beatriz Elena Muñoz Serna	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082265113	
CAPÍTULO 14	189
SPRECHEN SIE DEUTSCH? EFICACIA DEL APRENDIZAJE DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA EN LAS REDES SOCIALES	
Cristina Cela Gutiérrez	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082265114	
CAPÍTULO 15	199
FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN TRADUCCIÓN	
José Cortez Godínez	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082265115	
SOBRE A ORGANIZADORA	213
ÍNDICE REMISSIVO	214

FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN TRADUCCIÓN

Data de submissão: 17/05/2022

Data de aceite: 10/06/2022

José Cortez Godínez

Universidad Autónoma de

Baja California

Facultad de Idiomas

Mexicali, Baja California, México

<https://orcid.org/0000-0002-6112-6112>

RESUMEN: Esta comunicación es parte de un estudio empírico-longitudinal (2006-2017) con el cual buscamos abonar respuestas a la pregunta del Grupo PACTE: ¿cómo traducen los traductores? Nuestro objeto de estudio (V semestre de la Licenciatura en Traducción) ha arrojado un patrón constante en nueve años de mediciones de la Subcompetencia Lingüística en L2 (SLL2). Lo que nos lleva a inferir que el rango que presentan, y que oscila de suficiente a regular (60-79/100, en una escala 100/100) es el estatus normal de desarrollo de la SLL2 en el camino a la adquisición de la Competencia Traductora holística en nuestra Facultad de Idiomas-Campus Mexicali. La variable medida tiene una

covarianza de 15/100 puntos y comparte en paralelo una fluctuación similar en los rangos de la Subcompetencia de Transferencia (SCTR) de los sujetos analizados.

PALABRAS CLAVE: Competencia Traductora. Subcompetencia Lingüística en L2. Subcompetencia de Transferencia. Baremo.

TRAINING OF COMPETENCES IN TRANSLATION

ABSTRACT: This research is part of an empirical-longitudinal study (2006-2017) with which we seek to provide answers to the PACTE Group's question: How do translators translate? Our object of study (5th semester of the Bachelor's Degree in Translation) has shown a constant pattern in nine years of measurements of Linguistic Subcompetence in L2 (LSL2). This leads us to infer that the range they present, which oscillates from sufficient to fair (60-79/100, on a 100/100 scale) is the normal status of LSL2 development with regard to the acquisition of their holistic Translation Competence at the Language School-Mexicali Campus. The measured variable has a covariance of 15/100 points and shares in parallel a similar fluctuation in the ranks of the Transfer Subcompetence (TRSC) of the analyzed subjects.

KEYWORDS: Translation Competence. Linguistic Subcompetence in L2. Transfer Subcompetence. Scale.

1 INTRODUCCIÓN

Hemos experimentado en calidad de estudiante y, más tarde, de docente el desarrollo de las seis subcompetencias necesarias para la formación de la Competencia Traductora (CT) en la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), y hemos atestiguado que el relevo generacional de los estudiantes de grado trae aparejado menor conocimiento enciclopédico (que forma parte de la Subcompetencia Extralingüística).

También hemos podido observar cómo el nivel socioeconómico de los sujetos influye en la adquisición de la competencia traductora y sus subcompetencias Lingüística en L2 (SLL2) y de Transferencia (SCTR), directamente relacionadas con la lengua a traducir (Cortez, 2014).

Anteriormente, los alumnos mayores de 21 años de edad, con mayor experiencia y conocimientos extralingüísticos subsanaban sus fallos o deficiencias en la Subcompetencia Instrumental/Profesional (concretamente en el uso de tecnológica) mediante el uso de la Subcompetencia Estratégica, (Cortez et. al., 2012).

En nuestro análisis actual sobre el proceso de adquisición de la Competencia Traductora, que se puede ubicar dentro de la investigación-acción (Hatim, 2001), hemos adaptado el modelo del Grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) a la realidad mexicana. Específicamente al análisis de su desarrollo en el estudiante de licenciatura, buscando contribuir al estudio de la traducción orientada al proceso/producto, siempre con el fin de aportar a la ciencia y mejorar el servicio educativo ofertado.

El objetivo de este estudio es explorar cómo evoluciona la SLL2 en los estudiantes de nivel intermedio, y hemos detectado un patrón que refleja un desarrollo más o menos estable a lo largo de nueve años: La SLL2 tiene un promedio que oscila de 72,50 a 78,56 de calificación en el examen Pre-TOEFL. Lo que nos lleva a establecer que en el quinto semestre su competencia en la lengua a traducir es *regular* y está en vías de desarrollo a la par que su SCTR.

Dentro de esta investigación, presentamos los resultados de: a). - La medición de la Subcompetencia Lingüística en L2 (la lengua a traducir) mediante la aplicación del Pre-TOEFL (1991).

b). - Medición de la Subcompetencia de Transferencia mediante un baremo adaptado de Colina (2009) por Guajardo (2013) establecido para medir la calidad de los productos (traducciones), además; es convertible a la escala 0-100/100 utilizada por la UABC para evaluar el logro académico.

Nuestra hipótesis es: Que el quinto semestre es crucial en el desarrollo y maduración de las subcompetencias que integran la Competencia Traductora integral, y existe un desarrollo medible de la SLL2 y la STR, que evolucionan a la par en un rango regular (60-79/100, en una escala 100/100).

Con el fin de registrar el estado de las subcompetencias, y de poder realizar comparaciones con mediciones anteriores (Cortez et al, 2013, 2015) se mantuvieron los mismos métodos y materiales aplicados en una investigación longitudinal (Cortez, 2014) de la CT.

2 MARCO TEÓRICO

La competencia traductora ha sido estudiada ampliamente y en lo que a los estudios procesuales se refiere, se han planteado varios modelos descriptivos (luego que ya se dejó de lado la teorización prescriptiva).

Sobre esta metodología ya Bell (1991, p. 27) visualizaba que tal vez sea más factible pensar en desarrollar un enfoque en lugar de una teoría, “[...] an orientation to the problem of describing and explaining the translation process which derives from an amalgam of insights from psychology and linguistics into the nature of the activity of translating.”

Lo que el mencionado autor espera de una teoría de la traducción es que los modelos brinden patrones y explicaciones de lo que se ha hecho tras la labor traductora. En este tenor, entre las ciencias que han aportado metodologías para el estudio de la traducción están la Psicología Cognitiva y Experimental, concretamente los Think Aloud Protocols (TAP's). Sobre éstos Bernardini (2001) advierte sobre la falta de cuestionamientos sobre su aplicabilidad en traducción.

Por su parte la neurociencia ha ayudado ampliamente al área, al arrojar abundante información de cómo el experto, el perito, y en nuestro caso el traductor especializado necesita, al igual que un pianista profesional, un mínimo de 10 años para dominar su arte con el fin de convertirse en experto en su disciplina.

Sin embargo, Hansson, Buratti y Allwood (2017, p. 1) afirman que este periodo puede ser menor: “(...) it has been argued that it takes about 10 years to become an expert in a field (Hayes, 1989; Ericsson, 1996), although the results in other studies have indicated that this time may be shorter for more gifted persons”.

Desde fines de los 90, traductólogos han buscado describir cómo es el trabajo de traducción y se ha intentado relacionar de una manera más o menos lineal el proceso con el resultado: el producto. Todo esto, en un intento por evaluar cuándo una traducción es buena y aceptable, con la meta de perfilar el modelo correcto (ideal) para establecer

el proceso óptimo (si se quiere universal: “el ABC”, por simplificarlo) que dará como resultado un producto de calidad excelente.

Hansen (2003) en su trabajo sobre el origen de la investigación orientada al proceso afirma que la investigación sobre la traducción orientada al proceso se inició con Krings (1986), Gerloff (1987) y House (1988). Otros estudiosos como Tirkkonen-Condit (1990), Jääskeläinen /Tirkkonen-Condit (1991), Lörcher (1991), Kiraly (1995), Kussmaul (1995) y Jääskeläinen (1999) produjeron resultados importantes. El método dominante fue el uso de los Protocolos de pensamiento en voz alta.

Las primeras investigaciones en productividad (proceso/producto), fueron realizadas por el grupo de Carnegie-Mellon, encabezado por Herbert Simon (Pozo, 2006, p. 228), uno de los padres de la psicología cognitiva del procesamiento de información. El método empleado es muy parecido en todas ellas.

El autor explica, que se presentan una serie de problemas de cinemática a un grupo de sujetos expertos y a otro de novatos (cuyo número oscila entre uno y once). Cada problema implica la resolución de varias ecuaciones sobre movimientos rectilíneos. El análisis se realiza utilizando los TAP's, y se caracterizan por ser problemas fáciles, que pueden resolverse en uno o dos minutos.

Pozo (2006) establece que en la resolución de las ecuaciones por expertos y novatos surgen diferencias de naturaleza cuantitativa, pues los novatos cometen más errores y tardan, por término medio, cuatro veces más que los expertos en resolver el problema.

En Traductología, como en las ciencias exactas, se crean modelos para contrastar la realidad y replicar los experimentos hasta el fallo, de esos intentos surgen las teorías y los métodos. Por tanto, las claves metodológicas que surjan de la aplicación de los modelos servirán en un futuro, para ajustar los planes de estudio a la realidad circundante, que se transforma de manera vertiginosa y rebasa, a veces, a los centros educativos.

De hecho, no hay fórmulas mágicas para la evaluación, pero el estudiar los procesos y productos nos permite el mejoramiento de los contenidos de las asignaturas y hacer que la medición de las traducciones sea más objetiva y eficiente.

En cuanto a los modelos que también buscan hallar respuestas al proceso traductor, podemos mencionar los trabajos de Wilss 1976; Bell 1991; Neubert 2000; Kelly 2002, 2005. De acuerdo con Rodríguez-Inés (2013) sólo los trabajos de Alves y Gonçalves (2007) y del Grupo PACTE (2003) se han validado empíricamente.

2.1 EVALUACIÓN Y TRADUCCIÓN

Diferentes autores consideran que, aunque es importante tomar en cuenta factores pragmáticos y textuales en la actividad traductora (Colina, 2003; en Guajardo,

2013), esta tendencia no se ve reflejada en las traducciones de los estudiantes, lo cual se puede atribuir, en gran medida, al hecho de que los estudiantes no consideran a la traducción como un proceso, sino como un producto.

Guajardo (2013) propone que el uso de baremos como herramienta en la evaluación de las traducciones de los estudiantes, constituye un método que reduce en cierta medida la subjetividad en este aspecto del proceso enseñanza-aprendizaje.

En el mismo tenor, se expresa Messina (2008, p. 438) cuando dice “Hoy en día, hay una tendencia en el campo de la evaluación de traducción que lleva a un enfoque más metódico, basada en un sistema más objetivo que implica el uso de baremos y sistemas globales sofisticados”. Según la autora, fue a raíz del Congreso de la FIT (Federación Internacional de Traductores) celebrado en París en 1959, que se empiezan a buscar métodos más específicos. Otro ejemplo de la importancia de la profesión de la traducción, que no sólo implica los servicios de calidad, sino la formación de profesionales con calidad lo es ANECA (2004) y su libro blanco, que evalúa el diseño de las licenciaturas en Traducción e Interpretación en la Unión Europea.

Grosso modo, existen tres formas de evaluar la traducción: A nivel macrotextual, microtextual y mediante el escopo (función del texto meta). Además, existe un híbrido (Williams, 2004) que intenta dar un equilibrio a la medición de los aspectos más importantes mediante el enfoque centrado en la argumentación (Translation Quality Assessment o TQA) que persigue la calidad en traducción. El mismo autor lo define como un tipo de evaluación. Pero Williams (2009), en un trabajo posterior (2009) advierte que, como todo quehacer científico, su modelo no está exento de subjetividad y juicios de valor, pero la evaluación se debe basar en criterios de buena calidad.

El modelo de Williams podría resumirse en que cada texto origen contiene una macroestructura argumentativa y que es esta estructura la que el traductor debe conservar en el texto destino. Esto no significa que otras características y funciones textuales no estén presentes y no sean importantes. Lo que sí es importante es preservar la macroestructura argumentativa; ésta es una consideración primordial del Enfoque Centrado en la Argumentación.

Con respecto a qué es la calidad en traducción, Martín (2010) menciona la Oficina de Traducción del Departamento de la Secretaría de Estado de Canadá (Translation Bureau 1985, 1987) que dio lugar a SICAL III (Système canadien d'appréciation de la qualité linguistique) y su escala propuesta.

En esta escala se establecen dos tipos de errores: (a) los de sentido o traducción y (b) los errores de lengua. A su vez, tanto unos como otros pueden ser graves o leves

(Williams, 1989). Por otro lado, el Sistema de Evaluación de la Calidad Lingüística de Canadá (SICAL III) una traducción puede ser merecedora de una de las siguientes cuatro calificaciones (a) de calidad superior; (b) completamente aceptable; (c) revisable y (d) de calidad inaceptable.

En un texto de 400 palabras -es la unidad básica con la que se trabaja- no se acepta ningún error grave para alcanzar las categorías (a) y (b). Se acepta sólo un error grave para (c). Más de un error grave califica la traducción como (d) no aceptable. En cuanto a errores leves o menores, se aceptan hasta 6 para (a), hasta 12 para (b) y hasta 18 para (c), según Larose (1998).

Como vemos, la cuestión de la evaluación es del máximo interés tanto para traductores, organismos y agencias de traducción, como para traductólogos y formadores de traductores (Martin, 2010, p. 231) y se refleja en la atención que se le suele prestar en la bibliografía de los estudios de traducción de carácter general, por ejemplo: Hatim y Mason 1997, pp. 197-212; Hurtado 2001, pp. 156-169; Kelly 2005, pp. 9-18; Mayoral 2001, pp. 120-124. Y en obras específicas sobre el tema (House 1997, Waddington 2000; Williams 2004, entre otros).

El mismo Williams (1989, p. 13) se pregunta: “¿Cómo puede uno evaluar la calidad de un programa de traducción a escala industrial, cuando, a los ojos de muchos académicos y profesionales, la Evaluación de la Calidad de la Traducción es demasiado subjetiva o demasiado rígida para dar resultados válidos y fiables?”.

Entre los modelos enfocados a la microestructura podemos mencionar el de Colina (2003, p. 27) que consta de cuatro campos a evaluar: 1.- Lengua meta, 2.- Adecuación textual y funcional, 3.- Contenido no especializado, y 4.- Terminología y contenido especializado, que en un nivel óptimo suma 100 puntos. Dicho modelo fue utilizado en la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali por Guajardo (2013) en su investigación “Modelo multifuncional de la evaluación de la traducción”.

Regresando a las investigaciones empíricas de la CT, el grupo PACTE ha llevado a cabo (desde 1997) una investigación de tipo holístico, empírico-experimental sobre la CT y su adquisición (Rodríguez-Inés, 2013, p. 166).

Se interesa tanto por el proceso como por el producto en traducción directa e inversa y trabaja con seis pares de lenguas: inglés, francés y alemán combinados con español y catalán (p. 168).

El grupo PACTE (2003: 46-47) define la competencia traductora como el sistema subyacente de conocimientos necesarios para traducir. Asimismo, afirma que la CT: (a) es un conocimiento experto; (b) es, sobre todo, un conocimiento procedimental,

es decir, no declarativo; (c) está compuesto por varias sub-competencias que están interrelacionadas; y (d) incluye un componente estratégico que es de especial importancia. En su modelo, la CT se compone de cinco subcompetencias (bilingüe, extralingüística, conocimientos sobre la traducción, instrumental y estratégica), así como de componentes psicofisiológicos (2003).

Neubert (2000, p. 6), en cambio, ubica la subcompetencia de transferencia dentro del dominio distintivo del traductor. En esta profesión, la SCTR domina sobre las otras subcompetencias, es decir, el autor afirma que las habilidades de transferencia integran conocimientos sobre lenguaje, texto, temática y cultura con el único propósito de satisfacer las necesidades de transferencia.

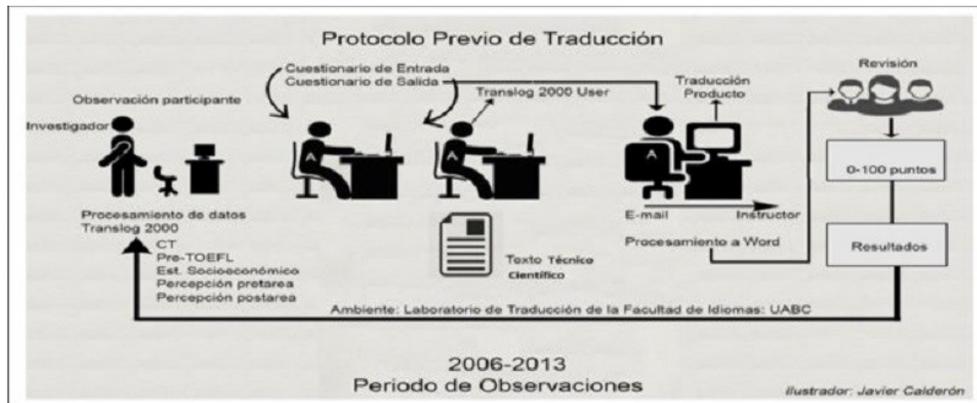
Sin embargo, enfatiza Neubert (p. 47), “no habría fundamento para la competencia de transferencia si el traductor no tiene una base sólida desde la competencia lingüística hasta la competencia cultural, quizás siendo con esta última un poco más restrictiva en cuanto a los tipos de textos a traducir”.

3 MARCO METODOLÓGICO

El presente estudio empírico es de carácter longitudinal, donde se aplicó el Protocolo Previo de Traducción [PPT] (Cortez, 2009, 2014; Cortez et. al. 2013, 2015). Anteriormente, ya se habían realizado observaciones en cuarto semestre de la licenciatura, e incluso se contrastaron los resultados con séptimo semestre (Cortez et al, 2012). Durante los estudios piloto descubrimos que es a partir de quinto semestre (nivel intermedio) que los alumnos ya tienen una CT en desarrollo suficiente que les permite llevar a cabo proyectos de manera exitosa. Es decir, la calidad de las traducciones es mejor en quinto que en el tercer semestre (donde sólo se adquieren las técnicas de traducción) y que en cuarto (donde empiezan a conocer la labor traductora, pero no especializada como en los semestres avanzados). El PPT (ver Figura 1) es un modelo diseñado para observar el proceso de traducción y registrar cómo se desarrolla la Competencia Traductora en los estudiantes.

Es pertinente aclarar que en los tres primeros semestres de la carrera los estudiantes refuerzan sus conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de su lengua materna y lengua extranjera, por ende, consideramos que la SCTR, que forma parte de la CT, depende directamente de una subcompetencia lingüística en L2 bien desarrollada y de un mayor conocimiento del mundo (subcompetencia extralingüística).

Figura 1.- Modelo utilizado para medir las SCTR y SLL2 en los estudiantes de Traducción, ubicados en Mexicali, Baja California, México, en frontera con Caléxico, California, EUA. Fuente: Cortez, 2014, p. 274.



Los participantes en la medición de la Subcompetencia Lingüística en L2 y Subcompetencia de Transferencia que conforman la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas-Mexicali, en Baja California, ascienden a 171 sujetos, que pertenecen en su totalidad al quinto semestre, se pueden calificar con un nivel intermedio en lo que a sus conocimientos lingüísticos en L2 se refiere.

El análisis de datos se centra en los sujetos que estudian Traducción en el primer semestre del año académico 2017-1 (febrero-junio). Para que la muestra tuviera un margen de error de solo un 9%, una heterogeneidad del 50%, un nivel de confianza del 95% seguimos las pautas de NetQuest (empresa dedicada exclusivamente al desarrollo de la tecnología para soluciones de investigación online). Con estos porcentajes aislamos 71 sujetos, lo cual constituye el 41.52% del total de alumnos inscritos en la Licenciatura en Traducción.

A los 71 sujetos también se les midió la SCTR durante el experimento donde se replicó el Protocolo Previo de Traducción (Cortez, 2014). En cuanto a los profesores/ revisores de traducción participantes, tienen un mínimo de 5 años de experiencia docente en la Facultad.

Uno de los programas informáticos utilizados para llevar a cabo la triangulación y la medición de la SCTR fue Translog 2000 versión 1.0 Beta (4), que fue desarrollado por Arnt Lykke Jakobsen y Lasse Schou, (citado en De Rooze, 2008, p.18). Este programa permite guardar y estudiar toda captura de texto (key-logging) sobre un teclado de ordenador dentro del entorno del programa. Translog2000 registra la información del tiempo exacto en el que se realiza cada tecleado y permite reproducir en la pantalla del ordenador el proceso de captura, mientras que el examen Pre-TOEFL (1991) el conocimiento de la lengua a traducir. Además, la SCTR se registró con la traducción de un texto en inglés sobre el tema de miopía, realizada por los sujetos (del género científico-divulgativo).

4 RESULTADOS

A continuación, analizamos las calificaciones obtenidas por los alumnos del quinto semestre 2017-1 en la medición de la SLL2 (Pre-TOEFL). El baremo utilizado para registrar la SLL2 mide de 0 a 100/100 y registra si el alumno tiene el nivel de L2 necesario para transferir el significado de una L1 a L2. Este baremo también lo encontramos regulado en el Estatuto Escolar de la UABC, Artículo 65.

Para efectos de nuestro estudio, si el sujeto alcanza 100/100 se considera *excelente* en la variable medida. Si ronda 90-99/100 la calificación corresponde a *muy buena*. Una calificación entre 80-89/100 viene a ser *buena*, entre 70-79/100 *regular*, y 60-69/100 *suficiente*. Si la media alcanza los 59/100 o inferior se considera *insuficiente* y no avanza al siguiente semestre. Por lo que, si un sujeto presenta una SCTR de 90/100 y una SLL2 de 60/100, nos dice que hay un desfase importante (polarización entre subcompetencias) entre una y otra (cfr. Cortez, 2014).

En la Tabla I (infra) se muestra el desarrollo histórico de la SLL2 del nivel intermedio. El promedio de calificación histórico oscila entre el 78,56 y 72,50/100, desde el inicio de las mediciones en 2006-1 hasta 2017-1, con una baja de 10 puntos los semestres: 2009-2/2010-1 y 2011-2, éste último, con un repunte de 68,4/100. El promedio de calificación unitario del semestre 2017-1, cuatro años después de la última medición es de 72,50 que sigue en el rango *regular* de SLL2. La media del periodo 2006-1/2013-2 resultó en 71.33/100, que sigue siendo una calificación *regular*, por lo que se percibe un patrón.

Tabla I.- En la tabla vemos el abanico de resultados del Pre-TOEFL desde 2006 a 2017. Fuente: Cortez (2014). El grupo más numeroso fue de 22 y el menor de cuatro alumnos.

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PRE-TOEFL EN SEMESTRES 2006-2017								
Semestre	2006-1 / 2006-2 2007-1/ 2007-2	2008-2 *	2009-2	2010-1	2011-2	2012-2	2013-2	2017-1
Nro. Alumnos	18	9	13	9	10	11	19	22
Promedio	78,56	71,77	67,07	67,5	68,4	72	74,05	72,50

En un intento por interpretar los datos sobre el estado y la evolución de la SLL2 en estudiantes de traducción de la Facultad de Idiomas, y evitando especular sobre una posible explicación, podemos establecer:

Que no hay mucha variabilidad en el rango de SLL2 desde su análisis en 2006 hasta 2017, que va del 67,07 al 78,56/100 por lo que el baremo oscila de *suficiente* a *regular*, y dentro de este rango vemos al semestre 2017-1: 72,50/100, que se une al promedio más recurrente.

La curva de descenso de 2006 a 2011, de 10 puntos porcentuales se podría explicar (y aquí entraríamos en el terreno de lo vivencial o lo experiencial) porque el semestre 2008-2 fue el último grupo con sujetos mayores a 40 años que participó en la medición de las variables como alumnos regulares. Es decir, los grupos eran ya de jóvenes, sin personas adultas como referentes (o modelos) con una profesión o trabajo.

Por tanto, se convirtieron en generaciones de recién egresados de la educación media superior, con un promedio de 21 años. Ya no eran personas que necesitaban certificar sus conocimientos, sino jóvenes universitarios. En el grupo del semestre 2013-2 se observa un ligero repunte, lo que se explica por la competitividad preponderante en su interior.

El 72,50/100 de promedio en los grupos del quinto semestre 2017-1 nos lleva a establecer que una SLL2 *regular* es lo que priva en nuestros alumnos hoy por hoy. Dicho de otra manera, el haber detectado un desarrollo estático y recurrente de la SLL2 indica que nuestros alumnos de quinto semestre sólo muestran un nivel intermedio en esta etapa con una competencia traductora en maduración, y sus subcompetencias puestas en práctica de manera constante con el fin de alcanzar la pericia. Sin embargo, es necesario contrastar estos datos con los arrojados por los grupos de octavo semestre (a punto de terminar la licenciatura) para comprobar el grado de evolución real de las variables medidas.

4.1 ANÁLISIS DE LA SCTR

En el semestre 2017-1, el quinto semestre matutino obtuvo un promedio general de 82,25% de SCTR contra un 70,91 de SLL2, lo que implica un desequilibrio entre subcompetencias de 11,34/100 puntos. Este resultado está dentro de los promedios históricos encontrados en estudios anteriores (véase Tabla II).

Tabla II.- Resultados de la comparación histórica entre la SLL2 y la SCTR en el nivel intermedio de la Licenciatura en Traducción. Fuente: datos propios.

Comparación histórica de Pre-TOEFL y SCTR entre semestres 2006-1/2017-1								
Baremos	Semestres 2006-1 / 2006-2 2007-1/ 2007-2	Semestre 2008-2	Semestre 2009-2	Semestre 2010-1	Semestre 2011-2	Semestre 2012-2	Semestre 2013-2	Semestre 2017-1
Promedio Pre-TOEFL	78,56	71,77	67,07	67,5	68,4	72	74,05	72,50
Promedio SCTR	83,68	83,33	71	90,33	89	83,6	88,31	81,81
Polarización de variables	5,12/100	11,56/100	3,93/100	22,83/100	20,6/100	11,6/100	14,26/100	9,31/100

Por su parte, el quinto semestre vespertino, donde participó un 33,33% del grupo, alcanzó un 88,66% de SCTR contra una SLL2 de 74,1 (Pre-TOEFL), lo que nos plantea una diferencia de 14,56/100, muy cercana a la polarización entre las dos subcompetencias, cuyo parámetro máximo fue de 15/100.

Atendiendo la medición hecha por Cortez (2014), podemos afirmar en relación con el fenómeno del desequilibrio entre la SCTR y la SLL2 en toda la muestra que un desfase mayor a 15/100 implica un desequilibrio en la adquisición de las subcompetencias registradas.

Por tanto, el fenómeno del desequilibrio menor a 15/100 puntos presente entre la SLL2 y la SCTR, al menos en el quinto semestre, de acuerdo con el acumulado histórico, se repite. Lo anterior nos lleva a inferir que ése es el estadio de las competencias a nivel intermedio. La excepción a la regla la constituyen los semestres 2010-1 y 2011-2, cuya polarización alcanza los 22,83/100 y 20,6/100 puntos, y el semestre 2013-2 que roza el límite establecido como promedio (15/100 puntos) en 2014 (Ver Tabla II).

Esto no nos exime, como docentes, de mejorar el desarrollo de las subcompetencias en los alumnos, con mejores metodologías en la enseñanza de la traducción y andamiajes que acorten el tiempo de adquisición del nivel de expertos por parte de los sujetos.

Volviendo a nuestro planteamiento inicial, es necesario comparar, los resultados de la SCTR y la SLL2 en los demás niveles (Sexto a Octavo semestres) para establecer si es prioritario tener una excelente Competencia Gramatical (CG), para ser un buen traductor, o si la mencionada CG (Bachman, 1990) se difumina finalmente en los últimos semestres de estudio, para dar paso a las subcompetencias estratégica, textual y contrastiva en la labor traductora.

De acuerdo a Bachman y Palmer (2004, p. 68) el conocimiento gramatical está involucrado en producir o comprender oraciones o expresiones formalmente exactas. Esto incluye el conocimiento de vocabulario, sintaxis, fonología y grafología.

Creemos que el análisis contrastivo que realizan los alumnos en esta etapa deja ya de ser tan gramatical para ser más pragmático, dirigido por las competencias estratégica, textual y terminológica.

Cabe recordar que los conocimientos gramaticales y la subcompetencia contrastiva son reforzados en los tres primeros semestres de la Licenciatura, luego, desde cuarto a octavo semestre entran en juego otras subcompetencias más enfocadas a formar al futuro traductor, como la subcompetencia estratégica, que ayuda al estudiante a buscar soluciones y resolver problemas.

En esta era digital huelga decir que la subcompetencia instrumental/profesional ha experimentado un gran cambio en pro de la inmediatez. El estudiante

se documenta y hace búsquedas instantáneas en línea. Atrás quedan los diccionarios en papel, manuales, textos de consulta impresos, etc., los cuales eran la única fuente de documentación. La manera de acceder a la información mediante un click, evidentemente ayuda también a mejorar la SLL2, ya que el estudiante puede resolver dudas puntuales de manera rápida y segura.

Regresando a los promedios históricos de la SLL2, la Tabla I nos arroja datos que no se deben interpretar a la ligera. Existe un patrón que va de los 60-79/100 en la SLL2 (subcompetencia de suficiente a regular) en las muestras de los grupos de los semestres (2006-1-2/2007-1-2/2008-2/2009- 2/2010-1/2012-2/2013-2) contrastados con el 2017-1. Por lo tanto, se puede inferir que el estado de la lengua a traducir en la Etapa Intermedia de la formación de los traductores, al menos en la Facultad de Idiomas, va de *suficiente a regular*. Hay que destacar que los rangos *bueno* (80-89/100), *muy bueno* (90-99/100) y *excelente* (100/100) son alcanzados de manera individual.

Existe un descenso de 10 puntos a partir del quinto semestre 2009-2, que luego retomó el patrón de 70/79/100 en 2012-2. Los sujetos del semestre 2008-2 fueron la última generación con el Plan de Estudios 1997-1, mientras que el semestre 2009-2 fue la quinta generación del Plan de Estudios vigente desde el semestre 2006-2.

5 CONCLUSIONES

Es un hecho que la SLL2 a lo largo de estas mediciones de nueve años arrojan un resultado que ubica su desarrollo en una media de calificación *regular* (71.91/100) en el dominio de la lengua a traducir por parte de los sujetos analizados. Esto es un estadio constante. Creemos que este patrón invariable es significativo y da claves sobre cómo se da el desarrollo de las subcompetencias en los estudiantes de licenciatura. Estos hallazgos, también son una oportunidad para apoyar a los discentes en mejorar su Competencia Traductora integral en el menor tiempo posible, reforzando sus subcompetencias, vitales para el futuro ejercicio de su profesión.

REFERENCIAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación* [en línea]. España: ANECA. Disponible en shorturl.at/dIAT7. Consultado: 17-05-2022.

Bachman, L. F. y A. S. Palmer (2004). *Language Testing in Practice: Designing Developing Useful Language Tests*. New York: Oxford University Press.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bell, Roger (1991). *Translation and Translating*. Londres: Longman.

Bernardini, S. (2001). Think-aloud protocols in translation research: Achievements, limits, future prospects. *Target*, 13/2, pp. 241-263.

Colina, S. (2003). *Translation teaching, from research to the classroom: A Handbook for Teachers*. New York: McGraw-Hill.

Colina, S. (2009). Further evidence for a functionalist approach to translation quality evaluation. *Target*, 21(2), 235-264.

Cortez, J., Basich, K., e I. Figueroa (2015). Subcompetencia Instrumental, vital en la formación de traductores, en M., Beltrán, G., Garduño, C., Gómez-Pezuela, A. Sokolova y L., Monleón (Coords.), *Visiones y perspectivas en torno al estudio de las lenguas extranjeras en diversos contextos de México*, Encuentro Pedagógico de Lenguas en la Educación Profesional: Teorías y prácticas de la didáctica de lenguas. México, D.F.: UAMX, pp. 89-102.

Cortez, J. (2014). *El nivel socioeconómico de los estudiantes de traducción en la Facultad de Idiomas-Mexicali de la UABC, como variable condicionante en la adquisición de la competencia traductora: Un estudio exploratorio*. (Tesis doctoral Universidad de Granada). Disponible en <https://digibug.ugr.es/handle/10481/34359?locale-attribute=en> . Consultado: 17-05-2022.

Cortez, J., Figueroa, I. y N. Luna (2013). Competencia traductora y subcompetencia tecnológica, en C. García y J. L. Solís (Comps.), *Literacidad y Traducción*, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 85-111.

Cortez, J., Basich, K. e I. Figueroa (2012). Competencia Traductora vs. Subcompetencia tecnológica: El caso Facultad de Idiomas Mexicali. *Memorias del XIII Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas 2012*, pp. 222-249. Recuperado de: shorturl.at/vCEIQ. Consultado: 17-05-22.

Cortez, J. (2009). Nuevas metodologías en la enseñanza de la traducción: Una perspectiva cognitiva, *Mutatis Mutandis*, 2(2), 282-294.

De Rooze, Bart. (2008). La Traducción contra Reloj, en Fernández M. y R. Muñoz Martín (Eds.), *Aproximaciones Cognitivas al Estudio de la Traducción y la Interpretación*, Comares: Granada, pp. 1-28.

Guajardo, A. G. (2013). Modelo Multifuncional de la evaluación de la traducción (Tesis doctoral Universidad de Granada). Disponible en shorturl.at/grAIR. Consultado: 17-05-2022.

Hansen, G. (2003). Controlling the process: Theoretical and metodological reflections on research into translation processes, en F. Alves (Ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 25-42.

Hansson, I., Buratti, S. y C. M., Allwood (2017). Experts' and Novices' Perception of Ignorance and Knowledge in Different Research Disciplines and Its Relation to Belief in Certainty of Knowledge. *Frontiers in Psychology*, 8(1), 1-14.

Hatim, B. (2001). *Teaching and Researching Translation*. Longman: England.

Hayes, J. R. (1989). *Complete Problem Solver*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum.

Kelly, D. (2002). La competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes* 1, pp. 9-20.

Larose, R. (1998). Méthodologie de l'évaluation des traductions». *Meta*, 43(2), 163-186.

- PACTE (2003). Building a Translation Competence Model, en F. Alves (Ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 77-102.
- PACTE (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta*, 50(2), 609-619.
- PACTE (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index, en: S. O'Brien (Ed.) *IATIS Yearbook 2010*, Londres: Continuum, pp. 317-343.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías Cognitivas Del Aprendizaje*. Editorial Morata: España.
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age, *Meta*, 48(4), 481-497.
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation, en: Ch. Schäffner y B. Adab (eds.) *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 3-18.
- Messina, L. (2008). La evaluación en traducción: un dilema, un reto, pp. 436-440, <https://bit.ly/3wSkpwD>
- Martín, J. M. (2010). Sobre la evaluación de traducciones en el ámbito académico. *Resla*, 23, 229-45.
- Williams, M. (1989). Creating Credibility out of Chaos: The Assessment of Translation Quality. *Erudit*, 2(2), 13-33.
- Williams, M. (2004). *Translation quality assessment: An argumentation-centred approach*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Williams, M. (2009). Translation Quality Assessment. *Mutatis Mutandis*, 2(1), 3–23.

SOBRE A ORGANIZADORA

Teresa Margarida Loureiro **Cardoso** é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Franceses e Ingleses, Ramo de Formação Educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (2001). É Doutora em Didática pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa (atual Departamento de Educação e Psicologia) da Universidade de Aveiro (2007). É Professora-Docente no Departamento de Educação e Ensino a Distância (anterior Departamento de Ciências da Educação) da Universidade Aberta, Portugal (desde 2007), lecionando em cursos de graduação e pós-graduação (Licenciatura em Educação, Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Mestrado em Pedagogia do E-learning, Doutoramento em Educação), e orientando-supervisionando dissertações de mestrado e teses de doutoramento. É investigadora-pesquisadora no LE@D, Laboratório de Educação a Distância e E-learning, cuja coordenação científica assumiu (2015-2018) e onde tem vindo a participar em projetos e outras iniciativas, nacionais e internacionais, sendo membro da direção editorial da RE@D, Revista Educação a Distância e Elearning. É ainda membro da SPCE, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, e membro fundador da respetiva Secção de Educação a Distância (SEAD-SPCE). Pertence ao Grupo de Missão “Competências Digitais, Qualificação e Empregabilidade” da APDSI, Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação, é formadora creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do Ministério da Educação, autora e editora de publicações, e integra comissões científicas e editoriais.

<http://lattes.cnpq.br/0882869026352991>

<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actividades presenciales y virtuales 152
Adaptación en la infancia 1
Adaptación Escolar 1, 2, 3, 6, 8, 9
Alemán como lengua extranjera 189, 192, 197
Amorosidad 178
Analogía 51, 52, 53, 54, 60
Andragogia 164
Anglobalización 189, 191
Aprendizaje cooperativo 51
Atividades investigativas 11, 16, 17, 21
Avaliação para a aprendizagem 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73

B

Baremo 199, 200, 203, 207, 208
Buen humor 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187

C

Capacidades humanas 79, 81, 87
Cidadania social e cultural 102, 112, 128, 131
Competências 11, 12, 13, 15, 18, 19, 22, 39, 52, 54, 60, 79, 101, 103, 105, 107, 108, 109, 114, 122, 124, 127, 138, 139, 141, 142, 146, 147, 148, 149, 161, 164, 165, 167, 173, 175, 181, 191, 199
Competências digitais 164
Competencia Traductora 199, 200, 201, 204, 205, 208, 210, 211
Competitividad 87, 208
Creatividad 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 135, 137, 179

D

Desarrollo social 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10

E

Educação Ambiental 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38
Educação física 62, 63, 67, 68, 74, 80, 85
E-estudante 164

Elearning 138, 164, 165, 176, 195, 197
Ensino superior 164, 165, 176, 177
Escolas Sustentáveis 25, 28, 29, 30, 36, 37, 38
Espacio virtual 154, 178, 187
Estágio profissional 62, 63, 64, 67

F

Formação de professores 16, 62, 63, 64, 73, 138, 140, 142, 148, 150, 167
Formação inicial de professores 23, 63
Fotogrametria 40, 41, 42, 49

G

Geología 39, 40, 41, 46

H

Herramientas en línea 189, 191
Humanismo Ikeda 77, 79

I

Indicadores de sustentabilidade 25
Innovación 50, 51, 87, 89, 92, 94, 95, 98, 99
Integração curricular 11, 12, 14, 16, 18, 19
Inteligencia emocional 10, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 99
Investigação-ação 11, 12, 19, 20, 22, 62, 65, 66, 67, 69, 72, 101, 110, 111

L

Laboratorios virtuales 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163

M

Medición indirecta 51
Método de aprendizaje 189, 191
Metodologia Comparada 138, 139, 142, 149, 151
Metodologia de Trabalho de Projeto 21, 23, 138, 139, 141, 149
Modelación 51, 52, 53, 54, 60
Modelo híbrido 152, 154, 158
Modelos 3D 39, 40, 41, 44, 45, 46, 48, 50

Motricidade Humana 77, 78, 80, 86

Mundo globalizado 87, 88, 92

P

Partilha social nas práticas criativas 102

Pedagogia Social 77, 85, 86

Práticas criativas em formação em contexto de trabalho 102

Q

Química General 152, 153

R

Rato de Biblioteca 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150

Realidad Virtual (RV) 40

Redes sociales 189, 190, 191, 195, 196, 197, 198

S

Saneamento ecológico 25, 28, 35

Subcompetencia de Transferencia 199, 200, 205, 206

Subcompetencia Lingüística en L2 199, 200, 205, 206

T

Talento 87, 89, 90, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 131

TICs 39, 40, 163