

Español como lengua materna: ¿cuál es la mejor ecuación para desarrollar aspectos formales y funcionales de la competencia lingüística en los traductores en formación?

Spanish as a mother tongue: what is the best equation for developing formal and functional aspects of linguistic competence in translation students?

Jimena Weinberg

Universidad Católica de Temuco
Chile

Raúl Caamaño

Universidad Católica de Temuco
Chile

ONOMÁZEIN | Número especial X

Nuevos enfoques y metodologías para la enseñanza de la traducción e interpretación: 31-54

DOI: 10.7764/onomazein.ne10.02

ISSN: 0718-5758



Jimena Weinberg: Departamento de Lenguas, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Católica de Temuco, Chile. | E-mail: jweinberg@uct.cl

Raúl Caamaño: Departamento de Lenguas, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Católica de Temuco, Chile. | E-mail: rhcaam@uct.cl

Fecha de recepción: septiembre de 2021

Fecha de aceptación: abril de 2022

Resumen

La formación de traductores se ha fundamentado tradicionalmente sobre la base de competencias, entre las que se declara como esencial la competencia lingüística en las lenguas de trabajo. El foco práctico de esta competencia ha estado en la o las lenguas extranjeras y no ha contemplado a la lengua materna con un espacio particular de desarrollo. En el caso del español como lengua materna, desde hace un tiempo, se han evidenciado, en los estudiantes de traducción, dificultades en el manejo de aspectos formales y funcionales de la lengua al momento de redactar textos en contextos formales, lo que revela dificultades en la adquisición de la competencia lingüística en lengua materna. El origen de esta problemática se instalaría principalmente en dos ámbitos: el de la comunicación, con la digitalización de las prácticas de comunicación, el uso de las redes sociales, el empleo de recursos multimodales, entre otros, y el de la formación, con la disminución en la práctica de la escritura, la falta de lectura, la baja exposición a géneros textuales formales, principalmente. Frente a esta situación, se busca hacer un análisis riguroso de la literatura que está emergiendo para abordar el problema a la luz de casos concretos identificados en aprendices de traducción, con el objetivo de plantear propuestas metodológicas para la formación de traductores cuya lengua materna es el español. En un intento por dar con la mejor ecuación, los resultados de esta primera revisión nos han permitido abordar los ámbitos micro- y macrocurriculares de la enseñanza de la lengua materna para traductores.

Palabras clave: formación de traductores; competencia lingüística; español como lengua materna; enseñanza de la traducción.

Abstract

Translator training has traditionally been based on competences, where the linguistic competence in the work languages is declared as essential. The practical emphasis of this competence has been on the foreign language or languages and has not considered the mother tongue as a particular area of development. In the case of Spanish as a mother tongue, it has been evident for some time now that translation students have difficulties in the use of formal and functional aspects of the language when writing texts in formal contexts, which reveals difficulties in the acquisition of the linguistic competence in the mother tongue. The origin of this problem could be found mainly in two areas: communication, with the digitalization of communication practices, the use of social networks, the use of multimodal re-

sources, among others, and education, with the decrease in the practice of writing, the lack of reading, and the low exposure to formal textual genres, mainly. In view of this situation, we seek to make a rigorous analysis of the emerging literature to address the problem based on specific cases identified in translation apprentices, with the aim of proposing methodological approaches for the training of translators whose mother tongue is Spanish. In an effort to find the best equation, the results of this first review have allowed us to address the micro- and macrocurricular aspects of mother tongue teaching for translators.

Keywords: translator training; linguistic competence; Spanish as a mother tongue; translation teaching.

1. Introducción

Actualmente el sistema educativo chileno plantea como uno de sus objetivos centrales formar profesionales competentes, lo que, en pocas palabras, es formar personas funcionales laboralmente, que cuenten con recursos que les permitan desempeñarse de manera eficaz en un entorno profesional determinado (Le Boterf, 2001). Para esto, la mayoría de los programas de formación de traductores se fundan sobre la base de competencias, entre las que la competencia comunicativa y textual (Kelly, 2002) ocupa un lugar central en cuanto es la que da cuenta del manejo de las lenguas y culturas de trabajo. En lo que respecta a la formación de traductores en Chile, así como en otros contextos en los que la lengua de llegada es el español, se observa falta de rigurosidad e impericia en la utilización, por parte de los estudiantes, de los aspectos formales y funcionales de la lengua española al momento de traducir (Martínez, 2004; García-Izquierdo, 2015; Esteban Tellols, 2016).

Los programas de formación en traducción a nivel de pregrado en el contexto nacional chileno no estipulan, por el hecho de requerir del manejo de lenguas, requisitos especiales de ingreso al sistema de educación superior. Todos los postulantes deben rendir un conjunto de evaluaciones para la selección universitaria¹, las cuales contemplan mediciones en la habilidad de comprensión lectora y en las áreas de matemática, historia, ciencias sociales y ciencias, y cada institución declara año a año lo que requiere porcentualmente de cada una de estas mediciones. El resultado obtenido de estas pruebas se complementa con lo que se llama puntaje ranking, que corresponde a un factor de selección que considera el rendimiento académico de un estudiante respecto de su contexto educativo. Estos requisitos de ingreso a la universidad enfrentan a este estudiante a dos programas de formación paralelos, el del estudio de las lenguas de trabajo y el de los estudios de traducción. Si a esta situación le sumamos la condición de entrada de los estudiantes a carreras de traducción en Chile, la cual, tal como señala Martínez (2004) respecto de lo que sucede en el contexto español, da cuenta de que aproximadamente un 80% de los postulantes que ingresan a estudiar traducción lo hacen por su interés en las lenguas extranjeras, la buena disposición al aprendizaje de una lengua de la cual se tiene un manejo funcional resulta mucho más compleja.

Hasta hace muy poco, en la didáctica de la traducción el foco práctico de la competencia lingüística estuvo en la o las lenguas extranjeras y no consideraba a la lengua materna con un espacio particular de desarrollo, a pesar de que se afirma que la lengua a la cual se traduce es incluso más importante que la lengua de origen y su falta de conocimiento no pocas veces es la causante de malas traducciones (García-Izquierdo y Masiá, 1996; Orellana, 2005). Es muy probable que la necesidad de pensar en cómo abordar la lengua materna en

1 En su conjunto estas evaluaciones reciben el nombre de pruebas de transición a la educación superior (PDT).

la formación de traductores también sea reciente y vaya de la mano con la digitalización de las prácticas de comunicación, el uso de las redes sociales, el empleo de recursos multi-modales, entre otros factores.

El solo hecho de tener la lengua materna como lengua de llegada no es garante de buenas traducciones, sobre todo cuando los estudiantes tienen una muy baja exposición a géneros textuales formales y el canon que emana del contexto de desempeño profesional no se ha relajado. Incluso, de acuerdo con información recogida sobre experiencias laborales en agencias de traducción y empresas de doblaje y subtítulaje², el hecho de que el entorno digital facilite el proceso traductor hace posible que la métrica sea más exigente, por lo que una buena formación en lengua materna es crucial. Tal como señalan García-Izquierdo y otros (1999: 87), “un buen dominio de la lengua materna (la lengua A) es un requisito esencial para todo traductor, ya que supone un útil indispensable para efectuar correctamente la traducción directa (que suele ser la que más se ejerce)”.

Frente a este escenario, el presente trabajo busca hacer un análisis riguroso de la literatura que está emergiendo acerca de la enseñanza de la lengua materna para traductores, la cual proviene principalmente de la recolección de datos obtenidos de traducciones realizadas por estudiantes de pregrado. Este análisis se presenta con el fin de, por una parte, dar cuenta del manejo de la comprensión lectora y producción escrita que debe desarrollar un aprendiz de traducción para hacer frente a los aspectos formales y funcionales de la lengua y, por otra, plantear propuestas metodológicas que nos permitan abordar la compleja situación actual del uso de estos aspectos.

2. La competencia lingüística para el ejercicio traductor: comprensión en la lengua extranjera y producción en la lengua materna

Frente a la revisión de una traducción del inglés al español se escucha lo siguiente:

¡Pero cómo no tiene tilde si es un pronombre interrogativo!

¿Por qué en esta enumeración hay una coma antes de ‘y’?

Insisto, no es lo mismo ‘sobre todo’ y ‘sobretudo’,

y suma y sigue. Expresiones como estas se están haciendo cada vez más frecuentes entre quienes enseñamos traducción a nivel de pregrado. La competencia traductora, entendida como una macrocompetencia que da cuenta de “capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traduc-

2 Registro del X Encuentro con Exalumnos de Traducción Inglés-Español de la UC Temuco, año 2019.

ción como actividad experta” (Kelly, 2002: 14), contempla como una de sus subcompetencias la competencia comunicativa (PACTE, 2000) o comunicativa y textual en las lenguas de trabajo (Kelly, 2002). Esta competencia en lengua materna de acuerdo con el modelo holístico de la competencia traductora (PACTE, 1998) da cuenta de los conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación lingüística y considera tanto la comprensión en la lengua de partida como la producción en la lengua de llegada, por lo que contempla conocimientos pragmáticos, gramaticales, lingüísticos y discursivos en las dos lenguas. Esta comunicación lingüística, en el caso de la traducción, se da a través de un medio escrito, el texto, lo que en cierta forma obliga a que el foco de la enseñanza esté puesto principalmente en la expresión escrita; como señalan García-Izquierdo y otros (1999), formar buenos redactores es el principal objetivo de la enseñanza de la lengua materna para traductores.

Respecto de la producción, cabe preguntarse ¿redactor o traductor? ¿O todas las anteriores? Para Hayes (1996: 2), escribir “es un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria”. Por su parte, la traducción según Hurtado Albir (2016: 41) corresponde a “un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada”. En este sentido, se puede afirmar que la traducción, al igual que el proceso de producción de un texto, es un acto comunicativo, una operación textual y también una actividad cognitiva.

Como acto comunicativo, la traducción consiste en reproducir en otra lengua y otra cultura tanto las intenciones comunicativas, las cuales dependen en gran medida de las necesidades del destinatario y de las instrucciones estipuladas en un encargo de traducción, como la estructura superficial de un texto. En lo que respecta a la operación textual, resulta importante destacar que lo que se traduce son textos, no unidades aisladas, por lo que es necesario conocer los mecanismos de textualización y los rasgos prototípicos de los diferentes géneros textuales. Si se analiza el aspecto cognitivo del proceso que lleva a cabo el traductor, se puede afirmar que este implica una operación mental individual que consiste en solucionar los problemas que el texto le presenta, con el fin de comprender el sentido que el autor de este quiere transmitir para rearmarlo en otra lengua.

Ahora bien, si se trata de establecer una relación entre la producción y la traducción de textos, no existen investigaciones que aborden directamente la relación que existe entre ambos procesos. Flower y Hayes (1981) consideran la producción de un texto, al igual que como lo hace Kussmaul (1995) con respecto a la traducción, un proceso mental que, a través de la activación tanto de elementos textuales como extratextuales, va en busca de la solución de problemas, afirmación que en ambos casos se sustenta en los experimentos que se han llevado a cabo con el método de *pensar en voz alta*. Si bien se sabe que el traductor no es el escritor del texto original, en cierto sentido se puede afirmar que debe cumplir esta función y, por lo tanto, debe

considerar distintos componentes que intervienen en el proceso de producción de un texto. Esta escritura o redacción tiene sus particularidades en la medida en que una traducción siempre implica, por una parte, el procesamiento de información que proviene principalmente de una lengua distinta a la materna y, por otra, la adecuación del texto redactado conforme a las directrices emanadas de un contrato de traducción.

En cuanto al procesamiento de información, el ejercicio traductor demanda una comprensión cabal del texto, la cual solo es posible si el traductor se convierte en lo que Castellà y Cassany (2010) denominan un lector crítico, quien sabe lidiar con varios significados y con su dinamismo, que reconoce las particularidades de cada género textual y les da un tratamiento diferenciado, que construye interpretaciones sociales a partir de la interacción con otros lectores, que busca la intención del autor, que desentraña lo implícito porque puede ser lo más importante, que contrasta distintas fuentes y que sabe dar valor a las citas. Para alcanzar una comprensión cabal, se hace necesaria una lectura integral-reflexiva, que corresponde a aquella en la que se lee el texto completo y se llega a un nivel de comprensión exhaustivo producto de un análisis más minucioso (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Tanto para la comprensión lectora en una segunda lengua como para la comprensión en lengua materna, si bien se cree necesario desarrollar las mismas competencias y habilidades lectoras, Weinberg y otros (2018) señalan que un lector de un texto en lengua extranjera enfrenta una etapa de decodificación que le exige un conocimiento y manejo lingüístico profundo de la lengua en sus componentes fonológico, gramatical y léxico, lo que incide en la formulación de hipótesis e inferencias y conduce a la conformación de un intertexto de carácter individual correspondiente a las experiencias de cada lector. Ahora bien, lo que define el tipo y las estrategias de lectura, así como la intensidad de la misma, es el objetivo de lectura, por lo que si le sumamos esta variable a la tarea del lector-traductor, estamos frente a un proceso complejo y de alta exigencia. Al respecto Quezada (2004: 114) señala que

un traductor (...) tiene como tarea traspasar toda la información contenida en un texto escrito en un idioma fuente hacia otro texto que debe redactar en un idioma meta. Allí donde otro lector puede dejar de establecer relaciones anafóricas o puede permitirse obviar la generación de inferencias causales necesarias para garantizar la coherencia de un pasaje, o allí donde un lector puede hojear rápidamente grandes porciones de texto porque simplemente no son de su interés o no ayudan en nada al propósito que se fijó al comenzar la lectura, un traductor debe leer y comprender todo, o de lo contrario se arriesga a cometer errores graves.

García Yebra (1982) afirma que el proceso traductor consta de dos fases: la fase de comprensión del texto original y la fase de expresión del mensaje del texto original en la lengua de llegada. En la etapa de comprensión, se decodifica el sentido del texto original tanto a nivel lingüístico, estableciendo las unidades mínimas con significado, como a nivel extralingüístico, activando determinados conocimientos relacionados con factores externos al texto. Estos factores externos se ubican en lo que Flower y Hayes (1981: 371) denominan *the writer's long-term memory*, lo que corresponde al conocimiento que el escritor-traductor

tiene sobre el tema que va a escribir (traducir), sobre el receptor al que va dirigido el texto y sobre las estructuras lingüísticas con las que va a trabajar. Con respecto al tema, si bien el traductor trabaja con la información proporcionada por un texto origen, tal como señala Nord (2006: 15) respecto de esta fuente de información, "... los traductores expertos saben que habitualmente necesitan más información que la que se presenta explícitamente en el texto fuente...". El proceso documental se realiza no solo con el fin de conocer más acerca del tema a traducir, sino que también para extraer terminología relacionada con el área y los rasgos pertenecientes al género textual de trabajo. De este modo, resulta de gran importancia reconocer estructuras lingüísticas que son propias de un determinado tipo de texto y que ayudan al escritor-traductor a representarlo bajo ciertos parámetros y lograr, así, traspasar su función. En relación con la audiencia o receptor, el escritor-traductor debe ser capaz de adaptar su texto al lector, no debe escribir para sí mismo, sino que debe lograr comunicar el significado del texto original a su lector; en términos de Flower (1979), debe ser capaz de convertir la prosa del escritor en prosa del lector. Si se considera lo que propone Tricás (1995), el traductor debe decidir cómo traducir un texto en función del lector, de los conocimientos que este tiene del tema y del tipo de texto.

Este proceso, que parece bastante simple, contempla operaciones cognitivas complejas que exigen del traductor, por una parte, la interpretación y análisis de forma consciente de todas las características del texto fuente y, por otra, el conocimiento acabado de la gramática, semántica y, más aún, de la cultura de la que proviene el texto fuente con el fin de extraer el sentido de este.

En lo referente al propósito comunicativo, es tarea del traductor producir un texto funcional en la lengua de llegada. Según Nord (2009: 237), "una traducción puede llamarse funcional si logra las funciones comunicativas pretendidas por el cliente o iniciador que la ha encargado. Estas se definen en el llamado encargo de traducción, que describe la situación para la que se destina el texto meta".

¿Pero cómo lidiar con el propósito del autor del texto origen y con el que emana del contrato de traducción? Para lograrlo, se requiere de un escritor experto que domine el proceso de composición de textos, es decir, que sepa generar ideas, hacer esquemas, revisar borradores, corregir, reformular un texto, etc., y que también tenga en cuenta a su lector, que busque un lenguaje compartido con este para expresarse.

El aprendiz de traductor se puede considerar como un escritor inexperto (Flower, 1979), que escribe para sí mismo y que no considera al lector dentro de su proceso de comunicación. Según la descripción de García Yebra (1982) del proceso traductor, a la fase de comprensión del texto original le sigue la fase de expresión del mensaje del texto original en la lengua de llegada. En la etapa de expresión, se recodifica el sentido extraído en la etapa anterior, en la lengua de llegada. El traductor debe mantener el sentido del segmento original en

un segmento de la lengua traducida respetando el genio de esta última lengua. Durante esta etapa, ocurre lo que Flower y Hayes (1981: 369) denominan *the writing processes*, que constan de una etapa de planificación, una de redacción y una de repaso. La primera etapa corresponde a la representación mental de las informaciones que contendrá el texto. Esta representación varía si se trata de escritores novatos o expertos; en el caso de escritores novatos se requiere de una buena planificación que contemple en detalle los pasos a seguir durante el proceso de escritura; sin embargo, en el caso de escritores expertos, esta planificación incluso puede ser no verbal y corresponder a un esquema, una imagen visual. El conocimiento de los géneros textuales y sus rasgos prototípicos, así como también la información que proporciona el contrato de traducción, son relevantes para la elaboración del esquema de escritura (traducción) o plan discursivo y para la adecuación a las características de la audiencia. La etapa de redacción, tal como explica Parodi (2003), consiste en colocar las ideas en un lenguaje visible que, en el caso de la traducción, corresponde a la lengua de llegada. Durante esta etapa, en que las ideas pasan a ser elementos constitutivos del lenguaje, se toman decisiones en el nivel léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico, y corresponde al proceso de transferencia o redacción del texto meta. La etapa de traducción considera la documentación, la identificación de problemas de traducción, el uso de técnicas de traducción para dar solución a los problemas detectados, entre otras acciones. Con respecto a la etapa de repaso, la cual en traducción se asocia con la revisión y edición, Parodi (2003: 92) afirma que consiste en “un proceso consciente en que los lectores deciden leer lo que han escrito con el propósito de analizar lo adelantado y tratar de continuar la producción a la luz de lo ya compuesto o como una forma de realizar una evaluación sistemática del texto producido para corregirlo y revisarlo”.

Las etapas mencionadas tanto en el proceso de escritura como en el de traducción son de índole recursiva, no necesariamente sucesivas. En el caso de la traducción, el traductor puede volver a desentrañar el sentido del texto origen, una vez que ha recodificado el sentido en la lengua de llegada. Tal como señala Hurtado Albir, “es importante considerar, pues, que en el desarrollo del proceso traductor no se sigue un orden lineal estricto en el que primero se efectúa la comprensión y luego la reexpresión, sino que se producen constantes vaivenes entre ambas, la reexpresión forzando y modificando la comprensión y viceversa” (2016: 370).

Estas particularidades, es decir, la procedencia de la información base de una segunda lengua y las directrices que emanan de un contrato de traducción, constituyen elementos orientadores del proceso traductor, los cuales, una vez captado el sentido del texto original, deben estructurar el plan de traducción.

Ahora bien, es frecuente escuchar que comprender a cabalidad el sentido del texto origen es lo primordial y antecede al proceso de transferencia; sin embargo, cuando se trata de entregar el trabajo al cliente, la estructura superficial del texto se transforma en la carta de pre-

sentación. El sentido sigue siendo lo central, pero si el texto carece de rigurosidad y presenta descuidos en su forma y estructura, se pensará dos veces si acceder o no al sentido y, si se accede, habrá desconfianza respecto del mismo.

3. La competencia lingüística en lengua materna (español) en estudiantes de pregrado: aspectos formales y funcionales

El cliente-lector construye una imagen del traductor a partir de los elementos de la lengua que algunos denominan superficiales, pero que al momento de juzgar la calidad del producto y, por ende, el profesionalismo del traductor, son decisivos. Estos elementos corresponden a aspectos formales, es decir, elementos lingüísticos estructurales de apariencia formal de la construcción de los textos, propios del nivel gramatical y léxico-semántico de una lengua, y a aspectos funcionales, que refieren a elementos lingüísticos que van más allá de un conocimiento incluso exhaustivo de la gramática y del léxico de una lengua, como lo pragmático y lo discursivo propiamente tal.

Hurtado Albir (2016) vincula los errores en traducción con las principales dos fases del proceso traductor, a saber, comprensión del texto fuente y producción del texto meta. Respecto de la comprensión, denomina los errores cometidos en esta fase del proceso errores de traducción, mientras que a los vinculados con la producción, errores de lengua.

Con el fin de evidenciar los principales errores de lengua identificados en la traducción de textos formales, particularmente en artículos de divulgación científica, enunciaremos variados tipos de errores y algunos ejemplos extraídos de traducciones realizadas por estudiantes de tercer año como evidencia de una evaluación de medio término de la competencia lingüística en lengua materna (español) en lo que respecta a aspectos formales y funcionales.

3.1. Errores formales

Entre los errores formales, centramos el análisis en los errores ortotipográficos y gramaticales. Con respecto a los errores ortotipográficos, estos están vinculados tanto a incorrecciones ortográficas de tipo acentual, literal y puntual como también a usos impropios o equivocados de normas tipográficas (signos de apertura y cierre, espaciados, comillas, guiones, mayúsculas, minúsculas, entre otros).

En las últimas décadas se ha intensificado el estudio y análisis de la ortotipografía dado el desarrollo de la producción escrita y edición tipográfica de textos; no obstante este incremento, es exponencial la desatención de dichas prácticas y normas, lo que se vuelve particularmente complejo en el caso de los estudiantes de traducción. Algunos académicos como Martínez de Sousa (2003, 2014) y Montoro del Arco (2011) abordaron la ortotipografía de modo resuelto y, en especial, en su vinculación con la de otras lenguas, no así la Academia, que en principio

podría ya haberla considerado en su *Ortografía de la lengua española* (2010), para solo integrar su tratamiento o discusión en el *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica* (2018).

En la categoría ortotipográfica, los errores más frecuentes en el caso de los estudiantes de traducción corresponden a la tildación, en cuanto a la omisión y uso incorrecto. Respecto de la omisión de tildes, esta se evidencia tanto en pronombres personales e interrogativos y exclamativos directos e indirectos, como en las formas verbales ‘ser’, ‘estar’ y ‘saber’, principalmente. En lo referente al uso incorrecto, las faltas se aprecian en formas verbales como ‘vió’, ‘dí’, ‘dió’, ‘váis’, entre otras. Similar situación ocurre en el uso impreciso de tildes diacríticos en pares como si/sí, el/él, tu/tú, mi/mí, te/té, se/sé, que/qué, quien/quién, entre otros.

En lo que respecta a los variados errores de tildación, estos se deben principalmente a la recurrencia de prácticas de comunicación digitalizadas, por cuanto la comunicación de masas se da en contextos de inmediatez como en aplicaciones de comunicación telefónica móvil, en la comunicación digital de los computadores y otros medios de consulta, y en la navegación en internet (RAE, 2018). Así también la causa de estos problemas proviene de la enseñanza del nivel secundario dado que los actuales programas de cursos no contemplan prácticas de aspectos normativos de la lengua. García-Izquierdo (2015) afirma que, de acuerdo con los resultados de un estudio piloto sobre la descripción y tipificación de errores en español como lengua materna en alumnos universitarios de traducción e interpretación, un 71% de los errores ortotipográficos, entre los que se cuenta la tildación, tienen su origen en el desconocimiento de la norma.

Respecto de las incorrecciones en el uso de los grafemas, que son tanto o más recurrentes que las faltas u omisiones anteriores, se evidencian en combinaciones de grafemas segmentales como b/v, c/s/z, g/j, ll/y, y en el uso u omisión del grafema “h”. Las faltas ortográficas, en ocasiones errores sistemáticos, a veces fortuitos, pueden ser tanto de arraigado sostenimiento como por falta de hábito lector, falta de práctica escrita y/o inatención a normas académicas, gramaticales o lexicográficas de la lengua española. La asistematicidad de los errores puede también deberse a inoperancia en el uso de herramientas técnicas de los procesadores de textos utilizados y, por ende, de la corrección y edición de los textos escritos.

Otro de los errores ortotipográficos más reconocidos es el debido a incorrecciones o imprecisiones en el uso de signos de puntuación y signos auxiliares de puntuación. Uno de estos es el uso incorrecto de coma antes de la conjunción copulativa “y”, lo que probablemente es producto de la interferencia de la norma de uso de la lengua inglesa. En este caso, estamos frente a un calco sintáctico o estructural; al respecto, Reyes (2006: 38) señala que “... este tipo de calco es menos obvio y por lo tanto más difícil de reconocer, incluso si el que traduce posee el dominio de la lengua original de los textos”. Muchas veces este tipo de error es desatendido en cuanto no da cuenta de un cambio en el sentido; sin embargo, sí denota falta de edición y

afecta el genio de la lengua. El valerse del uso de instrumentos de corrección provistos por los medios técnicos de transcripción mecánica de procesadores de textos que invariablemente señalan o advierten errores de edición, así como también de recursos lexicográficos y normativos, resulta más que necesario.

La coma entre el sujeto y el predicado al igual que la que separa el verbo del predicado con el complemento directo dan cuenta de otro uso incorrecto de coma. En este mismo orden, se observa el casi nulo uso de punto y coma y el uso imperfecto del punto seguido, tanto en el cierre de oraciones simples por uso reiterado de oraciones cortas como en la postergación del uso del punto en la recurrencia de oraciones complejas.

Misma situación anómala se aprecia en el uso impreciso de signos pares como paréntesis (omisión de ellos o uso descuidado de uno de ellos); uso arbitrario de comillas, por indistinción entre comillas españolas (« »), inglesas (“ ”) y simples (‘ ’); uso dubitativo de mayúsculas y minúsculas; e irregularidad en el uso del espacio tipográfico en la edición de textos. Casos como estos son clasificados por García-Izquierdo (2015) como errores tipográficos y corresponden al 5% de la torta de errores ortotipográficos. En cuanto a las posibles causas de estos errores, el apego a las normas de uso de la lengua inglesa podría explicar el uso impreciso de mayúsculas y minúsculas. Ahora bien, pareciera ser que esta causa también va acompañada de un conocimiento incompleto de la norma en la lengua española y una falta de edición de los textos traducidos. Vásquez-Ayora (1977) señala, respecto del uso de estructuras ajenas al español, que no solo a través de una traducción palabra por palabra se afecta el espíritu del original, también los calcos sintácticos hacen lo suyo.

El uso de comillas tanto en textos de divulgación científica como en textos literarios demanda al escritor un buen dominio de este tipo de signos dobles y de su diversidad de tipos. Ese uso experto exige bastante práctica, aplicación e interés de parte del estudiante de traducción. Asimismo, la práctica ortotipográfica no exenta de detalles tipográficos o de edición requiere del traductor en formación fijar su atención en el registro eliminando espacios tipográficos innecesarios.

Los errores gramaticales observados tienen relación, en especial, con construcciones sintácticas inapropiadas, tales como faltas de concordancia gramatical, hipérbatos inadecuados, colocación inadecuada de adverbios, de adjetivos, entre otros usos erróneos o indebidos.

Entre los errores más frecuentes podemos señalar el uso incorrecto de la forma impersonal del verbo *haber*, inexperiencia en el uso de formas verbales de conjugación irregular, impericia en el uso de las normas de concordancia gramatical, inexperiencia en el orden sintáctico de las oraciones, uso dubitativo de pronombres personales “le”, “la”, “lo”, así como también uso indebido de la preposición “de” antes de la conjunción “que” (dequeísmo) y supresión indebida de la preposición “de” antes de la misma conjunción (queísmo). De igual forma, la impericia se extiende a usos vacilantes y de colocación de adjetivos, adverbios, preposiciones y conjunciones.

Esta variada gama de errores de base gramatical tendría su origen en un conocimiento inexperto de la lengua española, débil exposición a la lectura de variado tipo de textos, poco conocimiento de la norma gramatical, poca práctica de la escritura de textos formales, mínima relación con la edición de textos y, eventualmente, la interferencia de la adquisición o aprendizaje transitorio de la lengua inglesa o de otras lenguas. Como señala Rodríguez (2016: 235) respecto de la redacción y estilo, “... unos fundamentos básicos en cuestiones como redacción y estilo, así como de ortotipografía, ayudarían a comprender mejor el proceso de traducción desde el principio, lo que sería una gran ventaja en la enseñanza de una lengua extranjera que se pretende utilizar como lengua de trabajo en un proceso traslativo”. En este caso, el contraste de la gramática del inglés y del español acusa diferencias tanto estructurales como funcionales, y un ejemplo de esta diferencia es la redundancia del pronombre personal. En inglés, el sujeto gramatical es explícito y en el español puede ser omitido. Resultado de esto es que una expresión inexperta de traspaso es replicar quizás indefinidamente el pronombre personal cuando en la versión del español puede ser callado o elíptico, o bien reiterarlo mediante el uso de distintos modos expresivos como nominalizaciones, correferencias léxicas, sinonimias, entre otros.

3.2. Errores funcionales

Este tipo de errores corresponde a faltas atribuidas a elementos de la lengua atingentes al contenido de los enunciados, más allá de la estructura o construcción de los textos, y a si son pertinentes a factores como contexto, propósitos de los mensajes o requerimientos del encargo de traducción.

Entre los errores funcionales más frecuentes podemos señalar usos impropios o inexpertos de selección léxica, los cuales obedecen a desconocimiento tanto del significado de las palabras como de su inadecuado uso contextual. Como señalan Escalona y otros (2019: 66) respecto del proceso traductor que distingue Venuti (2011), “la descodificación indica la toma de decisiones y las opciones con respecto a la equivalencia en el idioma de destino o llegada: la búsqueda de palabras desconocidas, la selección de los equivalentes más adecuados, la estructura gramatical e incluso los elementos interculturales e ideológicos”. Por lo tanto, se podría señalar que estos errores obedecen a una falta de documentación y búsqueda terminológica o bien a la no consideración del lector-cliente. En cuanto a los requerimientos documentales, Barceló y Delgado (2011) señalan que estos están al servicio de las necesidades del traductor en cuanto su conocimiento enciclopédico y del mundo le es propio y que la documentación forma parte tanto de la etapa de comprensión como de la de reexpresión.

Esta impericia se manifiesta, por una parte, en el uso inadecuado de expresiones cultas y en expresiones redundantes o pleonasmos como “coordinadas entre sí”, “suelen ir a menudo”, “asomarse al exterior”, “falso pretexto”, entre otros, y, por otra, en imprecisiones léxicas tales como, “translúcida” por “transparente”, “técnica” por “táctica”, “doceavo” por “decimosegundo”, “proscribe” por “prescribe”, “maniático” por “maniaco”, entre otras. Junto con esto, tam-

bién se advierte un uso inadecuado de expresiones de registro coloquial, como el uso reiterado de sustantivos y verbos comodines como *cosa, cuestión, hacer, haber, tener, poder, dar, decir, echar*, entre otros. De este modo, el contenido del texto, más que abundar en certezas o claridades, confunde al lector por inadecuación o inexpressión de su contenido vacilante e impreciso. Según Cruces Colado (2001), la mala elección del significado de un término puede tener su origen en el nivel cognitivo, en el insuficiente conocimiento léxico de la lengua origen o bien en desatender el contrato de traducción.

Los errores de léxico obedecen primordialmente a impericia, a débil conocimiento de la lengua materna de parte de los estudiantes. La explicación de la poca variedad léxica es debida a la baja exposición a la lectura variada de textos en lengua española y, por extensión, al exiguo acercamiento al estudio de esta. Razones similares en la producción escrita de textos explican el uso impreciso de vocablos, la falta de recursos estilísticos, la tendencia al uso de expresiones genéricas antes de las expresiones técnicas. Al respecto, Rodríguez (2016: 239) señala que “la terminología especializada de cada materia no puede aprenderse en el tiempo que dura el periodo universitario, sino que requiere una formación específica en el área en la que se quiera especializar el traductor, así como una actualización constante en el ámbito en el que se desea especializar”. Lo anterior se agudiza por la nula exposición a textos de divulgación científica de cualquier ámbito, lo que incide en los errores o faltas cometidos en el nivel léxico y, con particular incidencia, en el contenido de los textos.

4. Propuestas metodológicas

Como hemos señalado en este trabajo, el objetivo de la enseñanza de la lengua materna (español) para traductores es formar lectores críticos capaces de realizar una *lectura reflexiva*, con el fin de traspasar fielmente el sentido del texto origen, y escritores expertos que dominen el proceso de composición del texto y lo orienten de acuerdo a los requerimientos de la tarea traductora. Esta tarea, no fácil, según se evidencia en los problemas expuestos en el apartado anterior, está medianamente lograda. Lo que presentamos a continuación corresponde a algunas propuestas metodológicas en los ámbitos macrocurricular³ y microcurricular⁴, las cuales emanan tanto de nuestra experiencia docente y de gestión de la docencia

3 Para efectos de este trabajo, el ámbito macrocurricular dará cuenta de la organización del plan de estudios en lo referente a ubicación de las asignaturas, requisitos, asignación de creditaje, instancias evaluativas de ciclos formativos, definición de líneas curriculares, así como también de la filosofía y visión curricular.

4 Para efectos de este trabajo se entenderá como ámbito microcurricular el espacio concreto y definido que posibilita la actualización de lo planteado en el ámbito macrocurricular, por lo que se concreta en los contenidos de asignaturas, estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias evaluativas, principalmente.

como de la literatura que aborda, principalmente a partir de estudios de caso, la enseñanza de la competencia en lengua materna.

Respecto del ámbito macrocurricular, proponemos implementar acciones que se vinculan con la distribución de las asignaturas del plan de estudio, con el establecimiento de instancias evaluativas de ciclos formativos⁵ y con la implementación de políticas de formación continua. Actualmente, la mayoría de las mallas curriculares de las carreras que ofrecen traducción a nivel de pregrado en Chile ubican las asignaturas de lengua española al inicio de sus planes de estudio como una medida, por una parte, de retomar y reforzar contenidos que se supone han sido trabajados en el nivel secundario de enseñanza y, por otra, para vincular este trabajo con el aprendizaje de la lengua extranjera. Si bien dar tiempo y espacio al aprendizaje de la lengua extranjera es estrictamente necesario en cuanto no hay exigencias respecto de un nivel determinado de dominio para ingresar a estudios de traducción, tal como señalan Weinberg y Mondaca (2019) genera un distanciamiento importante entre la teoría y la práctica, lo cual impide un ejercicio traslativo temprano. Empero, consideramos relevante que la lengua materna se trabaje en el contexto en el que se da la traducción, es decir, a partir de los textos que serán objeto de traducción, en cuanto solo así se hace posible una actualización de la norma. Aun cuando en el aprendizaje inductivo el proceso es más lento porque el aprendiz de traducción debe descubrir por sí mismo un uso o una característica de la lengua a partir del análisis y la observación y, desde ahí, construir la norma, la regla, el aprendizaje es más significativo y obliga a desarrollar la autonomía en el trabajo (Aviles y Carrión, 2019; Palmero, 2021). Tal como señalan Barahona y Novoa (2011: 152), “son muchos los métodos que, desde los años sesenta, apuestan por un aprendizaje inductivo de la gramática, independientemente del peso que concedan al contenido gramatical. La explicación es sencilla: Si me lo dices, lo olvido. Si me lo enseñas, lo recuerdo. Si me haces participar, aprendo. Benjamin Franklin”.

En cuanto a la instalación de evaluaciones de ciclo, se hace indispensable el establecimiento de evaluaciones del proceso de aprendizaje por tramos, por etapas, por niveles de competencia, con el fin de dar espacio y tiempo para reorientar prácticas docentes y realizar ajustes curriculares o modificaciones menores y modificaciones mayores⁶ a los planes de estudios. Contar con mediciones por ciclo de formación facilita el seguimiento de la adquisición de

5 Para efectos de este trabajo, los ciclos formativos son tres, a saber, ciclo inicial, intermedio y terminal, y refieren a etapas graduadas, coherentes y vinculadas que estructuran la malla curricular (itinerario formativo) de una carrera. Por su parte, una evaluación de ciclo corresponde a un “proceso de valoración que permite emitir juicios en relación al logro o no de los resultados de aprendizajes previstos en los ciclos formativos (inicial, intermedio y terminal), así como al desarrollo de competencias, que dan identidad al perfil de egreso” (Universidad Católica de Temuco, 2016: 20).

6 Las modificaciones mayores corresponden a ajustes en las dimensiones declaradas en el ámbito macrocurricular, mientras que las menores, a las declaradas en el ámbito microcurricular.

competencias tanto genéricas como específicas por parte de los estudiantes y mejora los resultados obtenidos por los mismos en cuanto direccionan su tarea hacia el cumplimiento de metas a corto plazo. En el caso de la traducción, cuando se realiza una evaluación del producto, resulta necesario conocer el proceso que subyace a la transferencia con el fin de que el aprendizaje por parte del estudiante sea significativo; las probabilidades de que un estudiante se enfrente a los mismos géneros textuales, temáticas y situaciones comunicativas que las revisadas en clases son escasas. Hacer de la evaluación un instrumento de aprendizaje es crucial; el estudiante debe aprender a evaluar y evaluar para aprender (Elena, 2011). Para las evaluaciones de ciclo resulta necesario contar con niveles de desempeño para cada una de las competencias declaradas en el plan de estudios que nos permitan orientar estas instancias evaluativas y que a su vez sirvan como instrumento de convalidación, homologación y validación de capacidades, habilidades y actitudes de los traductores. Estos niveles se encuentran bien descritos en PACTE (2019: 5), en donde se reseñan los primeros resultados del proyecto NACT, cuyo objetivo es “... establecer una propuesta de descriptores de nivel para la traducción escrita que sea un primer paso en la elaboración de una base común de referencia europea en el sector educativo y profesional de la traducción, comparable al MCER en el caso de las lenguas”.

En lo referente a la formación continua, aunque se haya alcanzado un nivel avanzado de las lenguas de trabajo, esto no implica desconocer la naturaleza cambiante de la lengua (Alcalde, 2013). Estos cambios vienen dados por aspectos normativos y de uso, por áreas temáticas (aspectos léxico-semánticos) y por géneros textuales, principalmente. El aprendizaje continuo tanto del docente como del estudiante es necesario. No pocas veces nos encontramos con correcciones en las que penalizábamos un falso cognado que ahora no es tal o en que marcábamos una tilde que ya no se concibe como error. Proponemos que esta actualización de la lengua materna vaya de la mano con las necesidades que emanan del ejercicio traslativo y de la evolución propia de la lengua, y que se entregue a través de microtalleres, focalizados en los contenidos que subyacen a los errores evidenciados en los trabajos de traducción de los estudiantes, y que estas materias sean fácilmente extrapolables a otros escenarios de la práctica traductora. La certificación de dichos talleres es un aspecto relevante tanto para la motivación del aprendiz de traducción como para su currículum.

El traductor mantiene cierta actualización respecto de la lengua, tipologías textuales y ámbitos temáticos durante su formación; no obstante, esta actualización se ralentiza cuando el estudiante deja de serlo y se profesionaliza en cuanto suele especializarse en un área y, no en pocos casos, restringir su trabajo a un par de lenguas. Es por esta razón que estas actualizaciones deberían ser parte de una política de formación continua que los programas de traducción ofrezcan también a sus egresados y otros profesionales de la traducción, y tendrían que considerar dentro de su oferta la formación en corrección y edición. Tal como señala Rodríguez (2016: 237), “tras la salida al mercado laboral, la revisión y la corrección de las traducciones corren a cargo del propio traductor. Sin embargo, a lo largo de la rea-

lización del grado, las traducciones son revisadas y corregidas por los profesores, lo que imposibilita una formación específica en corrección y revisión de las propias traducciones de manera eficiente”.

En el ámbito microcurricular, se contemplan propuestas conceptuales, que hacen referencia a qué abordar en términos de actualización de contenidos; procedimentales, referidas a las estrategias y metodología para hacer frente a los contenidos; y actitudinales, por la alusión a la disposición del aprendiz traductor frente a la enseñanza de la lengua materna.

Dado que una de las propuestas en el ámbito macrocurricular plantea que las asignaturas de lengua materna acompañen el ejercicio traductor, más que a la enseñanza de la lengua extranjera, resulta relevante que el proceso traductor guíe la progresión de dichas asignaturas. Shreve y Koby (1997) reconocen, a partir de las operaciones cognitivas involucradas en el proceso traductor, a la comprensión e interpretación del mensaje en la lengua y cultura de origen, la transposición del mensaje expresado en la lengua y cultura origen a la lengua y cultura meta, y la expresión del mensaje transpuesto en la lengua y cultura meta, como los principales procedimientos implicados en la traducción. Por su parte, Venuti (2011) distingue las etapas de comprensión, decodificación y reexpresión. Para efectos de la enseñanza de la lengua materna, en la etapa de comprensión, el foco debería estar puesto en las estrategias de comprensión lectora y en la identificación de los rasgos prototípicos de los géneros de trabajo, particularmente. Göpferich (1996) afirma al respecto que, dado que las diversas clases de texto plantean distintos problemas de traducción, resulta razonable vincular cada clase de texto a un grupo de problemas de traducción determinado.

Reforzar la lectura en función del propósito es primordial, en cuanto una de las prácticas frecuentes en el aprendiz de traducción es realizar una primera lectura, con la que no dilucida totalmente el mensaje (comprensión a nivel global), y emprender el proceso traslativo, de modo que termina traduciendo para comprender, generando así una traducción literal. Según Cruces Colado (2001), la reformulación literal corresponde a una estrategia relativamente masificada entre los estudiantes de traducción cuando no captan el sentido del texto origen y, sin embargo, apuestan a que sí le hará sentido al lector. Implementar actividades de exposición a textos y contextos formales que permitan generar un modelo de texto debido a su estandarización ayudaría tanto a la comprensión del texto origen como a la producción del texto traducido. Tal como señalan Parodi y otros, “las características prototípicas de las situaciones comunicativas, así como las de los textos que utilizamos para interactuar en ellas están almacenadas en nuestra memoria. De este modo, nuestra capacidad cognitiva de discriminación y abstracción nos permite identificar, distinguir y agrupar los textos que leemos de acuerdo con sus características tanto contextuales como lingüístico-estructurales” (2010: 45). Por su parte, en la etapa de decodificación, la cual, según Venuti (2011), da cuenta de la toma de decisiones con respecto a la equivalencia en el idioma de destino, la enseñanza de la lengua materna debería abordar la lexicología y la semántica, los registros, la metasemia,

entre otros. Es precisamente en este momento en el que debemos marcar la diferencia con la traducción automática; sutileza, creatividad, conocimiento de ámbitos especializados, contexto cultural, sentido completo (y no parcial), objetivo de traducción, cliente, corrección idiomática, entre otros conceptos, deben orientar el trabajo en aula a partir, precisamente, de errores concretos de traducción. Como señala Calvo (2012), por una cuestión de economía de esfuerzos, la primera estrategia empleada por los aprendices de traducción es la transferencia de la lengua origen (traducción literal); esta práctica es una de las causas de algunos de los errores antes mencionados. Debido a lo expuesto, en el caso de la reexpresión, la revisión y la edición cobran fuerza en cuanto, una vez superado el nivel de comprensión del texto original, la atención debería estar en los aspectos formales de la lengua, el genio de la lengua, la naturalidad. En esta etapa, consideramos relevante recordar y reforzar aspectos normativos de la lengua por cuanto su desconocimiento es la causante de un gran número de problemas relacionados con la calidad de la redacción (García-Izquierdo, 2015); con acompañamiento docente el estudiante mejorará sus hábitos de composición y podrá así optimizar el tiempo, superar episodios de bloqueo, ganar agilidad, etc.

La sensibilización de la importancia de la lengua materna es otro asunto a abordar. Tal como señala Martínez (2004: 3), “por otra parte, también constatamos la falta de concienciación de la importancia que tiene para los traductores e intérpretes el conocimiento exhaustivo de la lengua de llegada. Y sin embargo, el español es compañero de viaje inseparable del aprendizaje de traducción e interpretación junto con ordenadores, diccionarios y demás, puesto que —por muy obvio que parezca— deben escribir y expresarse en español”. Tal como mencionamos anteriormente, la mayoría de los estudiantes que ingresan a programas de traducción en Chile lo hacen por su interés en los idiomas, entre los que la lengua materna no tiene cabida. Esta situación, junto con la inexistencia de requisitos de lenguas, construye una percepción por parte del estudiante de que el proceso de traducción de un texto es más bien técnico y que no reviste mayor complejidad (Weinberg y Mondaca, 2019).

Una forma de crear conciencia de la importancia de la lengua materna es trabajar con ejercicios contrastivos; estos contrastes pueden darse con versiones producidas por sus pares, con y entre distintas versiones publicadas de un mismo texto, con traducciones automáticas, etc., a fin de formar conciencia de la importancia de la lengua materna a través del error. Si se trabaja con géneros textuales como el manual de uso, el seguir las instrucciones que se presentan en este es un buen ejercicio para darse cuenta de la importancia que tiene una preposición —no es lo mismo aumentar en cien que aumentar a cien—, un verbo mal utilizado —no es lo mismo *puede*, *tiene* y *debe* en este contexto—, entre otros aspectos de la lengua. El utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje de lenguas con fines específicos también sería una buena práctica de valoración de la importancia de la lengua materna, en cuanto ayudaría a que los contenidos abordados al interior de las distintas asignaturas del plan de traducción transporten al estudiante a su contexto profesional y satisfagan necesidades reales (Almagro, 2001).

5. Conclusiones

El objetivo planteado en este trabajo es investigar acerca de la enseñanza de la lengua materna para traductores, en cuanto se evidencian problemas en el manejo de aspectos formales y funcionales de la lengua, particularmente en contextos formales. La bibliografía consultada, que obedece principalmente a experiencias de investigación en didáctica de la traducción, nos permite hacer un análisis de la competencia en comprensión lectora y producción escrita que debe desarrollar un aprendiz de traducción para hacer frente a estos aspectos formales y funcionales de la lengua y levantar antecedentes en los ámbitos macro- y microcurriculares.

Las propuestas macrocurriculares presentadas en este trabajo dicen relación con la organización del currículo, la instalación de evaluaciones integrales y la elaboración de políticas de actualización de conocimientos. Si bien existen escenarios institucionales que proporcionan el marco de acción para la implementación de estas propuestas, es factible trabajarlas desde los propios programas de pregrado o bien de mancomún con otras entidades formadoras de traductores profesionales.

Por su parte, lo microcurricular apuesta por cambios en los planos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En cuanto a lo conceptual, se plantea la actualización de aspectos normativos y de uso de la lengua, de tipologías textuales y de ámbitos temáticos, así como también de contenidos vinculados con la revisión y edición de textos. En el plano procedimental, se hace necesario ocuparse de las estrategias de comprensión lectora y de identificación de los rasgos prototípicos de los géneros de trabajo, reforzar la lectura en función del propósito para evitar traducir sin comprender y realizar traducciones literales, además de instalar prácticas tales como el trabajo con textos reales, por géneros textuales, con distintas versiones de traducción para abordar errores concretos de traducción, entre otras. Respecto de lo actitudinal, la sensibilización de la importancia de la lengua materna, que se puede abordar a partir del impacto del error cometido en la comunicación y en la percepción social del profesional de la traducción, debe ocupar un espacio central para hacer ver al estudiante el manejo que se requiere de esta para la tarea traductora.

Ahora bien, la mayoría de los errores formales y funcionales evidenciados tanto en la literatura consultada como en nuestra práctica docente se podrían solventar con una revisión exhaustiva, etapa del proceso traductor que los aprendices de traducción generalmente pasan por alto por no contar con el tiempo suficiente para trabajar el texto o simplemente porque terminan abrumados con la tarea. Si, por el contrario, el estudiante no tuviera la limitante del tiempo, cabe preguntarse si la revisión y corrección del texto traducido sería el mejor mecanismo para enfrentar los errores formales y funcionales referidos cuando no se es consciente de la falta de competencia en lengua materna. Esta idea nos lleva a preguntarnos ¿cómo hacer que el estudiante sea consciente de la norma si no la conoce?, ¿cómo dudar de algo

que desconozco? En respuesta a esto podemos señalar que se hace imprescindible instalar el hábito de consulta reiterada a material de apoyo como diccionarios, glosarios, internet, textos paralelos para suplir esta carencia.

En cuanto a las posibles causas que subyacen a los problemas que se presentan en el manejo de aspectos formales y funcionales de la lengua, particularmente en contextos formales, resulta muy difícil no pronunciarse. Tal como señaláramos al inicio de esta investigación, el origen de esta problemática se instalaría principalmente en el ámbito de la comunicación y en el de la formación. Respecto de la comunicación, las interferencias de la lengua extranjera, la economía en el lenguaje, la inmediatez de la interacción, el desconocimiento de la norma y de las convenciones ortotipográficas, y la pobreza léxica se evidencian claramente en las traducciones realizadas por los estudiantes. Si a esto le sumamos que el foco actual de la formación a nivel secundario en el contexto chileno ha dejado de lado los aspectos normativos de la lengua y ha restringido la exposición a solo algunos géneros textuales formales, el resultado de esta ecuación tiende a ser negativo. Esta situación obliga a quienes formamos traductores en este contexto a reconocer que esta es la condición de entrada de un postulante actual a estudios de traducción y, por ende, a implementar las medidas tanto macro- como microcurriculares presentadas en esta investigación para que el resultado de esta ecuación no se exprese en números rojos.

6. Bibliografía citada

ALCALDE, Elena, 2013: “La actualización lingüística en el proceso de formación permanente del traductor y su aplicación a la especialidad de traducción financiera”, *Investigación y Postgrado* 28 (2), 37-60.

ALMAGRO, Ana, 2001: “Rasgos que diferencian la enseñanza de ESP de la enseñanza de inglés general: ¿una metodología diferente?” en Santiago POSTEGUILLO, Inmaculada FONTANET y Juan Carlos PALMER (eds.): *Methodology and New Technologies in Languages for Specific Purposes*, Castellón de la Plana: Universitat Jaume I, 39-51.

AVILES, Jean, y Sergio CARRIÓN, 2019: *Estrategias de enseñanza de lengua materna para los estudiantes de Traducción e Interpretación Profesional de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas*. Trabajo de grado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

BARAHONA, Nieves, y Olivia NOVOA, 2011: “El aprendizaje inductivo y cooperativo en la clase” en *Actas del IV congreso sobre enseñanza de español en Portugal*, 145-179.

BARCELÓ, Tanagua, e Iván DELGADO, 2011: “El proceso de documentación en el aula de traducción económica (francés-español): recopilación de recursos electrónicos sobre el mundo de la empresa”, *Cédille* 7, 116-136.

CALVO, Carolina, 2012: “Lenguas próximas y traducción: concienciación y contraste” en Óscar DÍAZ FOUCES (ed.): *Olhares & Miradas. Reflexiones sobre la traducción portugués-español y su didáctica*, Granada: Atrio, 101-118.

CASSANY, Daniel, Marta LUNA y Gloria SANZ, 1994: *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.

CASTELLÀ, Josep, y Daniel CASSANY, 2010: “Aproximación a la literacidad crítica”, *Perspectiva* 28 (2), 353-374.

CRUCES COLADO, Susana, 2001: “El origen de los errores de traducción” en Elena REAL, Dolores JIMÉNEZ, Domingo PUJANTE y Adela CORTIJO (eds.): *Écrire, traduire et représenter la fête*, Valencia: Universitat de València, 813-822.

ELENA, Pilar, 2011: “El aprendizaje activo en traducción y su evaluación”, *Estudios de Traducción* 1, 171-183.

ESCALONA, Clara, Yaritza TARDO y Adrian ABREUS, 2019: “La ambigüedad léxico-semántica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción: fundamentos teóricos”, *Opuntia brava* 11 (1), 66-70.

ESTEBAN TELLOLS, Cristina, 2016: *La didáctica del español (lengua materna) en la formación de traductores*. Trabajo final de grado, Universitat Jaume I, España.

FLOWER, Linda, y John HAYES, 1981: “A cognitive process theory of writing”, *College. Composition and Communication* 32, 365-378.

FLOWER, Linda, 1979: “Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing”, *College English* 41 (1), 19-37.

GARCÍA YEBRA, Valentín, 1982: *Teoría y práctica de la traducción*, Madrid: Gredos.

GARCÍA-IZQUIERDO, Isabel, 2015: “La competencia en lengua materna (español) de los estudiantes de Traducción e Interpretación: un estudio de caso”, *Hermeneus* 17, 87-100.

GARCÍA-IZQUIERDO, Isabel, y María Luisa MASIÁ CANUTO, 1996: “La enseñanza de lenguas en la formación de traductores. La enseñanza de lengua materna para traductores” en Amparo HURTADO ALBIR (ed.): *La enseñanza de la traducción*, Castellón: Servicio de publicaciones de la Universitat Jaume I, 175-182.

GARCÍA-IZQUIERDO, Isabel, María Luisa MASIÁ y Amparo HURTADO, 1999: “La lengua materna” en Amparo HURTADO ALBIR (dir.): *Enseñar a traducir: Metodología en la Formación de Traductores e Intérpretes*, Edelsa 5, 87-99.

GÖPFERICH, Susanne, 1996: "Textsortenkanon: Zur Text (sorten)auswahl für fachsprachliche Übersetzungsübungen" en Andreas F. KELLETAT (ed.): *Übersetzerische Kompetenz: Beiträge zur universitären Übersetzerausbildung in Deutschland und Skandinavien*, Frankfurt: Peter Lang, 9-38.

HAYES, John, 1996: "Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura" en Michael LEVY y Sarah RANSELL (eds.): *The science of writing*, New Jersey: Erlbaum.

HURTADO ALBIR, Amparo, 2016: *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*, Madrid: Cátedra.

KELLY, Dorothy, 2002: "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular", *Puentes* 1, 9-20.

KUSSMAUL, Paul, 1995: "Comprehension processes and translation. A Think-aloud protocol (TAP) study" en Mary SNELL-HORNBY (ed.): *Translation as Intercultural Communication*, Amsterdam: John Benjamins, 239-248.

LE BOTERF, Guy, 2001: *Ingeniería de las competencias*, Barcelona: Gedisa.

MARTÍNEZ DE SOUSA, José, 2003: "Los anglicismos ortotipográficos en la traducción", *Revista Pa-nacea* 4 (11), 1-5.

MARTÍNEZ DE SOUSA, José, 2014: *Ortografía y ortotipografía del español actual*, Gijón: Ediciones Trea, S. L.

MARTÍNEZ, Marta, 2004: *Didáctica del español en los estudios de traducción*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

MONTORO DEL ARCO, Esteban, 2011: "Análisis de hábitos ortotipográficos del alumnado universitario: ortografía de los elementos tipográficos", *Normas: Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos* 1, 113-131.

NORD, Christiane, 2006: "La traducción como actividad productora de textos", *Revista CTPcba* 79, 15-17.

NORD, Christiane, 2009: "El funcionalismo en la enseñanza de traducción", *Mutatis Mutandis* 2 (2), 209-243.

ORELLANA, Marina, 2005: *La traducción del inglés al castellano: guía para el traductor*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

PACTE, 1998: “La competencia traductora y su aprendizaje: Objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación”, póster presentado en el IV Congr s Internacional sobre Traducción, Universitat Autónoma de Barcelona.

PACTE, 2000: “Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems of a research project” en Allison BEEBY, Doris ENSINGER y Marisa PRESAS (eds.): *Investigating Translation*, Ámsterdam: John Benjamins, 99-106.

PACTE, 2019: “Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT”, *Onomázein* 43, 1-25.

PALMERO, Sara, 2021: *La enseñanza del componente gramatical: el método deductivo e inductivo*. Trabajo de fin de máster, Universidad de La Laguna y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

PARODI, Giovanni, 2003: *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

PARODI, Giovanni, Marianne PERONARD y Romualdo IBA NEZ, 2010: *Saber leer*, Madrid: Santillana Ediciones Generales, S. L.

QUEZADA, Camilo, 2004: “Comprensión lectora y traducción”, *Onomázein* 9, 105-119.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE), 2010: *Ortografía de la lengua española (OLE)*, España: Editorial Espasa.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE), 2018: *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica*, España: Editorial Espasa.

REYES, Fabiola, 2006: “Interferencia léxica y sintáctica de la segunda lengua en la lengua materna en un seminario de iniciación a la traducción”, *Acción Pedagógica* 15, 34-43.

RODRÍGUEZ, Manuel, 2016: “Competencias y recursos para la práctica eficiente de la traducción profesional (parte 1)”, *Entreculturas* 7-8, 231-257.

SHREVE, Gregory M., y Geoffrey S. Koby, 1997: “What’s in the ‘Black Box’? Cognitive Science and Translation Studies” en Joseph H. DANKS, Gregory M. SHREVE, Stephen B. FOUNTAIN y Michael K. McBEATH (eds.): *Cognitive Processing in Translation and Interpreting*, Thousand Oaks: Sage, 11-18.

TRICÁS, Mercedes, 1995: *Manual de Traducción*, Barcelona: Gedisa.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, 2016: *Lineamientos curriculares para la implementación del modelo educativo UC Temuco*, Temuco: Universidad Católica de Temuco.

VÁSQUEZ-AYORA, Gerardo, 1977: *Introducción a la Traductología*, Washington: Georgetown University Press.

VENUTI, Lawrence, 2011: “La traducción: entre lo universal y lo local”, *Tópicos del Seminario* 25, 161-179.

WEINBERG, Jimena, y Lissette MONDACA, 2019: “¿Cómo transitar en el aula para adquirir la competencia traductora? Del aprendizaje por tareas al aprendizaje basado en proyectos”, *Mutatis Mutandis* 12 (1), 126-155.

WEINBERG, Jimena, Raúl CAAMAÑO y Lissette MONDACA, 2018: “Comprensión lectora: propuestas didácticas para el lector-traductor”, *Sendebarr* 29, 305-327.