

MÁSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA  
2012/2013

# Traducción subordinada y enseñanza de ELE

---

**Trabajo fin de máster**

**Rubén Rodríguez Cubiella**

Directora: Carmen Muñiz Cachón

Julio 2013

Firma de la directora	Firma del masterando

**Universidad de Oviedo**

**Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera**

**Traducción subordinada y enseñanza de ELE**

**Trabajo Fin de Máster**

**Rubén Rodríguez Cubiella**

**Tutora: Carmen Muñiz Cachón**

**Julio 2013**

**Universidad de Oviedo**

# Índice

---

Introducción .....	4
La traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras .....	5
¿Qué es traducir? .....	5
La traducción en el aula: ¿sí o no?.....	6
Traducción para traductores y traducción en ELE.....	12
La traducción subordinada.....	17
La traducción de cómics .....	20
El cómic: definición, características y potencial en el aula .....	20
La traducción de cómics en el aula.....	22
La traducción audiovisual.....	24
El subtítulado: proceso, producto y potencial en el aula .....	26
Parte práctica.....	38
Perfil del grupo .....	38
Objetivos.....	38
Metodología .....	38
Traducción de cómics .....	40
Observaciones preliminares.....	40
Primer bloque de viñetas: Phdcomics.com (EN>ES).....	45
Segundo bloque de viñetas: Moderna de pueblo (ES>EN).....	52
Subtitulado en el aula.....	62
Primera muestra de materiales: Subtitulado desde la LE (ES>EN) .....	64
Segunda muestra de materiales: Subtitulado hacia la LE (EN>ES).....	68
Conclusiones.....	72
Referencias bibliográficas.....	74

## **Introducción**

El principal reto que ha supuesto este trabajo ha sido el de aunar la bibliografía de varios campos para intentar demostrar el potencial de la traducción subordinada en el aula de lenguas extranjeras (LE). Si bien existe amplia bibliografía sobre traducción y sobre ELE, no existe demasiado material sobre el uso de traducción subordinada en el aula, y es en este aspecto en el que este trabajo pretende realizar una pequeña aportación. A lo largo de estas páginas, entenderemos por traducción subordinada todo aquel tipo de traducción en el que, además de texto, tengamos elementos que se relacionen con él y que, por tanto, condicionen las decisiones que debemos tomar al traducir. En otras palabras, la traducción subordinada es un tipo de traducción en la que el código textual interactúa con otros códigos.

Comenzaremos este trabajo reflexionando sobre el proceso de traducir y sobre la importancia de la traducción en la enseñanza de LE, contrastando distintas perspectivas y tratando de plantear los objetivos que deberíamos perseguir al acercar la traducción a nuestros alumnos de LE. Asimismo, intentaremos destacar la diferencia entre enseñar traducción a futuros traductores y emplear la traducción como herramienta en la enseñanza de LE. Ambos poseen objetivos diametralmente opuestos que trataremos a lo largo de estas páginas.

Tras esto, pasaremos a centrarnos en la traducción subordinada, y concretamente en dos de los soportes que esta comprende: el cómic y el subtitulado, campo que, junto con el doblado, constituyen los dos pilares fundamentales de la traducción audiovisual (TAV). En el segundo capítulo del trabajo describiremos cada uno de estos soportes y veremos en qué medida pueden resultar útiles en el aula de LE. Evidentemente, no se pretende imponer ninguna herramienta, sino familiarizar al profesor con nuevas opciones.

La parte final del trabajo contiene una aplicación práctica de los contenidos que se han tratado en los capítulos anteriores. Hemos propuesto una serie de actividades con traducción de cómic y con subtitulado que aparecen debidamente descritas en cada una de las secciones. Consideramos que ambos soportes pueden ser muy motivadores en el aula, y por ello hemos decidido incluirlos en este trabajo e indagar en las posibilidades que estos pueden ofrecer.

En resumen, con este trabajo pretendemos aportar nuevas ideas dada la escasa en bibliografía sobre estas cuestiones en el aula de LE. Como apunte final, me gustaría

mencionar que las traducciones de la bibliografía escrita en inglés son más y aparecerán en las notas a pie de página.

## **La traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras**

### **¿Qué es traducir?**

Este primer capítulo se centrará, como su título indica, en el papel de la traducción en la enseñanza de LE. Uno de los primeros aspectos que debemos dejar claro en este trabajo es qué entendemos por traducción. Comencemos con la definición que aporta el *Diccionario de la Real Academia* (DRAE): «Expresar en una lengua lo que está escrito o se ha expresado antes en otra». Dicha definición, a pesar de ser bastante clara, se nos antoja insuficiente en el contexto de este trabajo, por lo que vemos necesario ahondar más en el concepto de traducción. García Yebra (1989:29) defendía hacer una primera distinción entre la traducción como proceso (la actividad de traducir y todo lo que esta implica) y la traducción como producto, esto es, la traducción como resultado de dicho proceso.

Por su parte, Jakobson (1989:633) diferenciaba tres tipos de traducción. En primer lugar, la traducción intralingüística o reformulación, que consistiría en «una interpretación de los signos verbales mediante otros signos de la misma lengua», la traducción interlingüística o «traducción propiamente dicha», que sería «una interpretación de los signos verbales mediante cualquier otra lengua» y, en último lugar, de la traducción intersemiótica, definida como «una interpretación de los signos verbales mediante los signos de un sistema no verbal». A nuestros efectos prestaremos especial atención al segundo tipo propuesto por Jakobson, e intentaremos evitar confusiones hablando únicamente de reformulación en el primer caso. Con respecto al último tipo, debemos apuntar que no nos resulta especialmente rentable en el marco de esta investigación.

Según Coseriu (1977:223), «una traducción no es un diccionario, ni un estudio lexicológico, sino un hablar por medio de otra lengua y con un contenido ya dado». Esta idea de la traducción como un «hablar» nos recuerda a la concepción de la traducción como una actividad comunicativa defendida por Hurtado Albir (1999) y Carreres (2006) entre otros. Autores como Levý (2003:148) proponen una definición del concepto de traducción desde dos puntos de vista, a saber, el teleológico y el pragmático:

From the teleological point of view, translation is a process of communication: the objective of translating is to impart the knowledge of the original to the foreign reader. From the point of view of the working situation of the translator at any moment of his work (that is from the pragmatic point of view), translating is a decision process: a series of a certain number of consecutive situations –moves, as in a game – situations imposing on the translator the necessity of choosing among a certain (and very often exactly definable) number of alternatives<sup>1</sup>(Levý2003: 148).

Este autor, al igual que Hurtado Albir (1996) y Carreres (2006) entre otros, defienden el carácter comunicativo de la traducción. Traducir, por tanto, supondría establecer un diálogo entre lenguas y culturas y, a lo largo de este proceso, quien traduce deberá, como apuntaba Levý, barajar distintas opciones para luego elegir la que sea más adecuada en cada caso. Para entender qué supone traducir, Hurtado Albir (1996:39) defiende «la consideración de la traducción como un proceso de comprensión y de reexpresión de textos, y no como una mera transcodificación de lengua a lengua». Bassnett (2011) apunta que en ocasiones se asume, de manera muy simplista, que la traducción no es más que traspasar únicamente lo codificado lingüísticamente del texto origen al texto meta como si en todo momento se pudieran establecer pares de significados equivalentes. Es precisamente esta idea la que propició la creación de los diccionarios bilingües que, aunque muy útiles, en ocasiones resultan bastante problemáticos precisamente por la dificultad de establecer correspondencias uno a uno entre las dos lenguas en contacto. Para Bassnett, que también apoya la concepción de la traducción como una actividad comunicativa, la traducción trasciende límites lingüísticos y tiene en cuenta otros factores, como por ejemplo, factores pragmáticos o culturales.

### **La traducción en el aula: ¿sí o no?**

A lo largo de la historia de los métodos se ha hablado mucho sobre la traducción y sobre su utilidad en el aula de lenguas extranjeras. Muchos autores (García-Medall 2001; Carreres 2006y otros) han expuesto los argumentos a favor y en contra del uso de la traducción en el aula mostrándonos que, por suerte o por desgracia, este es un asunto sobre el que alcanzar un acuerdo parece bastante difícil.

---

<sup>1</sup>Desde un punto de vista teleológico, la traducción es un proceso comunicativo cuyo objetivo es transmitir el conocimiento del texto original al lector extranjero. Desde la perspectiva de la actividad del traductor y en cualquier momento de dicho proceso, esto es, desde un punto de vista pragmático, traducir es un proceso de toma de decisiones: una serie de situaciones consecutivas (a modo de jugadas), que imponen la necesidad de elegir entre un número de alternativas cuyo número muy a menudo puede definirse con exactitud.

Durante mucho tiempo, la traducción se vio totalmente apartada de las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras por el uso que se le daba en el conocido método de gramática-traducción, en el que se concebía la traducción como una actividad estrictamente relacionada con el código y en la que se presentaban enunciados aislados y totalmente descontextualizados. Según García-Medall (2001), este método «no era un instrumento de enseñanza de la lengua, sino sobre la lengua a partir de textos». La tipología textual empleada por dicho método solía limitarse a textos creados específicamente para las sesiones y habitualmente de carácter literario y bastante alejados de las necesidades de los aprendientes. Caballero Rodríguez (2009) defiende que, de criticar negativamente el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras, dichas críticas tan solo serían aplicables al uso que se le daba a la traducción en dicho método.

Después de este método llegaron métodos centrados exclusivamente en el trabajo de la lengua extranjera y que restringían totalmente el uso de la L1. Uno de los causantes de esta especie de censura de la L1 fue el concepto de interferencia, explicado por Bley-Vroman (1990) como elemento constituyente de una de las hipótesis que intentaban dar respuesta al «problema lógico del aprendizaje de lenguas». Según esta hipótesis de la interferencia de la L1 (*L1 interference hypothesis*), los aprendientes de LE no se encuentran en la misma situación en la que se encontraría quien adquiere su lengua materna; los aprendientes adultos no son una *tabula rasa* porque ya conocen otra lengua y, en cierto modo, venían la LE en contraste con la suya constantemente:

In the interference hypothesis, [the main difference between child acquisition and adult foreign language learning] is previous knowledge of a language, not some factor related to age, which impedes foreign language learning (Bley-Vroman 1990: 24).

Según los defensores de esta hipótesis, quien aprendía una lengua extranjera siempre se veía «contaminado» por su conocimiento de su LM y cometía errores atribuibles a transferencias de patrones de su LM en su producción en LE. Sin embargo, según apunta Bley-Vroman, esta hipótesis no tiene el suficiente peso como para explicar todos los problemas a los que se enfrentan los adultos en el aprendizaje de LE, ya que «interferenceaccountsforperhaps 5-25% of grammaticalelerrors<sup>2</sup>» (BleyVroman 1990: 24).

---

<sup>2</sup> «Los errores motivados por interferencia constituyen entre el 5 y el 25% de los errores gramaticales».

Retomando la discusión sobre la traducción en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, conforme han ido evolucionando las prioridades de la enseñanza de lenguas han ido pasando de la perfección formal al perfeccionamiento de la competencia comunicativa. Asimismo, todos aquellos métodos que suprimían la L1 del aula en cierto modo también relegaban a un segundo plano todos los conocimientos previos del alumno. La traducción volvió a obtener relevancia con el enfoque comunicativo (Richards y Rogers 2001:156), en el que, a diferencia de lo que ocurría en métodos como el método audiolingual, se permitía el uso de la traducción siempre que se estimara oportuno. Además de esto, el énfasis pasó de la enseñanza de los patrones estructurales al aprendizaje de la lengua entendido como proceso cuyo fin es la competencia comunicativa.

Otro aspecto fundamental que debemos considerar es lo que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL) denomina el enfoque plurilingüe:

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (...) el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa 2001: 20)

Los enfoques anteriores a los comunicativos favorecían esta compartimentación de los conocimientos lingüísticos, sobre todo con la visión de la L1 como causante de errores en la L2. Sin embargo, creemos mucho más adecuado cambiar la perspectiva y pasar a considerar a la temida interferencia como una fuente de reflexión; nos centraremos en la inequivalencia en lugar de la interferencia y tendremos en cuenta a la primera en la realización de actividades para el aula.

En este trabajo, además de considerar la distinción de la traducción como proceso y como producto que planteamos previamente basándonos en García Yebra (1989), también trataremos tres tipos de traducción que aparecen en la literatura al hablar de la traducción en el aula: la traducción interiorizada (*silenttranslation*), la traducción explicativa y la traducción pedagógica (Hurtado Albir 1999 y Rodríguez Caballero 2009). La primera, la traducción interiorizada, es aquella que el alumno hace valiéndose de su conocimiento de su LM y que, nos guste o no, hará sobre todo en los niveles iniciales. Dicha traducción va ayudando al alumno en la comprensión del contenido nuevo que se le presenta y, según Caballero Rodríguez (2009:341), «fomenta un

entendimiento más profundo del significado, estructura y uso de la lengua –tanto de la materna como de la que se está aprendiendo».

En segundo lugar, hablamos de traducción explicativa cuando el profesor traduce estructuras para aclarar algo. Tomemos como ejemplo la oración en inglés *He isthoughttohavemurderedsomebody*, en la que hay un tipo de pasiva que en español equivaldría a una construcción con *se* de pasiva refleja. Esta oración, cuya versión no marcada sería *Itisthoughtthat he murderedsomebody*, sufre un cambio al mover el sujeto del segundo verbo a la posición de sujeto del verbo principal, manteniendo sin embargo la misma relación con el segundo verbo. A la hora de traducir esto, construcciones como *Él es pensado haber matado a alguien* no tendrían cabida, y el profesor podría traducir esta construcción para que los alumnos comprendiesen mejor el matiz (*Se cree que él mató a alguien*). Por tanto, hablaríamos de traducción explicativa cuando esta se emplea para aclarar posibles conflictos en la comprensión del sentido de una oración.

Finalmente, hablamos de traducción pedagógica cuando la consideramos en el ambiente del aula, esto es, cuando la integramos dentro de las demás actividades realizadas en el aula. Según Rosario Hernández, esta traducción tiene como objetivo «el perfeccionamiento de la lengua terminal a través de la manipulación de textos, análisis contrastivo y reflexión consciente» (Hernández 1996: 249).

A pesar de que es bastante difícil compartimentar estas tres variedades de traducción ya que normalmente suelen estar interrelacionadas, a partir de ahora nos centraremos exclusivamente a la traducción pedagógica y trataremos de analizar hasta qué punto resulta útil en el aula de lenguas extranjeras. A menudo se ha considerado a la traducción como una actividad «artificial y desligada del mundo real» (Caballero Rodríguez 2009:339) y se la ha tachado de ser un ejercicio contraproducente que puede causar mucha frustración mostrándoles a los alumnos que, hagan lo que hagan, su traducción nunca será tan «perfecta» como la del profesor. Además de esto, también se suele argumentar que la traducción tan solo moviliza las destrezas escritas, lo cual la haría, en teoría, poco rentable en el aula. Sin embargo, Malmkjær (1998:6, en Carreres 2006:15) no parece estar de acuerdo con esta idea, y sostiene que «la traducción, si se enseña de un modo similar al ejercicio real de la traducción, puede integrar las cuatro destrezas básicas». En la parte práctica de este trabajo reflexionaremos con más detalle sobre cómo movilizar las cuatro destrezas en el aula.

Carreres (2006:5) señala también que los detractores de la traducción en el aula de LE sostienen que esta quizá funcione bien con «aprendientes de orientación literaria que disfrutan explorando la complejidad de la gramática y el léxico» y que, sin embargo, resultaría inapropiada para un aprendiente que no tuviera esas inquietudes.

A pesar de la gran cantidad de argumentos esgrimidos en contra de la utilización de la traducción en el aula de LE, Carreres (2006) apunta que falta una base empírica que respalde hasta qué punto sería contraproducente emplear la lengua materna de los estudiantes en el aula, y aludiendo a los creadores del método audiolingual y de los métodos comunicativos, quienes defienden que la traducción no hace sino retrasar a los alumnos y hacer que estos se acomoden a seguir utilizando su LM impidiéndoles que «den el salto» a expresarse en la segunda lengua.

Para empezar a considerar las ventajas de la traducción en el aula debemos en primer lugar hacer referencia al MCERL. Anteriormente hemos mencionado el enfoque plurilingüe, y cabe destacar ahora que en el propio documento aparece la traducción dentro de un grupo de actividades de mediación en las que «el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa» (Consejo de Europa 2001: 85). Asimismo, la traducción tiene potencial como herramienta de mediación y contraste entre lenguas y culturas.

Durante la práctica de la traducción en cualquiera de estas dos modalidades [traducción en ELE o traducción para futuros traductores] el estudiante adoptará el papel de mediador entre culturas, lo que le llevará a desarrollar valiosas habilidades interculturales. Cabe destacar una mayor sensibilidad para identificar diferencias culturales y una mayor tolerancia hacia las costumbres y cultura del otro, enraizada en su comprensión de las mismas. (Caballero Rodríguez 2009:342)

Mediante la traducción, también sensibilizamos al alumno sobre aspectos de todo tipo, desde puramente lingüísticos (semántica, sintaxis, morfología, léxico) hasta pragmáticos y culturales. Además de esto, «mediante su ejercicio los estudiantes aprenden que la traducción no es la mera sustitución de palabra por palabra» (Côté 1990:434, en Caballero Rodríguez 2009:342). Además de sensibilizar a alumnos fomentando la reflexión metalingüística y de servir como una herramienta de mediación entre lenguas y culturas, la traducción favorece el desarrollo de la conciencia contrastiva del alumno. Este, al poder emplear sus conocimientos previos de su L1, puede ir contrastando los esquemas de su lengua materna con los de la lengua extranjera con el fin de

perfeccionar su producción en esta última. Richard W. Brislin (en Hernández 1996:249) nos aporta por su parte una definición de la traducción que alude a su componente cognitivo: «Translation is the general term referring to the transfer of thoughts and ideas from the source language to the target language<sup>3</sup>». Otro aspecto en consonancia con el potencial de la traducción como fuente de reflexión es lo que Mendo Murillo (2007) denomina el «carácter decisional» de la traducción, un concepto que otros autores como Kussmaul (1995) y Levý (2003) emplean en sus investigaciones. Traducir implica barajar una serie de opciones posibles y finalmente elegir la más eficaz, esto es, la que mejor se adapte al efecto que pretendemos causar con el texto meta. De la misma manera, Carreres (2006:4) apunta que «la traducción, por naturaleza, es una actividad que invita a la discusión» y que resulta motivadora para los alumnos al permitirles defender sus propuestas y contrastarlas con sus compañeros.

Algunas autoras (Ballester Casado y Chamorro Guerrero 1991; Mendo Murillo 2007) defienden el papel de la traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje, ya que al proceso de traducción subyace una estrategia de «interpretación de un elemento a partir de su asociación con elementos conocidos» (Mendo Murillo 2007:2). Si bien durante mucho tiempo, como pudimos ver anteriormente, se consideraba a la lengua materna como un obstáculo en el aprendizaje de LE debido a las temidas interferencias, actualmente se opta por un modelo que prioriza el carácter positivo de dicha interferencia en la medida en que esta incita a los alumnos al mismo tiempo a relacionar las dos lenguas y a disociarlas.

En conclusión, a pesar de los argumentos existentes en contra del uso de la traducción, en este trabajo aprovecharemos sus ventajas. En lo que respecta al análisis contrastivo, este sirve a los alumnos para detectar las divergencias entre su LM y la LE que están aprendiendo, y también sirve al profesor para predecir los posibles errores de los alumnos pudiendo buscar maneras eficaces de atajarlos. La traducción podría integrarse junto con las destrezas comunicativas constituyendo una «quinta destreza» como proponía Newmark (1992 en García-Medall 2001) y que permite a los alumnos comparar y reflexionar sobre el funcionamiento de su lengua materna y de la lengua que están aprendiendo.

---

<sup>3</sup>*Traducción* es el término general que designa una transferencia de pensamientos e ideas desde la lengua origen a la lengua meta.

## **Traducción para traductores y traducción en ELE**

En la sección anterior hemos presentado los posibles beneficios y perjuicios del uso de la traducción en el aula de LE. Partiendo de la postura favorable a la traducción, a continuación plantearemos cuestiones relacionadas con el uso de la traducción en ELE para ver en qué medida varía esta de la enseñanza de la traducción a estudiantes que se están preparando para el ejercicio profesional de la traducción. Es evidente que en el aula de ELE, puesto que el objetivo de la enseñanza es el perfeccionamiento de la competencia comunicativa del alumno, la traducción tendrá un carácter complementario (Hernández 1996; Enecoiz Osinaga 2000; Caballero Rodríguez 2009) y servirá para la consecución de una serie simplificada de objetivos que propondremos a continuación a partir de la bibliografía que hemos manejado (De Arriba García 1996, Moreno García 1998 y Hurtado Albir 1999 entre otros):

1. Plantear a los alumnos la traducción como algo comunicativo.
2. Incitar a la reflexión contrastiva y desarrollar la competencia traductora.
3. Perfeccionamiento de la lengua materna y de la lengua extranjera movilizándolo el mayor número de destrezas posibles.
4. Desarrollar el pensamiento divergente y la creatividad a la hora de solucionar los retos planteados por la traducción.

En primer lugar, es fundamental que los alumnos conciban la traducción como algo comunicativo, y no como una mera separación de palabras y búsqueda de equivalentes de una lengua a otra. Según Moreno García (1998: 131), la traducción sirve, entre otras cosas, para «demostrar que se dicen las mismas cosas, pero con recursos diferentes». Según explica Morante Vallejo (2005: 57) al tratar el desarrollo del conocimiento léxico en L2, durante el proceso de aprendizaje de una L2 «el aprendiz necesita proyectar los significados de la L1 en formas diferentes de la L2 y necesita también añadir los significados de la L2 no existentes en la L1». Es esta estrategia de proyección lo que nos interesa que los alumnos desarrollen a la hora de traducir. Al acercar la traducción a nuestros alumnos, estos deberían «desmentir por sí mismos el mito de la existencia de una equivalencia exacta de vocablos y expresiones entre las dos lenguas» (Rodríguez Caballero 2009:341). De Arriba García (1996) incide en la contextualización como elemento fundamental en el planteamiento de actividades. Un contexto bien planteado

no solo facilitará la comprensión del texto por parte de los alumnos, sino también su disposición hacia la tarea y, finalmente, su aprovechamiento de esta.

Como comentamos anteriormente, la traducción está muy ligada al análisis contrastivo, y este último es muy útil según Hurtado Albir (1996:41-42) para comparar las dos lenguas y explorar todos los aspectos relacionados con el léxico, las convenciones ortográficas, la sintaxis, la elaboración del texto y los elementos socioculturales. Según De Arriba García (1996), los «ejercicios de contrastividad y la lucha contra las interferencias» constituyen un objetivo fundamental de la traducción pedagógica:

Los ejercicios de contrastividad suelen usarse para trabajar problemas de interferencias entre determinadas palabras, expresiones o estructuras. Cada ejercicio debe realizarse siguiendo los principios de la traducción del sentido, y las palabras, expresiones o estructuras han de darse en un contexto concreto y no de forma aislada (281).

En cuanto a lo que denominamos competencia traductora, manejaremos por razones obvias una noción menos exhaustiva que la competencia traductora atribuible a un traductor profesional. Como menciona De Arriba García (1996:281), «la finalidad de la traducción pedagógica no es la de formar traductores (...) pero sí personas que puedan traducir el sentido de cualquier texto». Si bien no pretendemos que nuestros alumnos adquieran un dominio de la traducción equiparable al de un traductor, es muy importante que estos la tengan en cuenta como un instrumento más que ayudará a su aprendizaje de la lengua extranjera.

En tercer lugar, llevaríamos la traducción al aula con el objetivo de perfeccionar la competencia lingüística en ambas lenguas poniéndolas en relación y trabajando las destrezas pertinentes en cada caso. De Arriba García explica en qué medida la traducción ayudaría al perfeccionamiento de la lengua materna:

Con el uso de la traducción, el alumno debe reflexionar sobre la gramática, el vocabulario, las estructuras idiomáticas, especialmente al usar la expresión escrita y en su propia lengua. (...) En la clase de lengua extranjera el profesor puede trabajar la comprensión lectora del texto de partida, orientar su traducción, y el profesor de lengua materna puede continuar el ejercicio, trabajando la expresión escrita de la traducción del texto de partida, hecha por el alumno. La distancia entre el texto de partida y el de llegada harán más efectiva la reflexión en ambas lenguas. (De Arriba García 1996:281)

Existen dos modalidades de traducción en función de la lengua a la que se traduzca: directa o inversa. La primera hace referencia a la traducción de la lengua extranjera a la lengua materna del traductor, mientras que la segunda se refiere a la traducción hacia la lengua extranjera. Puesto que en este caso las etiquetas de directa e inversa podrían

llevar a confusión por tener el profesor y los alumnos distintas lenguas maternas, a partir de aquí hablaremos de traducción desde y hacia la lengua extranjera. Normalmente la dirección de traducción más utilizada es de la LE a la LM de los estudiantes, ya que puede ayudar a establecer contrastes y garantiza la comprensión. En cambio, parece que hay diversidad de opiniones sobre el uso de la traducción a la LE. Carreres (2006:5) apunta que los que se oponen a la traducción inversa sostienen que esta es un ejercicio que no tiene sentido porque ni siquiera en el mundo profesional es habitual. Sin embargo, García Medall (2001) considera que el uso de la traducción inversa es perfectamente lícito «por su carácter evaluativo y su utilidad para conocer la interlengua, así como por el hecho de que amplía la conciencia metalingüística contrastiva del alumno». De la misma manera, según Carreres (2006:14) el uso de la traducción hacia la LM, a pesar de ser efectivo, solo deja comprender una pequeña parte del funcionamiento estructural de la LE. Por esta razón, si entendemos la traducción como algo comunicativo, deberíamos poder acceder a la estructura de la LE en su totalidad, de ahí que sea importante comprobar hasta qué punto los alumnos saben expresarse en la LE:

[In communicative translation], learners are expected to produce a text that could function in the L2 culture and we are not so much testing their knowledge of specific structures as their flexibility in using the language, their awareness of style, register and extralinguistic factors<sup>4</sup>. (Carreres 2006: 14)

En otras palabras, si la traducción desde la LE parece estar orientada a la comprensión, la traducción hacia la LE, además de exigir comprensión como es lógico, supone un reto mayor y permite ver el grado de perfección de la producción del alumnado, de ahí que quizá sea más conveniente para niveles avanzados. En definitiva, Carreres defiende que tanto la traducción hacia la LE como la traducción desde la LE tienen su hueco en el aula mientras se utilicen adecuadamente; de la misma manera, subraya que ambas deberían «complementarse y no excluirse» (14). Muy similar es la posición de EnecoizOsinaga (2000) al respecto:

Mediante la traducción directa se pretende alcanzar la perfecta comprensión del texto de partida, teniendo para ello que superar los obstáculos que la distancia entre dos lenguas presenta, sea desde el punto de vista lingüístico o extralingüístico. La traducción inversa,

---

<sup>4</sup>[En la traducción comunicativa], se espera que los aprendientes produzcan un texto que pueda funcionar en la cultura de la L2, y lo que estamos comprobando no es tanto su conocimiento de estructuras concretas como su flexibilidad en el uso de la lengua y su conocimiento del estilo, del registro y de otros factores extralingüísticos.

por su parte, se revela como un instrumento decisivo en la evaluación del grado de conocimientos de una lengua, al poner de manifiesto los errores debidos a la interferencia entre las dos lenguas (los falsos amigos, las traducciones literales de modismos y refranes, los errores gramaticales o de construcción sintáctica, etc.) (EnecoizOsinaga 2000: 288)

El cuarto y último objetivo que nos proponemos está relacionado con las observaciones de Kussmaul (1995) sobre la importancia de la creatividad en el entrenamiento de un traductor. Si bien este autor centra su investigación en los aspectos más relevantes al preparar a un futuro traductor, nos parece fundamental destacar la importancia de tres conceptos que el autor ha tomado de los estudios de Guilford (1975), a saber, la fluidez del pensamiento (*fluency of thinking*), el pensamiento convergente (*convergent thinking*) y el pensamiento divergente (*divergent thinking*).

[D]ivergent production is a broad search, usually in an open problem, in which there are a number of possible answers. I also sometimes say it is a generation of logical alternatives. Fluency of thinking is the name of the game. Convergent production, on the other hand, is a focused search for, from the nature of the given information or problem, one particular answer is required (Guilford 1975:40 en Kussmaul 1995:42).<sup>5</sup>

Hablaríamos de pensamiento convergente cuando toda la información que poseemos nos lleva a una única solución posible, mientras que el pensamiento divergente nos hace pensar en diversas soluciones. Al pensar en la traducción, debemos recordar que no existe una traducción única, y que en un ambiente como el aula es muy recomendable animar a los alumnos a proponer alternativas y a buscar soluciones. Más adelante, Kussmaul relaciona este concepto de fluidez del pensamiento con otro muy importante: la flexibilidad del traductor (*translational flexibility*). Que un traductor sea flexible implica que este es capaz de «abstraer el sentido a partir de la forma lingüística» (Kussmaul 1995: 51). Esta capacidad de abstracción es igual de importante para un traductor como lo es para un aprendiente de LE y, según este autor, tanto la fluidez como la flexibilidad podrían obtenerse como resultado del trabajo en equipo. En el aula es muy conveniente fomentar el trabajo en grupo para que los alumnos contrasten opiniones, negocien significados y utilicen también la lengua que están aprendiendo en la ejecución de las tareas planteadas.

---

<sup>5</sup>La producción divergente es una búsqueda amplia, normalmente en un problema abierto en el que hay varias respuestas posibles. A veces afirmo que consiste en generar alternativas lógicas. La fluidez del pensamiento es la regla de oro de este juego. Por otro lado, la producción convergente es una búsqueda realizada a partir de la naturaleza de la información o problema planteados en la que solo cabe una respuesta.

Una vez que hemos especificado los objetivos que perseguimos con el uso de la traducción en el aula de LE, debemos considerar un aspecto más: el nivel de competencia requerido para integrar la traducción en las actividades. Newark (1992 en García-Medall 2001) nos ofrece una propuesta que destaca la utilidad de la traducción en los tres niveles relacionando los distintos niveles con las necesidades de sus respectivos alumnos:

(a) *Para los primeros estadios de aprendizaje* de una L2 la traducción directa ahorra tiempo, consolida la base léxica y gramatical y facilita la comprensión y la memorización, aunque su práctica no haya de dominar la función docente.

(b) *Para el nivel medio* la traducción directa de palabras y oraciones es válida para tratar errores e interferencias. Y, a veces, en sinonimias de ciertos campos semánticos, también es útil para ampliar el vocabulario en L1.

(c) *Para el nivel avanzado*, la traducción se ha de reconocer como la quinta destreza, junto al habla, la escritura, la lectura y la comprensión oral, puesto que se centra en el texto y requiere un elevado conocimiento de las dos lenguas.

Carreres (2006) y Caballero Rodríguez (2009) están de acuerdo en que no es necesario que los alumnos posean un nivel avanzado para que se les propongan ejercicios de traducción, y sugieren introducir la traducción a partir del nivel intermedio. Respecto al uso de la traducción en los primeros estadios del aprendizaje, consideramos que, si bien la traducción ayuda a resolver algunos conflictos derivados del choque entre el funcionamiento de la LE y la LM, efectivamente consideramos al igual que Newark que no debería predominar en el aula. En estos primeros niveles, lo más adecuado sería darle a la traducción únicamente un uso explicativo. Si bien Mendo Murillo (2009:5) nos propone utilizar todo tipo de material para traducir en los primeros niveles, en este trabajo partiremos de un nivel intermedio (B1-B2), ya que las traducciones que manejaremos conllevan una dificultad algo mayor debido a sus características intrínsecas.

En resumen, ha quedado claro que los objetivos de la enseñanza de la traducción varían considerablemente en la enseñanza a futuros traductores y en el aula de ELE. Utilizaremos la traducción como mecanismo para trabajar tanto la comprensión como la expresión, y al plantear las actividades, fomentaremos el trabajo en equipo para movilizar aquellas destrezas que aparentemente podrían pasar a un segundo plano. Como hemos visto también, el uso de la traducción, tanto desde como hacia la lengua extranjera, podría usarse de distintas formas según el nivel de los alumnos y cada una de

ellas es igualmente justificable mientras el profesor tenga claros los objetivos del curso impartido.

## La traducción subordinada

Cuando traducimos un texto, nuestra labor es la de comprender perfectamente lo que este expresa para ser capaces de producir un texto igualmente efectivo en la lengua meta. Sin embargo, en ocasiones prestar atención al contenido del texto y comprenderlo no es suficiente; es este el caso de todo aquel material que forma parte de lo que se conoce como traducción subordinada o *constrained translation*, término acuñado por Titford (1982 en Valero Garcés 2000:77). Rabadán (1991:149) la define como «todas aquellas modalidades de transferencia interpolisistémica donde intervienen otros códigos además del lingüístico». Por transferencia interpolisistémica entenderíamos una especie de intercambio o interacción entre varios códigos distintos, como por ejemplo lingüísticos o visuales. Valero Garcés (2000:77) establece una clasificación de los tipos de traducción subordinada más comunes que ofrecemos a continuación:

1	Textos con ilustraciones
2	Textos segmentados por cuadros, párrafos de distribución irregular, etc.
3	Pies de foto
4	Tiras cómicas
5	Traducción cinematográfica (doblaje y subtulado)
6	Canciones
7	Textos en los que la paginación original debe coincidir con la del texto terminal

Tabla 1. Tipos de traducción subordinada.

A pesar de que autores como Titford y Mayoral (en Zabalbeascoa 2008:23) defienden el concepto de traducción subordinada, otros defienden que el concepto de traducción subordinada posee un matiz negativo que aislaría a los materiales con los que se trabaja de los textos escritos de la traducción al uso. Zabalbeascoa (2008: 33), al hablar de la traducción audiovisual, cree que es necesario matizar el concepto de traducción subordinada, ya que considera que cuando se acuñó el término se concebían al texto

origen y al texto meta como dos textos en los que había que establecer correspondencias exactas entre todos los elementos verbales y no verbales, siendo estos últimos no más que una carga que constreñiría al texto meta. En otras palabras, parece que el término traducción subordinada parece separar a estas traducciones de otros tipos de traducciones más «puras».

I cannot agree with this concept if it implies that the text being translated is restricted to the words only and the pictures simply serve to make the task more difficult, sometimes almost to the point of impossibility, whereby loyalty is due ultimately to the source language. This vision tends to be accompanied (with or without awareness of the fact) by the impression that images should not be tampered with and their meaning is universal and unalterable<sup>6</sup>.

Asimismo, propone dos diagramas que contrastan la visión inicial del concepto de traducción subordinada y la alternativa que él propone:

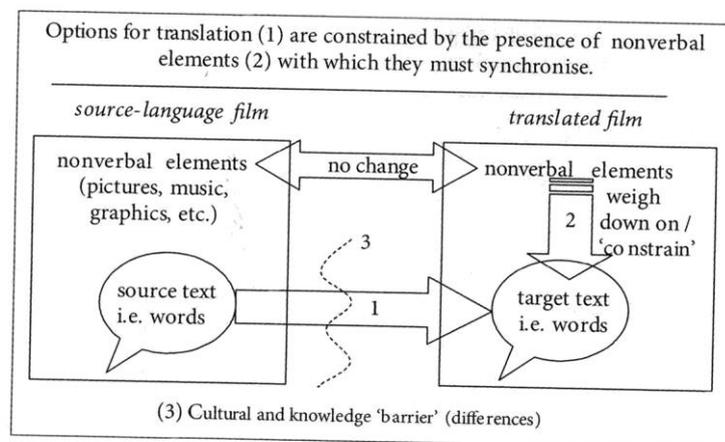


Figura 1. Imagen extraída de Zabalbeascoa 2008:33

<sup>6</sup> No puedo estar de acuerdo con este concepto si implica que el texto que se traduce se ve restringido únicamente a las palabras y las imágenes tan solo suponen una dificultad añadida para la tarea, a veces incluso haciéndola imposible. A través de dicho concepto tan solo deberíamos lealtad a la lengua origen. Esta visión suele venir acompañada (con o sin constancia de ello) de la idea de que las imágenes no deberían manipularse y que su significado se mantiene universal e inalterable. .

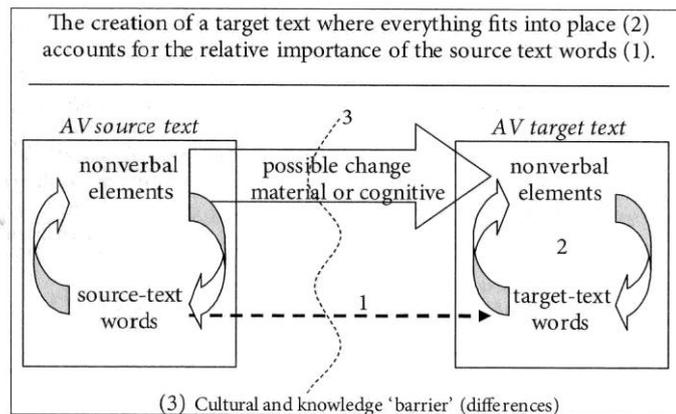


Figura 2. Extraída de Zabalbeascoa 2008: 33

En su visión alternativa de la traducción subordinada, que aplicará en su estudio de la traducción audiovisual y que exploraremos más adelante, Zabalbeascoa propone un modelo en el que el producto de la traducción sea un texto en el que todo encaje (Figura 2), y en el que la palabra escrita parece tener una importancia menor que la que tenía en la concepción más temprana de la traducción. En este segundo diagrama, podemos ver cómo se representa una interacción entre el contenido escrito y los demás elementos propios de cada variedad textual.

Por lo tanto, en este trabajo aceptaremos esta última definición de traducción subordinada, entendiéndola como un tipo de traducción peculiar en tanto que nos hace tener en cuenta elementos que no se corresponden únicamente con la palabra escrita. Cuando traducimos este tipo de materiales (o textos si empleamos el término en un sentido más amplio), debemos jugar con muchos elementos distintos que nos llevarán finalmente a crear un producto que, idealmente, causará el mismo efecto que el texto origen; en otras palabras, conseguiremos que el producto de nuestra traducción comunique lo mismo en la lengua meta, cometido que evidentemente posee cualquier traducción independientemente de lo que se traduzca.

Si tomamos la definición pragmática de la traducción como un proceso de toma de decisiones (Kusmaul 1995; Levý 2003), podemos concluir que la traducción subordinada, con muchísima más razón, proporciona muchos más aspectos que debemos tener en cuenta al traducir estos materiales. Por esta razón consideramos que su integración en el aula de lenguas extranjeras puede ser provechosa en tanto que incita a los alumnos a reflexionar más que si les proporcionáramos traducciones como las que se defendían en métodos como el de gramática-traducción, cuyo uso de la traducción

disto bastante de lo que pretendemos conseguir actualmente: el perfeccionamiento de la competencia comunicativa de los alumnos en la LE.

## **La traducción de cómics**

En esta sección trataremos el primer tipo de traducción subordinada, a saber, la traducción de cómics. A lo largo de las siguientes páginas, expondremos las características de este soporte y cómo estas condicionan la manera en que debe abordarse su traducción, así como su potencial en el aula. Las actividades propuestas aparecerán en la parte práctica (páginas 39-70)

### **El cómic: definición, características y potencial en el aula**

En primer lugar, nos gustaría aclarar una posible confusión terminológica motivada por tres sustantivos que designan a esta forma artística: tebeo, cómic e historieta a partir de las definiciones que proporciona el *DRAE*. El primero proviene del nombre de la revista TBO, que apareció en 1917, y designa a una «revista infantil de historietas cuyo asunto se desarrolla en series de dibujos». En segundo lugar, la palabra *cómic* se ha tomado del inglés y designa tanto a una «serie o secuencia de viñetas con desarrollo narrativo» como al libro o revista en el que aparecen. Finalmente, *historieta* aparece definida como una «Serie de dibujos que constituye un relato cómico, dramático, fantástico, policíaco, de aventuras, etc., con texto o sin él». Puesto que en este trabajo hablaremos únicamente de viñetas que contienen texto que traducir, el concepto de historieta parece quedársenos algo corto; de la misma manera, hablar de tebeo restringiría la extensión del concepto únicamente a las revistas infantiles. Por tanto, a partir de ahora hablaremos únicamente de cómics entendidos como cualquier soporte que contenga series de viñetas con texto y que pretenda narrar algo a un público diverso. Evidentemente, no emplearemos viñetas sin texto, ya que trabajaremos con traducción. Asimismo, contemplaremos la definición propuesta por Will Eisner (2002), quien concibe el cómic como «arte secuencial»:

El *comic book* consiste en un montaje de palabra e imagen, y por tanto exige del lector ejercicio de sus facultades visuales y verbales. En realidad, las particularidades del dibujo (perspectiva, simetría, pincelada) y las particularidades de la literatura (gramática, argumento, sintaxis) se superponen unas a otras. La lectura del *comic book* es un acto de doble vertiente: percepción estética y recreación intelectual (Eisner 2002: 10).

En otras palabras, el cómic se compone de dos niveles que, en el caso de Gasca y Gubern (1988) se corresponden con el «mostrar» y el «narrar». Estos dos niveles de los

cómics presentan «no en pocos casos solapamientos entre las atribuciones a códigos iconográfico y a códigos diegéticos». Como señalaba la definición de Eisner, en el cómic aparecen elementos que establecen distintas relaciones con la imagen y se nos presentan instantáneas de cada uno de los momentos de una historia. Al igual que si se tratasen de fotografías, cada una de las viñetas tendrá unas características determinadas en cuanto a encuadre, ángulo, plano, etc. El texto, por su parte, cumple tres funciones (Aparici 1992:36): «expresar los diálogos y pensamientos de los personajes», «introducir información de apoyo en las cartelas» y «evocar los ruidos de la realidad en las onomatopeyas». Asimismo, en el cómic encontramos también un uso creativo de la tipografía, seleccionada en cada momento persiguiendo un efecto determinado.

La imagen, al igual que el texto, comunica contenidos que el lector asimila en menor o mayor grado. Para que dicha comunicación sea exitosa, es importante que el lector «reconozca el significado y el impacto emocional de la imagen» (Eisner2002:13). Su capacidad para reconocerlo puede variar en función de su cultura y su conocimiento del mundo, por lo que, muy a menudo, los cómics suelen recurrir a imágenes «universales» (Eisner 2002) que logren evocar las mismas ideas en cualquier lector.

En lo que respecta al potencial de los cómics en el aula, en primer lugar debemos decir que, al contener imagen y texto, suponen un estímulo doble para el alumno, puesto que se trata de un producto de fácil acceso y que forma parte de la cultura popular. Asimismo, dada su presentación creativa, el cómic puede resultar especialmente motivador (Escudero Medina 2007). Catalá Carrasco (2006: 23) propone integrar el cómic en las sesiones de clase mediante el breve comentario de viñetas de autores como Forges o Gallego y Rey, y destaca su «condensación, rapidez de lectura y atractivo visual».

Si pasamos al plano lingüístico, podemos emplear el cómic para acercar a los alumnos distintos registros lingüísticos, particularmente lenguaje coloquial. Según apunta Brines Gandia (2012), emplear cómics en el aula puede servir como un medio para trabajar dichos registros, ya que normalmente el texto del cómic busca un efecto, sea este humorístico o no. Además de ejemplos de variación diafásica o diastrática, en ocasiones los cómics pueden acercar a los alumnos distintas variedades diatópicas. Catalá Carrasco (2007) destaca las viñetas de *Maitena* como ejemplo para mostrar el español de Argentina, aunque también podríamos añadir a esta lista autores como Quino y la archiconocida *Mafalda*. De la misma manera, el cómic vehicula, además de contenido

lingüístico, un contenido sociocultural que puede dar a los estudiantes una perspectiva más amplia (Brines Gandía 2012; Escudero Medina 2007; Catalá Carrasco 2007) y que puede servir como motivo de debate en futuras sesiones.

Finalmente, queremos subrayar la importancia del cómic como material auténtico y cien por cien real. Desde la aparición de los enfoques comunicativos, se ha fomentado el uso de material auténtico con el fin de enseñar al alumno que el contenido que está aprendiendo pertenece a una realidad. Escudero Medina (2007) considera este aspecto razón de peso para llevar el cómic al aula.

### **La traducción de cómics en el aula**

Como comentamos anteriormente, consideramos la traducción como un proceso de toma de decisiones y, al traducir cómics, habrá una serie de aspectos inherentes a este género que tendremos que tratar al abordar su traducción. Valero Garcés (2000) hace una recapitulación de los retos que supone traducir cómics cuyas ideas principales analizaremos a continuación.

En primer lugar, además de la «interrelación entre texto e imagen» (Valero Garcés 2000: 75) que ya tratamos en la sección anterior, el formato del cómic posee restricciones motivadas por el espacio. Esto quiere decir que al traducir cómics siempre habrá que tener en cuenta la extensión del original, y tratar de condensar los mensajes de cada bocadillo sin que se alargue demasiado el texto. Por lo tanto, siempre primará la eficacia de la reformulación del mensaje sobre la exactitud de su traducción. Debido a esta necesidad de condensar la información, creemos que llevar la traducción de cómics al aula supone un reto para los alumnos, ya que requiere que estos reflexionen y reformulen contenidos.

Asimismo, la autora apunta que, dado que «el traductor generalmente puede intervenir únicamente en uno de los niveles —el texto— sin alterar el conjunto» (77), es posible que surjan problemas motivados por la relación entre la imagen y el texto. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, a chistes que no se puedan «traspasar» de una cultura a otra. Tomemos una viñeta que juegue con el modismo *ponerle los cuernos a alguien* y que nos muestre a una persona con cuernos. Para hablantes cuya lengua no asocie la palabra *cuerno* con algún tipo de infidelidad, ese estímulo visual no tendrá el mismo efecto que tendría en la cultura origen. De todos modos, estos posibles conflictos pueden servir a

los alumnos para pensar en alternativas utilizando su creatividad y, por supuesto, poner en práctica el pensamiento divergente del que hablamos anteriormente.

El segundo reto reside en el tratamiento del lenguaje. Como dijimos anteriormente, el cómic puede contener distintos registros lingüísticos, desde los más formales hasta los más vulgares. Al traducir, es muy importante que tengamos una buena contextualización y caracterización de los personajes. Si bien Valero Garcés (2000:78) apunta que, en ocasiones, los traductores no cuentan con más información que la imagen y el texto original, al llevar la traducción de cómic al aula el profesor deberá asegurarse de que los alumnos saben «cómo deben hacer hablar» a los personajes o en qué registro se están moviendo. Siguiendo esta línea, la autora nos recuerda que «Una expresión coloquial en inglés no puede serlo en español» (Valero Garcés 2000: 79).

Un ejemplo claro [de la necesidad de tener en cuenta las variedades del lenguaje y de realizar adaptaciones] nos lo ofrecen los comics alternativos o *underground* en los que se tiende a utilizar un estilo concreto: el *slangy* la lengua coloquial. A la hora de traducir este tipo de lenguaje el traductor debe ser consciente de las distintas características de los distintos idiomas (Valero Garcés 2000: 79).

A la hora de adaptar, el traductor se valdrá de distintas estrategias que le ayudarán a sortear esas inequivalencias entre el texto origen y el texto meta. Puesto que no estamos hablando de una clase de traducción, es importante que el profesor oriente a los alumnos en la realización de estas tareas y que aclare toda la información sociocultural imbuida en el cómic que pueda resultar problemática para alumnos cuya cultura sea ajena a ella.

En tercer y último lugar, aunque no por ello menos importante, la traducción de las onomatopeyas. Según apunta Rabadán (1991:154), «las palabras impresas sobre el mensaje icónico (...) son, con diferencia, la parte que presenta más problemas para la consecución de la equivalencia». Las onomatopeyas son particulares en el sentido de que se forman a partir de asociaciones intrínsecas a cada lengua entre un sonido y una representación gráfica:

Las palabras onomatopéyicas son formas articuladas que representan lingüísticamente el sonido físico que se produce, es decir, la asociación significante-significado no es arbitraria, sino que refleja fielmente, como un espejo, la realidad física (Rabadán 1991:154).

Esta autora, al igual que Gasca y Gubern (1988:578), mencionan la gramaticalización y universalización de las onomatopeyas procedentes de verbos ingleses (*boom*, *bang* y *splash*, entre otros). Gasca y Gubern, por su parte, comentan que también «otros idiomas, como el francés y el castellano, han generado un número inferior de

onomatopeyas autóctonas» (Gasca y Gubern 1988: 578). Ante la traducción de estas onomatopeyas, Rabadán (1991:155) afirma que, en español, los traductores terminan empleando las formas inglesas ya sea en su forma original o adaptadas a las convenciones ortográficas del español.

En resumen, la traducción de cómic plantea retos diversos debido a sus características. Eisner (2002:144-145) clasifica los cómics en dos grandes grupos: cómics de entretenimiento y cómics de enseñanza «de instrucción técnica», «teóricos» y «de aptitudes». En este segundo grupo entrarían todos aquellos cómics que contengan un elemento didáctico y no simplemente lúdico, esto es, que pretendan *enseñar* además de *decir y mostrar*. A modo de ejemplo, incluimos aquí la definición que aporta Eisner del cómic de instrucción técnica:

Es un cómic puramente «técnico», en el que el proceso de aprendizaje se muestra desde el punto de vista del lector, da las instrucciones de sus procedimientos, método y modo de utilización, generalmente asociado con cosas tales como montaje de los aparatos o modo de repararlos. (Eisner 2002: 144)

En las actividades que presentaremos en la parte práctica intentaremos emplear distintos tipos de cómics a la vez que reflexionamos sobre su contenido y sobre los retos que supone traducirlos. Por supuesto, no dejaremos de lado contenidos morfosintácticos, gramaticales, léxicos, pragmáticos o culturales.

## **La traducción audiovisual**

### **Definición y características**

Según Talaván Zanón (2013: 59), la traducción audiovisual (TAV) podría definirse como «la traducción de productos transmitidos a través del cine, vídeo, DVD, Internet y televisión, así como otros productos multimedia que se difunden a través de ordenadores o consolas de videojuegos». La traducción audiovisual (TAV) es un tipo de traducción subordinada, lo cual implica como comentamos anteriormente que el contenido verbal se encuentra supeditado a otros códigos no verbales (auditivos o visuales) que se deben tener en cuenta a la hora de traducir. Componen la TAV una serie de modalidades enunciadas por Mayoral Asensio (2001:20) y que veremos a continuación. Habitualmente se asocia a la TAV con el doblaje y el subtítulo, que consisten en insertar diálogos grabados o contenido escrito respectivamente. Además de estas dos modalidades, el autor menciona otras más, como la narración (*voice-over*), la traducción simultánea y el *half-dubbing*, consistente en superponer una voz doblada a

una voz original sin eliminar esta última. La traducción audiovisual se concibió inicialmente a partir de la industria del cine, lo cual la llevó en ocasiones a ser denominada «traducción cinematográfica». Sin embargo, con el desarrollo de las tecnologías el término traducción audiovisual ha ido dejando paso en ocasiones a un término mucho más abarcador: *screentranslation* o traducción para la pantalla. En este caso la pantalla no sería exclusivamente la pantalla de la televisión, sino que contemplaríamos otros dispositivos como ordenadores. Asimismo, este término se utiliza también cuando queremos tratar la localización de productos, esto es, su adaptación a un mercado meta.

A la hora de abordar el material empleado en TAV, Zabalbeascoa (2008) propone que se hable del «texto audiovisual», etiqueta que puede parecer un tanto controvertida. El autorexplica que «if we accept a text as a speech act or, more broadly, as any instance of communication, we will conclude that an audiovisual text is a communication act involving sounds and images<sup>7</sup>» (Zabalbeascoa 2008: 22). A la hora de abordar el material audiovisual, o el «texto» audiovisual, si aceptamos la nomenclatura propuesta por Zabalbeascoa, debemos tener en cuenta que este se compone de una serie de elementos que el autor anteriormente mencionado resume en una tabla similar a la siguiente:

<b><u>Audio</u></b>	<b><u>Visual</u></b>
Palabras escuchadas	Palabras leídas
Música y efectos especiales	Imagen y fotografía

Tabla 2. Adaptada de Zabalbeascoa 2008:24.

Según apunta este autor, el material audiovisual posee una combinación de elementos verbales, no verbales, auditivos y visuales que poseen la misma relevancia a la hora de traducir. Asimismo, todos estos elementos se complementan y resultan inseparables para que seamos capaces de comprender la situación comunicativa que nos presentan. En otras palabras, en el material audiovisual tenemos una serie de elementos que se combina y que condiciona nuestra percepción y nos hace reaccionar de determinada manera.

---

<sup>7</sup>Si entendemos por texto un acto de habla, o en sentido más general, cualquier acto comunicativo, podremos concluir que un texto audiovisual es un acto comunicativo con imagen y sonido.

Por su parte, Talaván Zanón (2013:65), ofrece una descripción mucho más exhaustiva de la subtitulación y sus aspectos técnicos. Por un lado, la subtitulación parece un tanto contaminante ya que supone la inserción de un elemento en la imagen y dispersa la atención haciendo que el espectador tenga que estar pendiente de dos códigos al mismo tiempo. Sin embargo, como apunta Hiltman (2011:384), esta intrusión de los subtítulos intenta minimizarse limitando el número de caracteres por línea. Cada subtítulo no puede extenderse más de dos líneas y el número de caracteres por segundo varía en función de la lengua meta. De todos modos, ambos autores coinciden en que los subtítulos son una especie de intrusos en el material audiovisual. Asimismo, el subtítulo conlleva una selección de la información ya que no permite que se solapen diálogos.

A pesar de la gran diversidad de modalidades de TAV, en este trabajo hemos creído más adecuado centrarnos exclusivamente en el subtítulo, y explicaremos a continuación en qué consiste a partir de la bibliografía manejada.

### **El subtítulo: proceso, producto y potencial en el aula**

Antes de nada, nos gustaría retomar aquella distinción entre la traducción como proceso y como producto propuesta por García Yebra (1989: 29) y tenerla en cuenta al hablar del subtítulo. Si bien es evidente cuál será el producto de esta práctica, quizá surjan algunas dudas sobre el proceso de subtitular y todo lo que este conlleva. En los últimos años, la tecnología ha evolucionado considerablemente y al emplearse cada vez más soportes digitales, el mundo cada vez tiene más acceso a material subtulado.

La actividad profesional del subtítulo consta de cinco fases (Castro Roig 2001: 227): localización o *spotting*, traducción, adaptación, simulación e impresión. De estas cinco fases, el traductor tan solo se encargará de cuatro, y la quinta corresponde a la impresión de los subtítulos en el celuloide, actividad que actualmente se realizará con programas informáticos por el auge de los soportes digitales que ya mencionamos. En resumen, un traductor audiovisual suele recibir el guion y debe, en primer lugar, localizar o fragmentar el discurso del material que debe traducir en varios subtítulos. Posteriormente, procederá a traducirlo y a realizar las adaptaciones pertinentes para ajustarse a las restricciones propias de este tipo de traducción. En último lugar, realizará una simulación, esto es, probará cómo han quedado los subtítulos que ha traducido. En programas informáticos actuales como *SubtitleWorkshop* o *AegiSub* es posible previsualizar los subtítulos e ir realizando estas comprobaciones durante el proceso de

edición, lo cual hace la tarea mucho más llevadera y, por qué no, mucho más fácil de acercar al aula.

Dicha actividad, como ya apuntamos, se rige por unas convenciones que intentaremos abreviar en dos puntos principales con el fin de llevarlas al aula de una manera mucho más clara y accesible:

1. Concisión y brevedad
2. La importancia de la forma.

La primera regla de oro quizá nos recuerde a esos momentos en los que alguien se indigna al ver que «el subtítulo no dice exactamente lo mismo que lo que el personaje» y procede a juzgar la calidad de los subtítulos y el trabajo del traductor. Castro Roig (2001) sugiere que esta reacción puede deberse, en primer lugar, a una «lectura más analítica de lo normal» ya que los espectadores normalmente conocen el idioma en el que está el material que están viendo. En segundo lugar, al estar expuesto el subtítulo constantemente, los espectadores pueden compararlo cuantas veces quieran, a diferencia de modalidades como el doblaje en el que el audio original se sustituye por una pista en la lengua a la que se ha traducido. De todos modos, la tendencia que más nos interesa a efectos de acercar el subtítulo al aula de LE es la tercera, a saber, el hecho de que el público suele considerar esas omisiones como errores.

La capacidad de síntesis es fundamental en el trabajo de un buen subtítulo: «La principal característica del subtítulo debe ser su capacidad de extraer, abreviar y simplificar para mermar lo menos posible el sentido del argumento» (Castro Roig 2001: 282). A continuación presentamos una relación de todos los elementos susceptibles de supresión:

Entre las partículas que debe tender a eliminar el traductor, si no son necesarias, están: coetillas a final y a comienzo del subtítulo, expresiones vacías, expresiones enfáticas innecesarias que queden claras en pantalla, signos de admiración que no haga falta reforzar, pronombres personales, artículos, preposiciones y conjunciones, cópulas iniciales, nombres de cosas y personas sobreentendidos o repetidos, referencias a elementos o personas mostrados en pantalla, nombres propios, apodos, ciertos marcadores de discurso, perífrasis verbales y ciertos tiempos compuestos (Castro Roig 2001: 282).

Según este mismo autor (2000, en Lorenzo García 2001: 15), «en las versiones subtítuladas un 40% del discurso suele desaparecer, porcentaje que (...) se puede elevar hasta un 75%, sobre todo cuando hablan varios personajes a la vez, interrumpiéndose». Al traducir subtítulos, es fundamental mantener la esencia del mensaje de la lengua

origen y transferirlo a la lengua meta de la manera más concisa posible. Subtitular no es, en ningún caso, realizar una transcripción palabra por palabra del contenido de un video; subtitular supone tener en cuenta en todo momento que «lo bueno, si breve, dos veces bueno». Es cierto, como mencionan Díaz Cintas y Fernández Cruz (2008: 204-205), que existen materiales como la colección *Speak Up!*, diseñada para el aprendizaje del inglés, y que suele trasgredir esta máxima de síntesis que acabamos de mencionar, junto con otras más:

[I]t is not uncommon to find subtitles of three lines, full of lexical repetitions and incomplete sentences that are a literal transcription, word for word, of the dialogue exchanges, putting some pressure on reading speed<sup>8</sup>(Díaz Cintas y Fernández Cruz 2008: 204-5).

En lo que respecta a la forma de los subtítulos, su longitud no debe exceder las dos líneas, siempre debe tener entre 37 y 39 caracteres y nunca deberá estar en pantalla más de seis segundos para su procesamiento óptimo (Díaz Cintas y Remael 2007:89 en Hiltman 2011: 384). Hiltman (2011: 386) presenta una caracterización de los subtítulos bastante apropiada para nuestra investigación:

With subtitles, what is at stake goes beyond words in a written text. Already ‘a mix of speech and writing in the sense that they represent oral utterances in discrete written captions with the transitoriness of speech’, they are processed not by normal reading, a ‘pure’ decoding of written language, but by a ‘combination of subtitle and film characteristics’ (De Linde y Jay 1999: 26, 75, en Hiltman 2011: 386)<sup>9</sup>.

En términos más simples, podríamos decir que, de alguna manera, al subtitular ponemos por escrito lo hablado de un modo muy peculiar, esto es, condensando el contenido del mensaje como ya comentamos anteriormente. Lorenzo García (2001) analiza este cambio de discurso obligado en la subtitulación y lo que este conlleva:

[A]nte la imposibilidad de reproducir en los subtítulos determinados rasgos de oralidad, como factores prosódicos y paralingüísticos o variantes dialectales, la estrategia que predomina es confiar en que el espectador obtenga buena parte de esa información directamente del original. En cuanto a la traducción de términos argóticos, la tendencia es primar el contenido en

---

<sup>8</sup>No es extraño encontrar subtítulos de tres líneas, llenos de repeticiones léxicas y oraciones incompletas que son una transcripción literal, palabra por palabra, de los intercambios dialógicos, acelerando la velocidad de lectura. .

<sup>9</sup> Con los subtítulos, lo que está en juego trasciende a las palabras de un texto escrito. Al ser estos ya «una mezcla de discurso oral y escrito en el sentido de que representan emisiones orales en breves titulares escritor que poseen la fugacidad propia del discurso oral»; asimismo estos no se procesan mediante una lectura normal entendida como decodificación ‘pura’ del lenguaje escrito, sino mediante una ‘combinación de características propias del subtítulo y el cine’.

detrimento del estilo, con lo que se diluyen las diferencias sociales y de edad entre los personajes. (Lorenzo García 2001: 15)

En otras palabras, el traductor deberá mediar entre todos los factores inherentes al texto audiovisual e ir realizando las modificaciones pertinentes que hagan que el subtítulo realizado sea lo más efectivo posible y que garanticen la comprensión en el tiempo estipulado. Además, en este cambio de discurso suele quedar patente uno de «los mayores inconvenientes de los subtítulos» (Castro Roig 2001: 282), a saber, «la dificultad para expresar ciertos tonos de la voz, la ironía, el estado de ánimo, la euforia, o recursos retóricos como la parresia, etc.». En situaciones como esta el subtítulador, echando mano de sus habilidades creativas, debe intentar transferir esos matices de oralidad a la letra escrita.

A partir de ahora nos basaremos en las convenciones enunciadas por Castro Roig (2001: 279-282) y trataremos de simplificarlas. Como ya dijimos, un subtítulo no deberá exceder las dos líneas, y, de tenerlas, siempre deberá haber un equilibrio entre ellas. Asimismo, al subtítular, es muy importante que nuestras oraciones se dividan en unidades oracionales lógicas, es decir, que nunca separemos sintagmas.

<b>Subtítulo incorrecto</b>	<b>Subtítulo correcto</b>
Cuando llegué se había comido toda la tarta.	Cuando llegué se había comido toda la tarta.
Ponme un bocadillo de jamón.	Ponme un bocadillo de jamón.
Nunca lograré entender tu reacción	Nunca lograré entender tu reacción.

Además, el traductor deberá decidir qué contenido es más relevante en cada caso y cómo adaptarlo. Veamos a continuación un ejemplo de adaptación de siglas (Castro Roig 2001: 23):

<b>Originales</b>	<b>Pretraducción</b>	<b>Traducción final</b>
I'll have a BLT, please.	Póngame un bocadillo de panceta, lechuga y tomate.	Póngame un bocadillo.

En lo referente a la tipografía, se manejan dos tipos: la redonda (minúscula y mayúscula, empleándose esta última para títulos y similares) y la cursiva, que se emplea raramente para indicar elementos como voces en *off*, letras de canciones o expresiones extranjeras (Castro Roig 2001: 280).

En cuanto a los signos de puntuación, destacaremos que los puntos suspensivos (...) se utilizarán bien cuando una oración quede incompleta en el primer subtítulo o bien cuando después de un «silencio prolongado (...) está cortado el comienzo de una frase» (2001: 280). Por otro lado, las comillas que se deben emplear serán las altas (“”) en lugar de las normales (« »), y se recurrirá a ellas cuando empleemos palabras que formen parte de alguna jerga o que los personajes pronuncien de manera incorrecta.

Una vez que hemos tratado el proceso de subtitular, pasaremos a centrarnos en el producto como enunciamos en el título de esta sección. Cuando se habla de tipos de subtítulos, generalmente se habla de tres tipos que enumeramos a continuación y que analizaremos a partir de las observaciones de varios autores (Díaz Cintas y Fernández Cruz 2008; Talaván Zanón 2013):

1. Subtítulos bimodales o intralinguales (*bimodal subtitles*).
2. Subtítulos interlinguales, tradicionales o estándar (*standard subtitles*).
3. Subtítulos inversos (*reversed subtitles*).

En primer lugar, los subtítulos bimodales o intralinguales son aquellos en los que el texto y el audio están en la L2, por ejemplo, un programa español subtitulado en español para nuestros estudiantes. A la hora de estudiar este tipo de subtitulado, debemos aclarar que, en este trabajo, no contemplaremos el subtitulado para sordos (SPS), y no debemos confundirlo con el subtitulado bimodal. El SPS contiene información adicional sobre el canal auditivo (como descripciones de la música de fondo, ruidos) y elementos paralingüísticos adicionales que para un oyente es innecesaria, y se rige por otras convenciones que aquí no resulta necesario desarrollar dada la naturaleza de este trabajo; ahora bien, esto no quiere decir que no merezca atención. De hecho, Talaván Zanón (2013: 128) menciona que «aún no existen propuestas [ni] investigaciones específicas» sobre dicha modalidad de subtitulado. En segundo lugar, los subtítulos interlinguales (Díaz Cintas y Fernández Cruz 2008), tradicionales o estándar son aquellos a los que probablemente estemos más acostumbrados como telespectadores, esto es, aquellos escritos en L1 con el audio en la L2/LE. Finalmente, los subtítulos

inversos son, según Talaván Zanón (2013: 75), una combinación algo inusual pero no por ello menos importante. Hablamos de subtitulación inversa cuando los subtítulos están en la LE y el audio está en L1.

Se ha discutido ampliamente el uso de material de vídeo subtulado en el aula, aunque no tanto el uso del subtulado como actividad en el aula de LE. A partir de ahora nos centraremos en el primero, y veremos en qué medida resulta útil acercar material subtulado a nuestros alumnos según varias investigaciones cuyos resultados desarrollan Díaz Cintas y Fernández Cruz (2008).

La primera cuestión a la que debemos enfrentarnos quizá sea una paradoja tal y como la enuncian los autores anteriormente mencionados. Díaz Cintas y Fernández Cruz (2008: 213) señalan que, a pesar de que en nuestra sociedad el material audiovisual abunda, este no tiene la preponderancia esperable en la didáctica de lenguas.

En otras palabras, parecería muy lógico que, dada la gran cantidad de material audiovisual subtulado del que disponemos, los profesores integrasen constantemente dichos materiales en sus propuestas didácticas. Sin embargo, parece que la realidad no es así, y los autores manifiestan explícitamente su esperanza de que se haga más investigación en ese campo (ibídem 2008:213). Los detractores del uso de subtítulos, según apuntan Díaz Cintas y Fernández Cruz (2008: 204), sostienen que los subtítulos no solo distraen, sino que también ayudan en exceso a los estudiantes, ya que, según dicen, hace que los estudiantes se relajen y no presten demasiada atención al canal auditivo. Según esta postura, reproducir material subtulado en el aula no sería más que hacerles la tarea fácil a los alumnos instándoles a leer: «Students tend to relax too much and after a short period of listening tend to lose their concentration on the original soundtrack<sup>10</sup>» (2008: 204). De todas formas, en el marco de este trabajo se considerará que este argumento no tiene peso suficiente como para que descartemos todos los aspectos favorables del uso del subtulado en el aula de LE. Consideramos que el subtítulo debería utilizarse no para pasivizar al alumno, sino para involucrarlo en actividades que supongan retos para él. Como ya comentamos en secciones anteriores, optamos por una propuesta integradora en la que demos al profesor un amplio abanico de materiales posibles que llevar al aula.

---

<sup>10</sup>Los estudiantes se relajan en exceso y después de un rato escuchando tienden a dejar de concentrarse en la pista original.

Para explicar los argumentos a favor del uso del material subtulado, y por extensión, de la actividad del subtulado, enfatizaremos en primer lugar la importancia de escuchar en el aprendizaje tanto de la LM como de la LE: «Listening is the basis of conventional education and the foundation of (second) language learning<sup>11</sup>» (Díaz Cintas y Fernández Cruz 2008: 201). Asimismo, desde el enfoque comunicativo siempre se ha fomentado el uso de material auténtico y el trabajo de la comprensión oral. Posteriormente, aluden a las investigaciones de Krashen y a su concepto del *input* comprensible o *input+1*.

By comprehensible input he refers to information that is a little beyond the students' actual level of competence, stressing that the most important factor for acquisition to take place is that students focus on the meaning rather than on the form of the message<sup>12</sup> (Díaz Cintas y Fernández Cruz 2008: 203).

El trabajo de la comprensión resulta fundamental en el aprendizaje de lenguas como ya veníamos diciendo, y proponer actividades con subtulado supone un desafío un poco mayor, ya que los alumnos recibirán información de tres tipos: palabra escrita, palabra hablada e imagen en movimiento. Más que considerar a la palabra escrita como un obstáculo y causante de pereza, lo veremos como un condensador de la información que, en niveles más avanzados, quizá lleve a realizar comparaciones y contrastes, aunque esto lo veremos con más detalle en la aplicación práctica.

En uno de sus estudios, Vanderplank (1988 en Díaz Cintas y Fernández Cruz 2008:207) llega a dos conclusiones. En primer lugar, considera que los subtítulos son de gran ayuda a la hora de descifrar el significado de palabras nuevas:

In terms of understanding contextual information, subtitles have the benefit of helping students decipher the meaning of words that they may have never seen or heard before. Once they understand the general idea or message of a particular fragment of the text or chunk of speech, students usually have more chances of understanding the meaning of any new words with the help of the contextual non-linguistic clues provided by the image and the performance of the actors on screen<sup>13</sup>. (Vanderplank 1988 en Díaz Cintas y Fernández Cruz 2008: 207)

---

<sup>11</sup>Escuchar es no solo la base de la educación tradicional, sino que también constituye los cimientos del aprendizaje de (segundas) lenguas.

<sup>12</sup>Cuando habla de *input* comprensible, (Krashen) se refiere a información que está un poco más allá del nivel real de competencia lingüística de los estudiantes, enfatizando que el factor más importante para que haya adquisición es que los estudiantes se concentren en el sentido del mensaje y no en su forma.

<sup>13</sup>En lo referente a la comprensión de información contextual, los subtítulos tienen la ventaja de ayudar a los estudiantes a descifrar el significado de palabras que quizá nunca hayan visto u oído. Una vez que comprenden la idea general o el mensaje de un fragmento de texto o discurso, estos normalmente tienen

El contexto ayudaría a los alumnos a comprender contenido léxico nuevo mucho mejor que si solo reprodujéramos clips de audio, ya que el vídeo contiene muchos más elementos de los que pueden valerse en la tarea de desentrañar las incógnitas del texto que se les ha presentado. Además de en el trabajo de la comprensión, Borrás y Lafayette (1994 en Díaz Cintas y Fernández Cruz 2008: 208) apuntan que el uso de material subtulado ayuda a desarrollar una serie de aspectos:

The subjects in the subtitled condition were noticeably more effective, accurate, fluent and sensitive to the structural requirements of the foreign language than their non-subtitles counterparts.<sup>14</sup>

En segundo lugar, emplear subtítulos favorecería que los estudiantes desarrollaran una «habilidad de segmentación» (*chunking ability*) que les permite discriminar las partes dentro de un todo textual e ir reestructurando sus esquemas mentales al aprender la LE:

[B]ecause subtitles make the information on the programs more understandable and accessible, students consequently develop a ‘chunking ability’ in both reading and listening, which in turn increases their capacity for conscious language learning<sup>15</sup>.(Vanderplank 1988 en Díaz Cintas y Fernández Cruz 2008: 208).

Dado que el material audiovisual subtulado aporta estímulo auditivo y escrito, este moviliza simultáneamente dos destrezas lingüísticas fundamentales en la enseñanza y aprendizaje de LE y supone por tanto una actividad muy rentable en el aula. Por otro lado, en lo que se refiere al subtulado como actividad, Talaván Zanón (2013: 75) apunta que subtitular es una actividad motivadora por ser una «imitación de una práctica profesional», así como por integrar herramientas multimedia.

Retomemos ahora los tres tipos de subtítulos que barajamos con anterioridad (Díaz Cintas y Fernández Cruz 2008; Talaván Zanón 2013), esto es, los subtítulos bimodales o intralingüales; los subtítulos interlingüales, tradicionales o estándar; y los subtítulos inversos. A continuación exploraremos su utilidad en el aula de LE a partir de observaciones de varios autores.

---

más posibilidades de comprender el significado de cualquier palabra nueva con ayuda de las pistas no lingüísticas facilitadas por la imagen y la actuación de los actores en pantalla.

<sup>14</sup>Los sujetos que emplearon material subtulado tuvieron un mejor rendimiento y mostraron mayor precisión, fluidez y una sensibilidad mayor a los requerimientos estructurales de la lengua extranjera que sus homólogos sin subtítulos.

<sup>15</sup>Puesto que los subtítulos hacen la información más comprensible y accesible, en consecuencia los estudiantes desarrollan una ‘habilidad de segmentación’ tanto en comprensión lectora como auditiva; esta habilidad a su vez aumenta su capacidad para el aprendizaje consciente de lenguas.

En lo que respecta a los subtítulos bimodales o intralinguales (texto y audio en la misma lengua), Díaz Cintas y Fernández Cruz (2008: 205) apuntan que este tipo de subtítulo ayuda a activar conocimientos previos y constituye una práctica muy útil de la fluidez en la lengua que se está aprendiendo. Lambert (1981 en Díaz Cintas y Fernández Cruz 2008: 213) propone el uso de este tipo de subtítulo en niveles intermedios o avanzados y no lo considera adecuado para niveles iniciales, mientras que Danan (1992 en ibídem 2008:213) cree que también puede llevarse a dichos niveles siempre y cuando se haya hecho una buena selección del material. Talaván Zanón (2013: 118), propone el uso de este tipo de subtítulos para mejorar la comprensión oral y, evidentemente, la reformulación de contenidos en la LE a partir del *input* auditivo. Además, esta autora también destaca la utilidad del subtítulo bimodal en la enseñanza de la fonética como «actividad parecida al dictado» (Talaván Zanón 2013: 134). Sin embargo, esta práctica, aunque puede ser muy útil en la enseñanza de lenguas como el inglés en las que la correspondencia entre palabra hablada y ortografía no es demasiado directa, no sabemos hasta qué punto sería rentable hacer esto en una clase de ELE. Por ello, una vez más, es fundamental adaptar los materiales que llevamos al aula tanto a los alumnos como a la lengua que estamos impartiendo, ya que, como hemos visto, puede haber lenguas en las que haya ciertos tipos de actividades que resulten muy provechosas y otras en las que estas mismas actividades no tengan el mismo rendimiento.

En tercer y último lugar, hablaremos de los subtítulos inversos, es decir, aquellos que aparecen escritos en LE sobre un audio en L1. Una vez más, esta autora incide en la utilidad de proponer a los alumnos actividades de reformulación, y ve en los subtítulos una opción muy recomendable:

La expresión escrita se desarrolla en este marco porque los alumnos han de hacer hincapié en la condensación del mensaje en los subtítulos, es decir, en la limitación del número de caracteres por subtítulo, tal y como ocurre en la subtitulación profesional. De este modo, el estudiante se ve obligado a utilizar estrategias de resumen, paráfrasis, búsqueda de sinónimos, mantenimiento de coherencia, cohesión, claridad, concisión, adecuación de registro, etc., que luego podrá poner en práctica en la redacción de escritos de diverso tipo en L2 (Talaván Zanón 2013: 121).

Como podemos ver, en este tipo de cuestiones nunca suele llegarse a un acuerdo y es por tanto decisión del profesor seleccionar e integrar los materiales del tipo que sea en sus propuestas didácticas. Dicha idea se ve reforzada si tenemos en cuenta las palabras

de Santiago Araújo (2008: 238), «subtitles do not teach, they do not replace teachers<sup>16</sup>». En otras palabras, la importancia reside principalmente en el uso que el profesor haga de los materiales, y no tanto del tipo de subtítulo en este caso.

Finalizaremos esta sección con una breve reflexión sobre las ventajas e inconvenientes de la traducción audiovisual en el aula. Por un lado, hemos de saber que, para hacer la experiencia lo más fiel a la realidad posible, y por tanto, más motivadora para nuestros alumnos, debemos contar con las aplicaciones informáticas necesarias para la realización de dichas tareas. Evidentemente, es muy poco probable que vayamos a contar en todas ocasiones con un ordenador para cada alumno o algo similar. En cambio, lo que sí podemos hacer es algo como lo que propone Talaván Zanón (2013: 120): alternar el trabajo individual del alumno en casa con su participación en *chats* o foros en línea. A continuación presentamos una muestra de la estructura de las actividades de subtulado planteadas por esta autora:

Fase  Duración	Actividades
<b>Traducción colaborativa</b>  1 semana (alrededor de 3 horas de trabajo)	En grupos reducidos, los alumnos realizan un borrador de la traducción con vídeo de modo colaborativo (chat / foro / videoconferencia).
<b>Tarea central: Subtitulado</b>  1 semana (alrededor de 2 horas de trabajo)	Cada alumno prepara sus subtítulos de modo individual y posteriormente comparten su trabajo con el resto de compañeros del grupo en el foro o de modo sincrónico (chat, <i>Skype</i> , etc.) con el fin de compartir su trabajo y votar una de las versiones como representativa del grupo.
<b>Discusión</b>  40-60 minutos (al final de la segunda semana)	Todos los grupos tienen acceso a los videos representativos de los otros grupos y se realiza una sesión de videoconferencia donde se comentan las dificultades del trabajo realizado, los beneficios obtenidos, el trabajo en grupo, etc. También se puede

---

<sup>16</sup>Los subtítulos ni enseñan ni sustituyen a los profesores.

	<p>explotar el contenido lingüístico o cultural más interesante surgido a lo largo [de] la actividad.</p>
--	---

Tabla 3. (Talaván Zanón 2013:120).

Como podemos ver en esta tabla, esta autora cuenta mucho con herramientas *TIC* para el diseño de actividades, aunque también deja espacio para la reflexión en el aula. Sin embargo, aprovechar estas actividades al máximo supone disponer de una serie de recursos que quizá no todos los centros tengan, por lo que es necesario encontrar alternativas. Nos parece muy acertado el diseño de esa última sesión de discusión, ya que permite a los alumnos contrastar opiniones y reflexionar sobre la tarea que han hecho, preferiblemente en la LE puesto que lo más probable será que estemos trabajando con alumnos de un nivel avanzado. Otra opción posible sería proporcionar a los alumnos una transcripción de un guion y que estos, a modo de editores, vayan reduciendo y reformulando las oraciones para que quepan dentro de los subtítulos que, bien en casa o bien en alguna sesión adicional, podrían incorporar al clip de vídeo seleccionado para la tarea. En otras palabras, también podríamos aprovechar de formas distintas ese potencial del subtítulo como motivo de reformulación del que tanto se ha hablado a lo largo de estas páginas.

Por otro lado, la subtitulación posee algunas implicaciones didácticas que Talaván Zanón (2013: 122-124) explica con detalle. En primer lugar, la autora considera el subtitulado una herramienta muy útil en el aula de LE sobre todo dentro de enfoques comunicativos con una progresión muy clara en cuanto al papel del profesor:

Un enfoque comunicativo basado en tareas, como el utilizado aquí ayuda tanto a profesores como a alumnos a progresar de actividades controladas basadas en el uso del vídeo (y subtítulos) en los visionados incluidos en la tarea, a semicontroladas (las discusiones orales), y de ahí a actividades de tipo más libre (la subtitulación en clase y, posteriormente, fuera del aula). (Talaván Zanón 2013: 122).

En segundo lugar, utilizar subtitulado supone para esta autora un empleo integrado de las destrezas lingüísticas. En otras palabras, una misma actividad puede contener una parte de comprensión auditiva, proponer tareas de expresión escrita y, finalmente terminar con expresión e interacción orales. Puesto que el tiempo es oro en el aula, cuanto más provecho podamos sacarle mucho mejor. Asimismo, subtitular ayuda a que los alumnos se den cuenta de que «para comprender y producir no basta con unir unas palabras con otras, sino que hay que recurrir a un nivel superior, en términos de competencia comunicativa, ideas y mensajes» (Talaván Zanón 2013: 123). Como ya

explicamos en el primer capítulo de este trabajo, defendemos la traducción como algo comunicativo y, por tanto, como aquella «transferencia de ideas y pensamientos» de una lengua a otra que mencionaba Richard W. Brislin (en Hernández 1996: 249).

El subtítulo es, al igual que la traducción de cómic, un tipo de traducción muy creativo, y por tanto, muy estimulante para los alumnos. Talaván Zanón (2013), argumenta que el material subtítulo no solo es cien por cien real, lo cual se aprecia mucho en los enfoques comunicativos, sino que es altamente motivador y estimulante para el alumno. Por su parte, Díaz Cintas y Fernández Roig (2008: 213-214) afirman lo siguiente sobre el subtítulo:

Besides presenting written and spoken language concurrently, they introduce students to authentic language in a cultural context, while at the same time strengthening their recall capabilities, activating their previous knowledge, and promoting the acquisition of new vocabulary. In addition, these activities stimulate interaction amongst students and lower levels of anxiety because of their playful and entertaining nature<sup>17</sup> (Díaz Cintas y FernándezRoig 2008: 213-214).

Además de realizar estas afirmaciones, comentan que normalmente se suele utilizar el subtítulo tradicional (LE>LM) y que, aparentemente, técnicas como el subtítulo bimodal y el inverso apenas se utilizan como técnicas didácticas. En el caso de este último, como ya comentamos, supone un reto significativo para los alumnos en la medida en que conlleva un trabajo de la expresión en la LE bastante exigente.

Como ya comentamos anteriormente, al tratarse este de un trabajo sobre enseñanza de ELE y no sobre traducción, los objetivos que nos plantearemos y los retos que deberemos superar serán muy diferentes a los que se deberían plantear estudiantes que se estén formando para desempeñar el ejercicio profesional de la traducción. Al acercarse el subtítulo a los estudiantes de ELE, el profesor deberá tener muy en cuenta lo distintas que son sus necesidades y proponer actividades pertinentes. A continuación exploraremos las distintas perspectivas sobre el uso del subtítulo en la enseñanza de LE.

---

<sup>17</sup> Además de presentar lengua escrita y oral en conjunto, [los subtítulos] presentan a los estudiantes lenguaje auténtico en un contexto cultural, a la vez que refuerzan su capacidad de retención, activando conocimientos previos y promoviendo la adquisición de nuevo vocabulario. Asimismo, estas actividades estimulan la interacción entre el estudiante y rebajan los niveles de ansiedad por resultar entretenidas.

## **Parte práctica**

En la parte teórica del trabajo, hemos reflexionado sobre el potencial del uso de la traducción subordinada en la enseñanza de LE. En esta parte práctica, trataremos de profundizar en algunos aspectos relacionados con este tipo de traducción y presentaremos una propuesta de materiales a modo de ejemplo con el fin de acercar la traducción de cómics y el subtitulado al aula de LE.

Hemos propuesto un perfil de grupo, aunque también es cierto que las actividades podrían adaptarse según las circunstancias de cada grupo. Asimismo, presentaremos los objetivos que perseguimos con la realización de estas tareas en el aula, así como unas pautas metodológicas. Tras esto, procederemos a plantear las actividades con cada una de las dos modalidades de traducción subordinada que hemos tratado en este trabajo.

Finalmente, además de considerar la traducción como algo complementario, consideramos que puede servir de elemento motor de la realización de tareas mucho más libres en las que los alumnos se impliquen y hagan uso de su creatividad. Si bien es cierto que las actividades lingüísticas que proponemos podrían plantearse sin haber hecho una traducción antes, consideramos que haber trabajado con traducciones antes de realizarlas afianza la comprensión de los alumnos y los sitúa en el ambiente en el que se moverán al hacer las tareas.

## **Perfil del grupo**

Esta propuesta didáctica está pensada para alumnos de nivel B2-C1 según el MCERL. Por las razones expuestas en la parte teórica, no creímos adecuado integrarla en niveles iniciales porque consideramos que la traducción de este tipo de soportes requiere que los alumnos se sientan cómodos con su nivel de español.

Trabajaremos con un grupo de entre quince y veinte alumnos cuya lengua materna es el inglés, aunque las tareas podrían adaptarse a la lengua y cultura que prefiriésemos.

## **Objetivos**

Integrar la traducción subordinada dentro de una programación de español para extranjeros y reflexionar sobre su utilidad y potencial.

Estimular la reflexión lingüística y el pensamiento creativo por parte de los alumnos en la realización de las tareas propuestas.

## **Metodología**

Nos basaremos en el enfoque por tareas (Nunan 2011), otorgando especial énfasis tanto

al proceso como al producto. Las actividades constan de tareas de distinto tipo con objetivos que se especificarán en cada una de las propuestas.

Para esta propuesta didáctica pondremos nuestros alumnos en grupos y trabajarán en su pequeña «agencia de traducción». Cada una de las actividades constituirá una especie de encargo al que los grupos deberán enfrentarse. Mediante estas actividades se pretende fomentar la interacción y la participación de los alumnos. Si bien en el mundo de la traducción es mucho más habitual que los traductores traduzcan hacia su lengua materna (traducción directa), en esta propuesta también incluiremos actividades de traducción hacia la lengua extranjera (traducción inversa).

El objetivo de estas actividades es suscitar la reflexión metalingüística por parte de los alumnos tanto en la comprensión del texto origen (TO) como en la producción del texto meta (TM). Las sesiones se estructurarán de la siguiente forma:

**Descripción del encargo:** Se les presentará a los alumnos el material con el que deberán trabajar. Puesto que nunca se traducen enunciados descontextualizados, se les proporcionará la información contextual necesaria, así como materiales adicionales a modo de "documentación". Dichos materiales serán facilitados por el profesor y se emplearán para trabajar la comprensión de textos puesto que estamos en aula de ELE y debemos ser conscientes en todo momento de las diferencias entre enseñar traducción a futuros traductores y enseñarla a estudiantes de ELE. Como ya comentamos en la parte teórica de este trabajo, parece que el papel de la traducción en la enseñanza de ELE no es sino auxiliar; concebimos la traducción como una herramienta complementaria que puede ser de gran ayuda para los estudiantes en todo momento.

Las sesiones seguirán una mecánica muy similar a la siguiente:

**Formación de equipos y redacción de propuestas de traducción.** Los alumnos se organizarán en grupos y trabajarán con el encargo. Dicho encargo irá acompañado de una serie de aspectos a los que los alumnos tendrán que prestar atención. Tras la reflexión inicial, los alumnos intentarán redactar sus propuestas de traducción.

**Análisis y comentario de las propuestas de traducción.** Los distintos grupos irán representando sus propuestas de traducción y comentando aquellos problemas que hayan podido surgir debido a inequivalencias de cualquier tipo en el material que debieron traducir, ya sean gramaticales, léxicas, sintácticas o culturales.

**Tarea adicional.** Esta tarea final se concibe tomando como pretexto el material empleado en la práctica de traducción. Normalmente se les pedirá que realicen alguna tarea en casa a partir del material trabajado en clase. Esta tarea suele ser mucho más libre y creativa, y con ella se intentará que los alumnos sigan trabajando en grupo y tomando decisiones en conjunto.

## **Materiales**

Los materiales empleados en las sesiones variarán según las características de cada «encargo», y sus características se especificarán en el desarrollo de cada una de las sesiones.

## Traducción de cómics

En esta sección trataremos de acercar la traducción de cómics a nuestros alumnos. Hemos reunido una serie de materiales y hemos preparado una serie de actividades cuyos objetivos explicaremos en las secciones correspondientes. Para cada una de las viñetas hemos propuesto una traducción, así como una serie de actividades de continuación que toman el contenido de las viñetas como pretexto para la realización de tareas menos centradas en la traducción como tal y más en las destrezas lingüísticas. De esta manera integraremos la traducción en una propuesta didáctica de enseñanza de LE. En primer lugar, explicaremos cómo preparar los materiales para llevarlos al aula, para lo cual hemos preparado un breve tutorial sobre el programa *Gimp*.. Tras esto, presentaremos actividades a modo de ejemplo.

### Observaciones preliminares



#### Preparación de los materiales

Lo primero que tendremos que hacer será eliminar el texto de las viñetas para entregarles a los alumnos una versión sin texto además de la original. Para ello emplearemos el editor *Gimp*, una herramienta gratuita disponible desde el siguiente enlace: <http://www.gimp.org.es/>(consultado el 2 de junio de 2013).

Para eliminar el texto de las viñetas necesitaremos tomar el color del fondo de los bocadillos en los que aparezca texto y rellenarlo. En la mayoría de los casos, el color que tendremos que usar para rellenar será el blanco (#FFFFFF en código hexadecimal), pero, en el caso de que tuviéramos otro color podemos utilizar la herramienta «recoge-color» representada por un cuentagotas (véase la imagen de la izquierda) para localizarlo.

Una vez que hayamos elegido nuestros materiales, rellenaremos con la herramienta «Pincel» los distintos bocadillos que componen nuestra historieta.

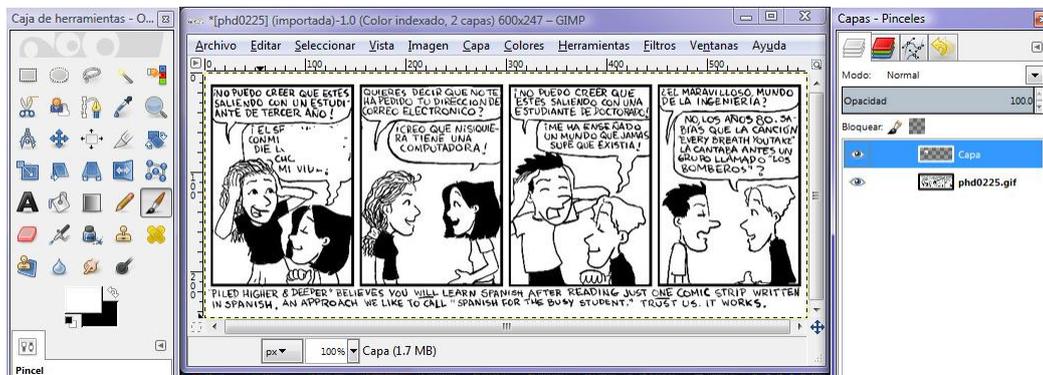


Ilustración 4. Uso de la herramienta pincel.

Tras esto, exportaremos la imagen sin texto a uno de los formatos de imagen más comunes: la extensión *jpg*. Repetiremos el mismo procedimiento con todos los materiales.

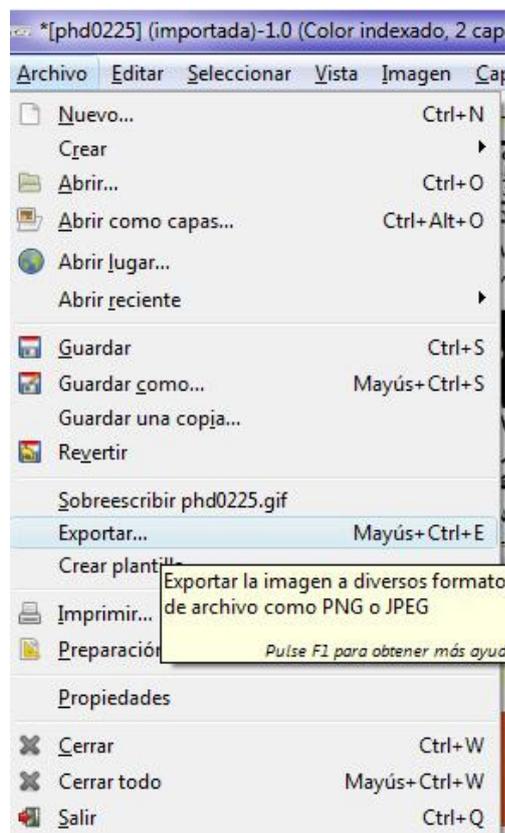


Ilustración 5. Exportación de un archivo.

Una vez que tengamos las dos imágenes, las juntaremos en dos páginas diferentes. Creemos que, si las tiras son breves, lo más conveniente es darles dos páginas separadas y evitar darles las dos versiones en una hoja para que siempre tengan visible la versión que traducirán. De lo contrario, podemos proporcionarles el texto origen y la tira vacía en la misma página.

### **Traduciendo el cómic en el aula**

Lo más rápido sería que los alumnos fueran rellenando el texto en los bocadillos, preferiblemente con una tipografía bonita, ya que es muy poco probable que el aula en el que nos encontremos posea suficientes ordenadores que contengan la herramienta de

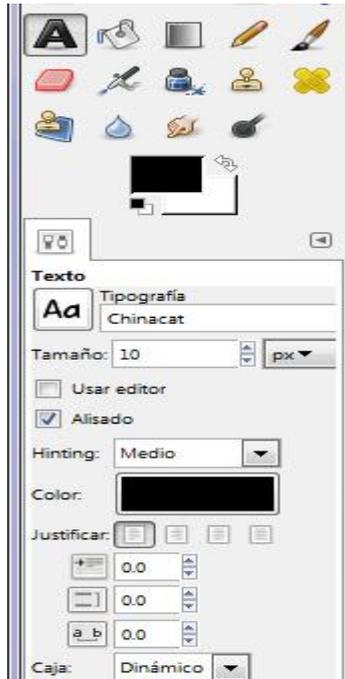


Ilustración 6. Herramienta Texto.

edición de imágenes que hemos utilizado. En caso de que sea así, sería una práctica muy interesante que los alumnos aprendiesen a introducir sus traducciones en las viñetas.

La realización de las tareas dependerá de las condiciones del aula. Si bien lo ideal sería que hubiera un equipo para cada dos alumnos, somos conscientes de que este quizá no sea el caso habitualmente. Si no hubiera equipos informáticos, los alumnos tratarían de rellenar los bocadillos a mano una vez que tengan el texto definitivo.

Para ello deberán emplear la herramienta Texto, simbolizada por una A mayúscula de color negro y cuya imagen podemos ver en la siguiente imagen:

Al hacer clic en ese icono, aparecerá un menú en el que los estudiantes pueden elegir la tipografía adecuada, así como el color y el tamaño. Para este tipo de viñetas es recomendable que el tamaño no exceda los 10 píxeles, aunque en ocasiones podría aumentarse. En nuestro caso

hemos utilizado la fuente *Chinacat* por su parecido por la del original, pero este es simplemente un criterio estético.

Una vez que hayamos elegido la fuente, haremos clic en los bocadillos e iremos escribiendo los diálogos en los bocadillos pertinentes con cuidado de que no se salgan del borde del bocadillo. Al hacer esto es importante que los alumnos tengan en cuenta que la concisión en la expresión del mensaje es fundamental. En la imagen de abajo podemos ver un ejemplo del proceso de traducción:

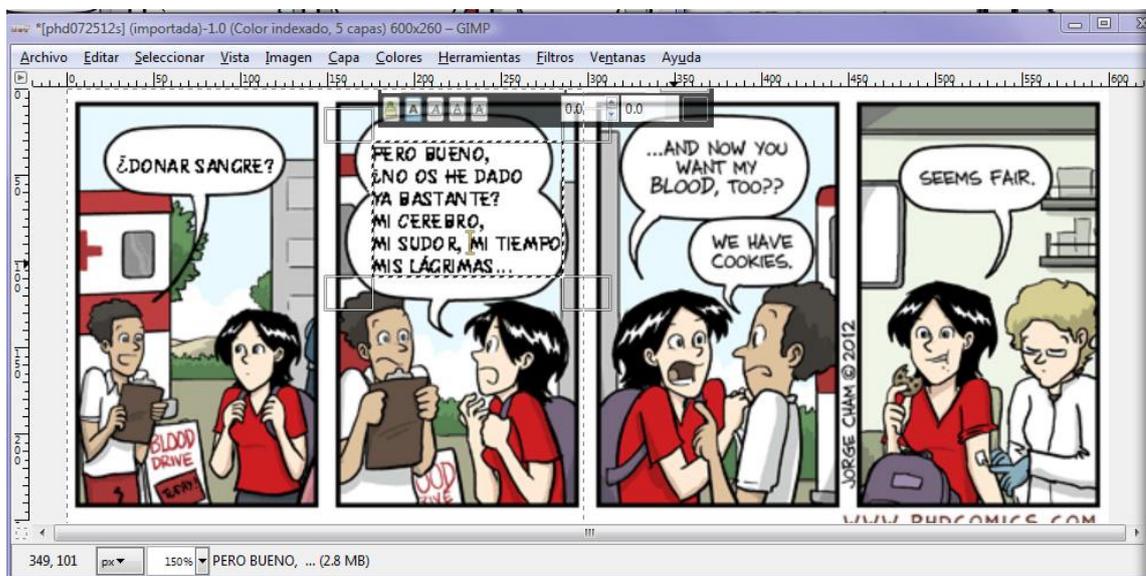


Ilustración 7. Insertando texto con Gimp.

## Objetivos generales de la propuesta

Acercar a los alumnos la traducción de cómics, tanto desde como hacia la LE. Nótese que en la parte teórica decidimos descartar la distinción traducción directa-inversa por los motivos expuestos en la página 39.

Favorecer el desarrollo de habilidades de reformulación y síntesis a la hora de expresar los mensajes traducidos.

Explorar el tratamiento del humor en la traducción: juegos de palabras, dobles sentidos, etc.

### ***Desarrollo de las sesiones***

A continuación incluimos un esquema general de lo que se haría en cada sesión, pero en cada uno de los bloques de viñetas especificaremos qué pretendemos trabajar en cada caso.

**Introducción a la traducción de cómic.** En la primera de las sesiones en las que se trabaje con cómics, el profesor les preguntará a los alumnos qué conocen de los cómics y les hará pensar sobre las posibles peculiaridades de este soporte, así como de lo que se debe tener en cuenta al traducir. Podríamos resumirlo escribiendo estas palabras en la pizarra al principio de la sesión. La técnica mnemotécnica «leche» es totalmente anecdótica, pero quizá les sirva a los alumnos para recordar los aspectos que deben tener en cuenta en las tareas:

**Lengua**

**Espacio**

**Contexto**

**Humor**

**Estilo**

**Formulación de hipótesis sobre el contenido de la historieta.** Se les dará en primer lugar la historieta sin texto, y se hará una tormenta de ideas sobre el contenido de la historia: personajes, tema, posible registro, acontecimientos, etc.

**Entrega de la versión original y reflexión sobre su contenido.** El profesor entregará el material original y les pedirá a los alumnos que, una vez que lo hayan leído, resuman su contenido y piensen en los posibles problemas que puede plantear su traducción.

**Ítems contextuales.** Consideramos adecuado ofrecer una contextualización completa para que estos aborden la tarea de traducir con unos objetivos claros. Para ello, daremos respuesta a preguntas como las siguientes:

- **¿Quién habla?** Identificación del emisor en la situación comunicativa.
- **¿Qué está contando?** Identificación del mensaje en la situación comunicativa.
- **¿A quién se lo está contando?** Identificación del destinatario.
- **¿Cómo lo cuenta?** Aspectos formales del mensaje: tono, registro, brevedad, etc.

Somos conscientes de que traducir este tipo de materiales puede resultar algo difícil, pero también creemos que, al estar en un nivel avanzado, los alumnos necesitan retos que les motiven y que les induzcan a solucionar incógnitas bien individualmente o bien en grupo, como sería en el caso de estas tareas de traducción.

**Formación de grupos y escritura de la primera propuesta de traducción.** Los grupos intentarán traducir el material que se les ha entregado. Lo más conveniente es que todos vayan traduciendo y discutiendo los problemas que van apareciendo.

**Intercambio de traducciones y corrección.** Los distintos grupos intercambiarán sus traducciones entre sí y las corregirán prestando atención a los ítems que aparecen en el baremo de corrección que se les entregará. Dicho baremo está parcialmente basado en el propuesto por Hurtado Albir (1996). Lógicamente, lo hemos simplificado mucho ya que, como dijimos anteriormente, los objetivos de la clase de traducción en ELE distan mucho de los de la clase de traducción en estudios de licenciatura en Traducción.

<b>Baremo de corrección</b>	
<b>Gramática (formas incorrectas, tiempos mal usados...)</b>	
<b>Léxico (palabras mal usadas, falsos amigos...)</b>	
<b>Sintaxis (formación de oraciones, coherencia y cohesión)</b>	

<b>Otros comentarios</b>	
--------------------------	--

A continuación exponemos dos muestras de actividades de traducción de cómic a modo de ejemplo para el aula de LE. Para las actividades de traducción de cómic en el aula emplearemos viñetas de dos páginas web diferentes: *PHDComics* y *Modernadepueblo*. Por un lado, el material procedente de *PHDComics* retrata situaciones comunes en el mundo académico, desde conversaciones entre estudiantes de máster y sus tutores hasta pasos para realizar una tesis; todo esto siempre con un toque de humor. Al tratarse de tiras breves, les daríamos a los alumnos varias en la misma sesión, probablemente para que fueran pasándoselas y que al final todos los grupos hayan hecho su versión de las tres tiras. Por otro lado, los materiales de *Moderna de pueblo* contienen situaciones cotidianas con un toque de humor que resulta especialmente interesante en el aula. Hemos elegido estas dos páginas web, además de por su humor, porque se trata de páginas web que se actualizan con bastante regularidad, por lo que los alumnos, una vez terminadas las sesiones, pueden seguir a los creadores de estos contenidos y sus nuevas publicaciones.

### **Primer bloque de viñetas: *Phdcomics.com (EN>ES)***

<b>Material</b>	<i>Tiras de PHDCOMICS.com creadas por Jorge Cham.</i>
<b>Nivel</b>	Hemos pensado en estas actividades para un nivel intermedio puesto que los enunciados que aparecen en los bocadillos son bastante simples y no tienen excesivas dificultades salvo algunos matices de expresión que se irán trabajando en el desarrollo de la actividad.
<b>Duración</b>	<b>Una o dos sesiones</b>
<b>Secuenciación</b>	<b>Entrega de tiras vacías y formulación de hipótesis</b> <b>Propuestas de traducción</b> <b>Contraste y corrección</b>
<b>Ítems contextuales</b>	<p>¿<b>Quién habla?</b> Un estudiante de universidad o un profesor.</p> <p>¿<b>Qué está contando?</b> Situaciones de distinto tipo según la viñeta.</p> <p>¿<b>A quién se lo está contando?</b> A compañeros de clase, a excepción de la última viñeta, en la que aparece una especie de anuncio.</p> <p>¿<b>Cómo lo cuenta?</b> Normalmente con enunciados muy breves y concisos, dadas las limitaciones espaciales de un soporte como el</p>

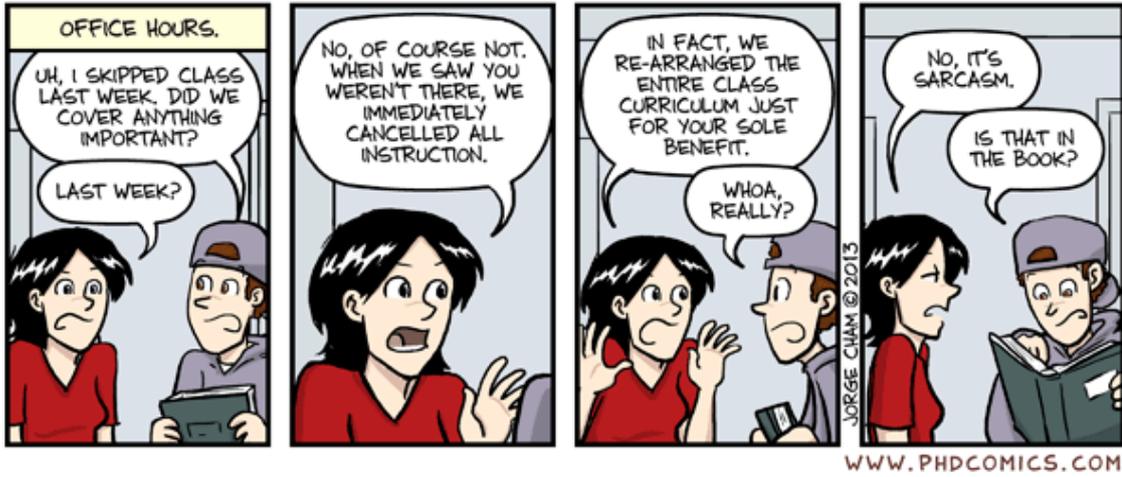
	cómic.
--	--------

Actividad adicional
<p><b>A continuación proponemos una actividad de expresión escrita algo más creativa, en la que se les pedirá a los alumnos que, en pequeño grupo, escriban diálogos sobre situaciones académicas. A continuación dejamos algunas sugerencias:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>-Profesor y alumno</b></p> <p style="text-align: center;"><b>-Conversaciones entre compañeros</b></p> <p style="text-align: center;"><b>-Critizando a los profesores</b></p> <p style="text-align: center;"><b>-La desesperación del estudiante</b></p> <p><b>Esta actividad sería posterior a la práctica de traducción con el fin de retomar el trabajo de las destrezas puramente lingüísticas.</b></p>

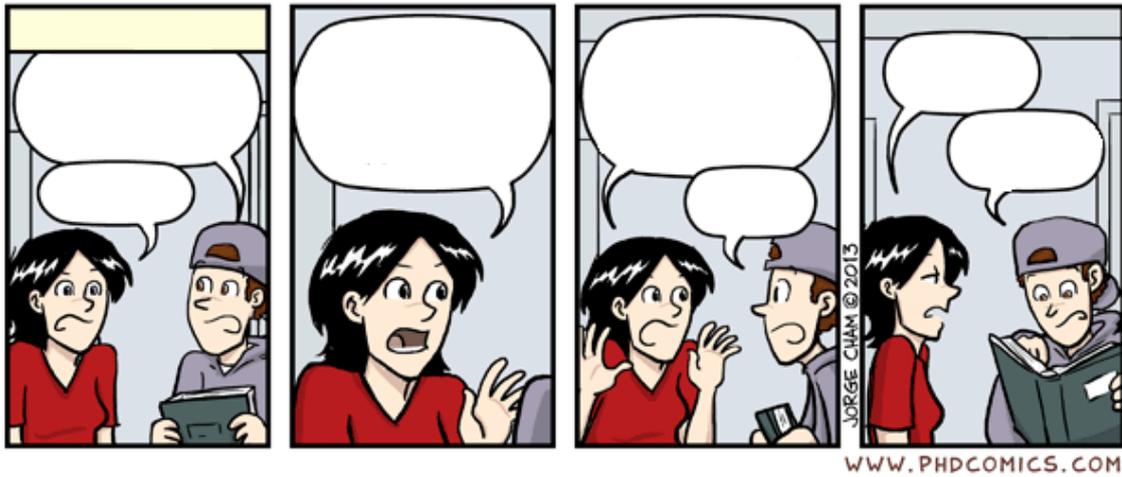
### Aspectos interesantes

- El mayor reto que plantean estas viñetas viene dado por el poco espacio que tienen los alumnos para incluir texto.
- Traducción u omisión de las interjecciones *uh* y *whoa*.
- Traducción del sentido de *to skip a class*. La presencia de este verbo en esta viñeta nos puede servir para mostrarles expresiones en español de distintos registros que signifiquen lo mismo, a saber, *faltar a clase*, *hacer novillos (coloquial)* o incluso *pirar clase (coloquial)*. Es probable que los alumnos no las conozcan, pero de esta manera el profesor puede ir viendo cómo se enfrentan al desafío. *Seem sfair* también sería una de esas expresiones de traducción peculiar.
- En el caso de la tercera viñeta, les ofrecemos a los alumnos un tipo de cómic que se asemeja más a un anuncio publicitario, y les incitaremos a que sean creativos, no solo con el nombre de esa medicina milagrosa, sino también con la forma en la que cuenten el mensaje del anuncio.

### 1.1 Tira original



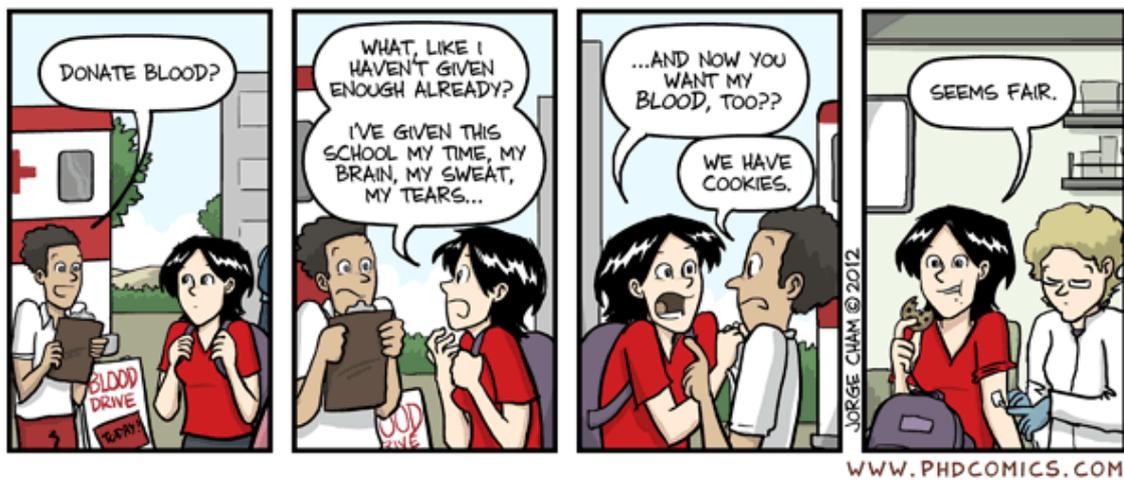
### 1.2 Viñeta sin diálogo



### 1.3 Traducción propuesta



### 1.4 Tira original



### 1.5 Tira sin diálogos:



1.6 Traducción propuesta:



1.7. Tira original:



1.8 Tira sin texto:



1.9 Traducción propuesta:

			
<p>ANTES ESTABA ESTRESADA CONSTANTEMENTE, PREOCUPADA POR EL SIGUIENTE TRABAJO O LA SIGUIENTE FECHA DE ENTREGA...</p>	<p>NO DISFRUTABA LOS FINDES, Y MUCHO MENOS LAS QUEDADAS. ME PREOCUPABA MUCHO QUE ME PREGUNTARAN MI OFICIO O CUÁNDO ME LICENCIARÍA</p>	<p>PERO ENTONCES DESCUBRÍ:</p> <p><b>extrafuerte Mañañix</b> fenalazidina flozidol 200 mg</p>	<p>Y AHORA PUEDO DISFRUTAR DE LA VIDA</p> <p>JA JA, SÍ, Y TAMBIÉN LICENCIARME EN LA VIDA.</p>

1.10 Tira original:

<p>Day 5 I'm beginning to hallucinate. Last night, in a haze of ramen-induced indigestion...</p> 	<p>...I saw my thesis as a GOLDEN WINGED BIRD, crossing oceans of data and seas of time to get to me...</p> 	<p>I reached for it, held up by my high school science teacher and "Mr. Wizard" on a copy of my statistical software manual, while my advisor, disguised as Elmer Fudd, tries to shoot it down.</p> 	<p>I'd question my sanity, but I probably answered that when I decided to come to grad school.</p> 
--	---	--	--

WWW.PHDCOMICS.COM

1.11. Tira vacía:

			
---	---	--	---

WWW.PHDCOMICS.COM

## 1.12. Traducción propuesta:



En la tercera viñeta aparecen exclamaciones e interrogaciones porque nos parece especialmente problemática la extensión del mensaje y su traducción al español.. Al tratarse de una especie de diario, el mensaje se alarga considerablemente y, al traducirlo, debemos tener esto en cuenta para intentar sintetizar.

Finalmente, a partir de esta última tira se propondrán dos tareas. Por un lado, les propondremos a los alumnos que se imaginen otro texto que podría ir en esta tira. Por otro lado, tomaremos esta viñeta como pretexto para la redacción de una especie de diario, proponiendo así una actividad cuyo producto final será un texto escrito a partir de la discusión y negociación en grupo.

Los alumnos, en pequeños grupos, elegirán uno de los siguientes personajes o emplearán uno propio:

*Un estudiante de universidad*

*Una ama de casa*

*Un padre soltero*

*Un niño de siete años*

Una vez que hayan elegido al personaje, les daremos bien tres referencias temporales (un ayer, un hoy y un mañana), o bien los siete días de la semana. De esta manera les incitaremos a expresarse utilizando distintos tiempos verbales para contar historias personales. De la misma manera que afirmábamos que traducir consistía en tomar decisiones, en este caso serán los alumnos los que decidirán qué historias contar y cómo hacerlo, estimulando así su creatividad.

## Segundo bloque de viñetas: MODERNA DE PUEBLO (ES>EN)

En estas actividades los alumnos traducirán hacia su lengua materna, en este caso, el inglés. Este tipo de traducción, como comentamos en la parte teórica, servirá para garantizar que los alumnos han comprendido el mensaje que les proporciona el TO y saben expresarlo en su LM con los matices pertinentes. El material propuesto contiene un humor bastante peculiar que los alumnos deberán intentar transferir a su lengua materna.

<b>Material</b>	<i>Vídeo sobre Raquel Córcoles, ilustradora y autora de la web Modernadepueblo.com</i> <i>Viñetas de esta ilustradora</i>
<b>Nivel</b>	Intermedio o avanzado con más o menos orientaciones.
<b>Duración</b>	Una sesión de una hora aproximadamente para cada una de las partes.
<b>Secuenciación</b>	Entrega del material vacío y formulación de hipótesis sobre su contenido Propuestas de traducción Contraste y corrección
<b>Ítems contextuales</b>	<b>¿Quién habla?</b> La <i>Moderna de pueblo</i> , una mujer joven con un sentido del humor bastante peculiar y a la que le gusta reírse del «postureo», esto es, de la gente que aparenta mucho y al final resulta ridícula. <b>¿Qué está contando?</b> Está hablando de cosas que pasan en un mundo de «modernos». <b>¿A quién se lo está contando?</b> A un público general, habitualmente joven, por lo que será más conveniente emplear términos coloquiales. <b>¿Cómo lo cuenta?</b> Oraciones cortas y de sencilla estructura.

Actividad adicional
<p><b>A continuación proponemos una actividad de expresión escrita algo más creativa, en la que se les pedirá a los alumnos que, en pequeño grupo, escriban diálogos sobre situaciones académicas. A continuación dejamos algunas sugerencias:</b></p> <p style="text-align: center;"><i>-Profesor y alumno</i></p> <p style="text-align: center;"><i>-Conversaciones entre compañeros</i></p> <p style="text-align: center;"><i>-Critizando a los profesores</i></p> <p style="text-align: center;"><i>-La desesperación del estudiante</i></p> <p><b>Esta actividad sería posterior a la práctica de traducción con el fin de retomar el</b></p>

**trabajo de las destrezas puramente lingüísticas.**

En este bloque de actividades utilizaremos materiales procedentes de *Modernadepueblo* (<http://modernadepueblo.com>).

**Primera parte**

Actividad con un vídeo. *Moderna de Pueblo – Classics Train the New Classics.*

[http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=L6rBEFrp0p4](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=L6rBEFrp0p4)

1. Visionado del video sin audio y descripción de los contenidos visuales. ¿De qué crees que irá el vídeo?



**Captura de la entrevista a la autora de *Moderna de pueblo*.**

2. Comprensión oral. Les proporcionaremos a los estudiantes un cuestionario con preguntas sobre el contenido del vídeo.

**¿Quién es Raquel Córcoles?**

**¿Podrías definir de alguna manera los siguientes conceptos? No existe una definición exacta:**

*Modernos y modernas*

*Moderna de pueblo*

*Postureo.*<sup>18</sup>

**¿En qué se inspira la ilustradora para sus viñetas?**

**¿A qué evento debe acudir y qué consejo les pide a los otros dos personajes (Alaska y Mario Vaquerizo)?**

- 3. Escribe un resumen del vídeo que acabas de ver (el resumen deberá ser en inglés). Máximo 80 palabras.**

Con esta actividad incitamos a los alumnos a expresarse en la L1 a partir de contenidos en LE, de manera que relacionamos las dos lenguas y trabajamos esa competencia contrastiva que destacamos en la parte teórica. El máximo de palabras es orientativo, pero nos parece adecuado para probar la capacidad de síntesis de los alumnos.

#### **Actividad adicional**

En esta actividad adicional propondremos a los estudiantes que elijan a un colectivo y que hablen de sus cosas. A continuación dejamos algunos ejemplos:

*Cosas de estudiantes*

*Cosas de amas de casa*

*Cosas de profesores*

*Cosas de niños*

En pequeños grupos, los estudiantes irán haciendo sus listas y las presentarán al resto de la clase. También se les podrían dar más copias de la imagen vacía para que incluyeran allí sus ideas.

---

<sup>18</sup>Estos conceptos son muy propios de la cultura juvenil actual, y no tienen definiciones muy específicas, por lo que con esto estaríamos intentando que los alumnos reflexionasen sobre esas ideas y aportasen sus propuestas. Por ejemplo, «un moderno es una persona alternativa, diferente y bohemia» o «un moderno es una persona que hace lo que quiere y al que le gusta innovar».

## Segunda parte: Tareas de traducción con materiales de *Moderna de pueblo*

### *Cosas de modernos*

#### Ítems contextuales

- **¿Quién habla?** La *Moderna de pueblo*, una mujer joven con un sentido del humor bastante peculiar y a la que le gusta reírse del «postureo», esto es, lo que hace la gente que quiere ser muy moderna y termina siendo ridícula.
- **¿Qué está contando?** Nos está hablando de las cosas que definen a los «modernos»: sus ambientes, su moda y su estilo, etc.
- **¿A quién se lo está contando?** A un público general, habitualmente joven, por lo que será más conveniente emplear términos coloquiales.
- **¿Cómo lo cuenta?** Oraciones cortas y de sencilla estructura.

Somos conscientes de que traducir este tipo de materiales puede resultar algo difícil, pero también creemos que, al estar en un nivel avanzado, los alumnos necesitan retos que les motiven y que les induzcan a solucionar incógnitas bien individualmente o bien en grupo, como sería en el caso de estas tareas de traducción.

Repetiremos la dinámica de las actividades de traducción que sugerimos en la página 41.



## 2.2. Viñeta vacía





## Aspectos interesantes

- La traducción del concepto de «moderno». Nosotros hemos propuesto «hipster» pero quizá surjan otras alternativas.
- Contenido cultural: los Reyes Magos, el paro. En la traducción que hemos propuesto hemos cambiado el «bono del bus» por la *OysterCard* (abono de transporte típico del Reino Unido).

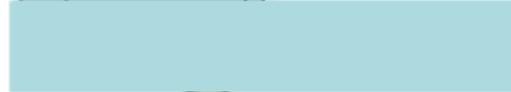
*San Valentín (las 4 excusas más falsas que nos dicen para no celebrarlo)*

## 2.4.Original



Humor indie en: [cuantohipster.com](http://cuantohipster.com)

## 2.5 Viñetas vacías



MODERNADEPUEBLO.COM

Humor indie en: [cuantohipster.com](http://cuantohipster.com)

## 2.5. Traducción propuesta.

# Valentine's Day

Their top 4 lame excuses not to celebrate the occasion



I'm not giving her anything because I want her to think we're serious.

It's OK, since you made it clear to her every day you meet...



That's just a capitalist invention which I have no intention to support.

Is washing your hair also a capitalist invention?



I'm not doing anything, I can't stand seeing hearts everywhere...

Another excuse to stay at home playing videogames...



Well, I'd rather surprise her when she doesn't expect it.

Once she's dumped you?

MODERNADEPUEBLO.COM

Humor indie en: [cuantohipster.com](http://cuantohipster.com)

### Actividades complementarias

¿Se te ocurren otras excusas para no celebrar San Valentín? ¿Qué excusas crees que pondrían las chicas?

En pequeños grupos, pensad en excusas para alguno de los siguientes temas:

*Excusas para no estudiar*

*Excusas para no cocinar*

*Excusas para no trabajar*

*Excusas para no dormir*

Cualquier otra sugerencia es bienvenida. El profesor os dará otra copia de las ilustraciones sin texto para que añadáis vuestros diálogos si queréis.

## **Subtitulado en el aula**

En la propuesta didáctica de esta sección trabajaremos con dos tipos de materiales. En primer lugar, emplearemos programas informáticos de subtitulado como *AegiSub* o *SubtitleWorkshop*. Por otro lado, emplearemos diversos tipos de material en vídeo: *videoblogs*, documentales y fragmentos de películas.

Puesto que en ocasiones nos será imposible realizar las actividades con los programas informáticos en el aula, hemos ideado también otros tipos de actividades en las que nos apoyaremos en material de vídeo subtitulado y trabajaremos las destrezas pertinentes.

## **Objetivos**

Familiarizar a los alumnos con la TAV y, en concreto, con el subtitulado en sus variantes principales para hacerles ver que subtitular no es, bajo ningún concepto, transcribir palabra por palabra.

Desarrollar la conciencia contrastiva y la capacidad de síntesis de los alumnos mediante actividades de subtitulado.

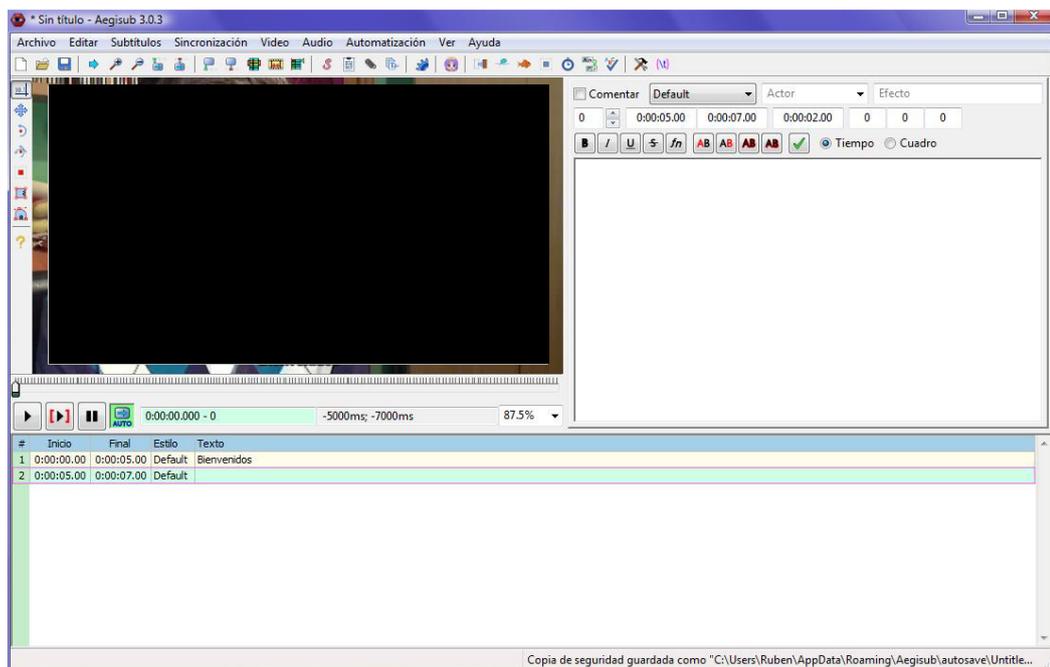
Fomentar la reflexión y el análisis crítico de contenidos por parte de los alumnos, así como su interacción.

## **Metodología**

Como comentamos al principio de la parte práctica de este trabajo, concebimos esta propuesta práctica como una especie de agencia de traducción en la que los alumnos deberán desempeñar distintas tareas o encargos. Se alternarán actividades más controladas con otras más libres y creativas.

## **Programas informáticos**

Para las actividades de subtitulado emplearemos Aegisub, una herramienta gratuita que podemos descargar desde <http://www.aegisub.org/>. Esta herramienta es muy fácil de usar y con unas breves orientaciones los alumnos no tendrán problemas para subtitular bien en clase o bien por su cuenta. A continuación mostramos una captura de pantalla del programa que nos muestra la interfaz de trabajo:



**Figura 3. Captura de pantalla de Aegisub.**

Para subtitular en *AegiSub* basta con escribir el texto en el cuadro de texto de la derecha. Dicho cuadro de texto presenta opciones de formato muy claras y se parece mucho a interfaces a las que los alumnos probablemente ya estén acostumbrados como la de los procesadores de textos. Una vez que tengan el subtítulo, deberán presionar *Intro* para que el subtítulo se incluya en el vídeo. A la izquierda de cada subtítulo tenemos una barra de duración en la que los alumnos podrán asegurarse de que sus subtítulos no duren más de seis segundos. Después podremos exportar el archivo de subtítulos en formato *.ass*.

### **Dinámica de las sesiones**

**Proyección del fragmento sin sonido.** Se incitará a la formulación de hipótesis sobre el contenido del material, y se hará una tormenta de ideas sobre las situaciones comunicativas allí planteadas. En esta parte de la actividad los alumnos reflexionarán sobre los elementos visuales y no verbales de las escenas que se les muestren.

**Resumen del contenido del vídeo en LE.** Los alumnos harán una breve síntesis de lo que han visto.

**Entrega de guiones.** Si no podemos contar con ordenadores en el aula, el profesor puede entregar a los alumnos copias del guion que traducirán para que estos vayan completando.

**Formación de grupos de trabajo y redacción de subtítulos.** Los alumnos se distribuirán en grupos e intentarán preparar los subtítulos adecuados del tipo que se les exija. Es aquí donde contar con ordenadores para cada alumno sería lo idóneo, aunque como vimos anteriormente podemos suplir esta carencia de alguna otra forma. A la hora de subtítular, el profesor les dará las siguientes orientaciones a los estudiantes:

1. Máximo dos líneas y 15 palabras (unos 70 caracteres).
2. Mantener unidades oracionales lógicas.
3. Eliminar toda la información innecesaria.

**Revisión y corrección de los subtítulos.** De la misma manera que hicimos con las actividades sobre cómic, los otros grupos revisarán la tarea de sus compañeros y harán algunas observaciones. Entendemos por corrección, además de revisar si hay errores puramente lingüísticos, la valoración del grado de concisión de los subtítulos propuestos.

Como ya comentamos, la integración de estos subtítulos en el clip de vídeo dependerá de las condiciones físicas del aula. Se propondrá a los alumnos que descarguen el programa informático y que intenten subtítular los fragmentos como tarea adicional para casa.

#### **Primera muestrade materiales:Subtitulado desde la LE (ES>EN)**

<b>Material</b>	Fragmento de la serie <i>Siete Vidas</i> . Disponible desde <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QpIgfZ-QmVI">https://www.youtube.com/watch?v=QpIgfZ-QmVI</a> (Duración: 3:38, aunque solo usaremos dos minutos y medio). Guion del vídeo Programa de subtitulado <i>Aegisub</i> .
<b>Nivel</b>	Intermedio o avanzado.
<b>Duración</b>	Varias sesiones en función del contenido del clip. Prevemos cuatro horas: dos dedicadas a la traducción y a la preparación de subtítulos, una dedicada a la discusión y revisión y una última reservada para integrar los subtítulos con la aplicación informática.
<b>Secuenciación</b>	Proyección del clip sin sonido. Entrega de guiones y formación de grupos. Propuestas de traducción. Contraste de las propuestas, revisión y corrección.
<b>Ítems</b>	<b>¿Quién habla?</b> Aida, Gonzalo y Sergio

<b>contextuales</b>	<b>¿Qué está contando?</b> Gonzalo quiere mejorar su relación con Vero y convence a Aida de que se haga pasar por su tía Eli.
---------------------	---

En esta actividad trabajaremos con un fragmento de la serie española *Siete vidas*. Esta serie era muy popular cuando se emitía en la televisión y nos parece adecuado dársela a conocer a los alumnos. Al traducir a la lengua materna, los estudiantes dispondrán de más recursos para transferir el mensaje emitido por los distintos personajes. En cuanto al nivel del grupo, nos parece que en un intermedio la actividad podría funcionar dado que los enunciados suelen ser bastante cortos a pesar de que se concatenen. En un nivel avanzado, los alumnos probablemente accedan a la tarea sin problemas.

Una de las cuestiones que se plantean en este fragmento es la traducción de las interjecciones. Como ya comentamos al explicar las convenciones del subtítulo, omitir información resulta fundamental a la hora de subtítular, y elementos como las interjecciones forman parte de ese grupo de elementos de los que solemos prescindir al traducir para el subtítulo.

Asimismo, en la versión en línea de este video se incluye una transcripción en inglés y en español que quizá pueda servir para que los alumnos localicen errores de traducción. La pista de subtítulos en español podría utilizarse en niveles más bajos para hacerles el material mucho más accesible, ya que la velocidad de elocución de los personajes es bastante rápida y quizá resulte algo difícil de comprender.

<b>Guion del fragmento</b>	
Gonzalo:	Es igual. Lo importante es que te quedes aquí, porque dentro de cinco minutos va a llamarte Eli. ¡Va a llamarte Eli! Yo me bajo al bar, ¿eh?
Aida:	¿Otra vez te persigue el chihuahua de la portera?
Gonzalo:	No bromees con eso, ¿eh? Escucha, Vero está esperando que la llames, así que por favor, no me falles. Mi relación con Vero está en tus manos, ¿eh?
Escúchame,	sé breve, no digas tacos, ¿vale? Y si te pregunta que si no podéis veros es porque vives en... en Australia. ¿Vale? Habla bien de mí, ¿vale?
Aida:	Hola Vero, soy Eli. Sí, hoy...yo también te echo de menos. Por cierto, qué hermano tienes, qué sensible es, cómo te quiere, qué elegancia vistiendo, qué pedazo

camare...

-Pues nada, que lo que te decía, que sí que te echo mucho de menos pero es una pena que no podamos vernos, porque es que vivo en Australia.

-¿Mañana? ¿Cómo que mañana coges un avión? ¡No nonono! No, porque... porque... porque hace mucho sol... no no, porque hay moros, no moros no, cristianos... Por Dios, ¡no vengas! Espera.

(A Gonzalo) ¿Qué dices?

Gonzalo: Que le digas que eres una monja de clausura.

Aida: Ay ay, Vero, qué pena que no nos podamos ver. Es que verás, soy monja de clausura y solo tengo el día libre. ¿Cómo que qué día? Pues no lo sé... ¿qué hago?

Gonzalo: Dile que la odias.

Aida: ¡Te odio! ¡Mucho! ¿Qué por qué? ¡Tú sabes por qué!

¿Qué diadema? ¡Sí, sí, eso tú sabes que esa diadema era muy importante para mí! ¡Tú lo sabías!

Sergio: Aida, ponme una cerveci... ¿Qué pasa?

Gonzalo: Que está hablando con Vero, cállate.

Aida: Y ahora ya no quiero hablar contigo, ni volver a verte ni nada.

Sergio: Oye, Vero, que cuando acabes de hablar con Aida baja, que te espero en casa.

### Traducción propuesta

Gonzalo: It's OK. What matters is for you to stay here, because Eli is calling you in five minutes! She is calling you! I'm off to the bar, ok?

Aida: Is the porter's chihuahua chasing you again?

Gonzalo: Don't joke with that, ok? Listen, Vero expects you to call her, so, please, don't let me down. My relationship with her is in your hands!

Listen, keep it brief, and don't swear, ok? And if she asks you why you can't meet, tell her it's because you live in Australia. OK? Speak highly of me, right?

Aida: Hi Vero, it's Eli! Yes, I miss you too. Oh, by the way, your brother is so nice, so caring, he loves you so much, he's so elegant, what a wonderful wai...

Yes, I miss you a lot but it's a pity we can't meet because I live in Australia.

Tomorrow? You're flying tomorrow? No way! No, uhm, it's just that it's very sunny... no no, there are Moors... no no... Christians. For God's sake, don't come over! Hold on.

(A Gonzalo) What do you mean?

Gonzalo: Tell her you're a cloistered nun.

Aida: Oh, Vero, what a pity we can't meet. Well, I'm a cloistered nun and I only have a day off. Which day? I don't know... \*what do I do?\*

Gonzalo: Tell her you hate her.

Aida: I hate you! So much! Why? YOU know why!

Which hairband? Yes, you know that hairband was very important to me! You knew about it!

Sergio: Aida, I'd like a... What's going on?

Gonzalo: She's talking to Vero, shut up.

Aida: I don't want to talk to you or see you anymore. Ever again.

Sergio: Hey, Vero, when you're done talking to Aida, come down, I'm waiting at home.

### Actividad adicional

A continuación presentamos una actividad de expresión e interacción orales que toma como modelo la situación comunicativa planteada en el fragmento de vídeo. Les pediremos a los alumnos que piensen en excusas similares a las que Aida, haciéndose pasar por Eli, le da a Vero para no poder verla. A partir de sus ideas, deberán recrear un pequeño diálogo en el que las empleen. Con esta actividad enseñaremos a los alumnos a dar excusas, presentándoles la construcción *es que* que ya aparece en el vídeo.

*¿Por qué no puedes...? Porque... / Es que...*

Ambas construcciones son diferentes en cuanto a lo que comunican, y es importante que en estos niveles los alumnos conozcan los matices pragmáticos que acompañan a las construcciones.

### Segunda muestra de materiales: Subtitulado hacia la LE (EN>ES)

Traducir a la lengua extranjera, como vimos en la parte teórica, requiere un esfuerzo mucho mayor por parte de los alumnos ya que supone pensar en la LE y formular en ella los mensajes proporcionados por el texto origen con la mayor eficacia posible. A diferencia de la traducción a la LM, al traducir a la LE los alumnos reflexionarán mucho más sobre el funcionamiento de la LE.

Hemos elegido un fragmento de la serie *How I Met Your Mother* (*Cómo conocí a vuestra madre*) porque es muy probable que los alumnos reconozcan la serie, por lo que quizá suscite un mayor interés por su parte y, por ende, una mejor disposición a realizar la tarea.

<b>Material</b>	Fragmento <i>How I Met Your Mother</i> - <i>Barney professes his love for Robin</i> . <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jgT2N_nzocs">https://www.youtube.com/watch?v=jgT2N_nzocs</a> (Duración 1:54) Guion del vídeo Programa de subtitulado <i>Aegisub</i> .
<b>Nivel</b>	Avanzado.
<b>Duración</b>	Varias sesiones en función del contenido.
<b>Secuenciación</b>	Proyección del clip sin sonido. Entrega de guiones y formación de grupos.

	Propuestas de traducción. Contraste de las propuestas, revisión y corrección.
<b>Ítems contextuales</b>	¿Quiénes hablan? Barney, Mike y Robin. ¿Qué está contando? Barney se está declarando a Robin delante de su novio Mike.

Como afirmamos en páginas anteriores, el subtítulo inverso (hacia la LE) supone un reto adicional ya que implica que los alumnos reformulen mensajes y los expresen en la lengua que están aprendiendo, en este caso, el español. En esta actividad trabajaremos con un fragmento de la serie *Cómo conocí a vuestra madre* en su versión original. Se trata de una escena en la que Barney declara su amor a Robin ante la atónita mirada de su novio Mike. En esta actividad se pondrá a prueba la capacidad de síntesis de los estudiantes, especialmente ya que Barney tiene monólogos bastante extensos que los alumnos deberán ir reduciendo y resumiendo para cumplir con las exigencias del subtítulo.

La clase seguirá la dinámica propuesta en la página anterior.

**Proyección del fragmento sin sonido.** Se plantearán las siguientes preguntas para que los alumnos reflexionen sobre el contenido del clip:

*¿Qué pasa? ¿Cuántos personajes aparecen? ¿Qué relación hay entre ellos? ¿Qué emociones muestran? ¿Qué crees que ha pasado al final?*

Guion del fragmento
Robin: Barney, what are you doing here?
Barney: Taking care of something you clearly can't do on your own. I'm sorry but you and Robin are done.
Mike: What? Robin, what is this?
Barney: Robin doesn't want to hurt your feelings because you're a nice guy, but she thinks you're stupid and she hates you. You're welcome.
Robin: Stop doing this.
Barney: I love her, Nick.

Robin: But he doesn't love me. He's just saying because he thinks...

Barney: I love everything about her and I'm not a guy who says that lightly. I'm a guy who has feigned love his entire life. I thought love was something idiots thought they felt, but this woman has a hold on my heart that I cannot break if I wanted to.

And there have been times that I wanted to. It has been overwhelming, and humbling, and even painful at times, but I cannot stop loving her anymore than I could stop breathing. I am hopelessly, irretrievably in love with her. More than she knows.

Mike: Robin, is this true?

Robin: You heard him.

Mike: Oh, wow. It feels like I have a pull grind muscle in my heart.

Robin: Mike, I'm so sorry. I just think that maybe...

Chica 1: Bet you just got your heart broken.

Chica 2: I just got my heart broken too.

Mike: Do the two of you want to come back to my place?

Chicas: Yeah!

*Thus concluded the autumn of breakups.*

### **Traducción propuesta**

En la traducción propuesta no hemos omitido demasiada información. Se trata por tanto una traducción del guion. Una vez que los alumnos tengan el guion traducido, podrán ir integrando los subtítulos en el vídeo que previamente habremos descargado.

#### Guion del fragmento

Robin: Barney, ¿qué haces aquí?

Barney: Encargarme de algo de lo que se ve que tú no puedes por ti misma. Lo siento pero Robin y tú habéis terminado.

Mike: ¿Cómo? ¿Robin, de qué va esto?

Barney: Robin no quiere herirte porque eres majo, pero cree que eres estúpido y te odia.  
De nada.

Robin: Déjalo ya.

Barney: La quiero, Nick.

Robin: Pero ella a mí no. Barney lo dice porque cree que...

Barney: Me gusta todo de ella, y no soy de los que lo dicen por decir. Soy alguien que ha fingido el amor toda su vida. Pensaba que el amor era algo que los idiotas creían sentir, pero esta mujer se ha ganado un sitio en mi corazón que no puedo desocupar aunque quiera.

Y en ocasiones quise hacerlo. Ha sido abrumador, me ha hecho humilde, y también sufrir, pero no puedo dejar de quererla igual que no puedo dejar de respirar. Estoy locamente inevitablemente enamorado de ella. Más de lo que cree.

Mike: Robin, ¿es eso cierto?

Robin: Lo has oído.

Mike: Vaya... Siento como si me estrujaran el corazón.

Robin: Mike, lo siento mucho. Quizá podamos...

Chica 1: Acaban de romperte el corazón, ¿no?

Chica 2: Y a mí también.

Mike: ¿Queréis veniros las dos a mi casa?

Chicas 1 y 2: ¡Claro!

*Y así terminó el otoño de las rupturas.*

## **Conclusiones**

En este trabajo hemos intentado explorar el potencial de la traducción subordinada en la enseñanza de ELE. Desde el principio de nuestra investigación nos hemos encontrado con un vacío sustancial en cuanto a bibliografía, por lo que hemos hecho el esfuerzo de reunir fuentes de cada campo aislado (traducción, enseñanza de la traducción, cómic y traducción audiovisual) para hacerlas converger aquí.

En primer lugar, nos hemos detenido a reflexionar sobre la actividad y el proceso de traducir, enfatizando en todo momento que traducir no consiste en establecer correspondencias, sino en transferir ideas y mensajes de una lengua a otra. A lo largo de la historia de los métodos, muchos métodos han desdeñado a la traducción principalmente por la imborrable huella del método de gramática-traducción. Sin embargo, para nosotros la traducción posee un valor complementario en la enseñanza de LE que debemos explotar cuando sea posible. Si bien algunos métodos y autores se mostraban reacios a aceptar la traducción debido a la interferencia de la L1, nosotros aceptamos esta interferencia no como obstáculo sino como facilitadora de la reflexión contrastiva y, en última instancia, del pensamiento divergente y la búsqueda y contraste de distintas soluciones.

Gran parte de la bibliografía que hemos manejado se centra en la enseñanza de la traducción a futuros traductores, pero en el caso de nuestro trabajo, hemos subrayado que los objetivos de la enseñanza de la traducción en el aula de LE obedecen el carácter complementario de la traducción que ya mencionamos, y pretenden usarla como ayuda al aprendizaje de la LE. En otras palabras, empleamos la traducción en el aula para reforzar el trabajo tanto de la comprensión como de la expresión en la LE. Asimismo, fomentamos el trabajo en grupo y la negociación de significados en la realización de las actividades.

Nos hemos centrado en la traducción subordinada, que, como ya comentamos, comprende todos aquellos soportes en los que el código escrito se relacione con otros códigos como el visual. Además de concebir la traducción como algo comunicativo, también hemos defendido la definición pragmática de Levý (2003) que define la traducción como un proceso de toma de decisiones. Precisamente en una traducción como la subordinada, los elementos que interactúan con el texto escrito hacen que

juguemos con distintos elementos a la hora de decidir cómo transmitir el mensaje en la lengua meta.

Hemos tomado como ejemplo para la creación de materiales didácticos la traducción del cómic y, dentro de la TAV, el subtítulo. Por un lado, el cómic conjuga elementos visuales y textuales; muestra y dice. Eliminar los diálogos de las viñetas no es especialmente difícil, por lo que es muy sencillo preparar los materiales para el aula. Por otro lado, el subtítulo en sus tres modalidades (bimodal, estándar e inverso), constituye un soporte accesible para los alumnos a la par que interesante para actividades de aula. Sin embargo, el subtítulo, a diferencia del cómic, precisa de muchas más herramientas cuya probable carencia habrá de suplir el profesor; nos referimos a los equipos informáticos dotados con aplicaciones informáticas de subtítulo. Tanto el cómic como el subtítulo se ven constreñidos por limitaciones espaciales, lo cual induce a los alumnos a reformular contenidos de una manera más concisa.

Aún queda campo por explorar en esto de la traducción subordinada en la enseñanza de LE, pero con este trabajo hemos intentado plantear cuestiones que sirvan para que se considere este tipo de actividades en las propuestas didácticas. Como ya dijimos en su momento, el profesor tendrá siempre a su disposición una serie de herramientas, y cuanto más amplio sea el abanico de materiales disponibles, mayor será su libertad de elección. Asimismo, ambos soportes pueden resultar especialmente creativos y motivadores aportando algo nuevo a la dinámica tradicional de las clases de LE.

## Referencias bibliográficas

APARICI, ROBERTO (1992). *El comic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid-Ediciones de la Torre.

BALLESTER CASADO, ANA y CHAMORRO GUERRERO, MARÍA DOLORES. (1991). «La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas». ASELE. Actas III (1991). Recuperado el 24 de noviembre de 2012, de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/03/03\\_0391.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0391.pdf)

BERBERIRABIEN DE RAIKO, DIANA Y LAAKSONEN, MARJAANA. (2003). «ELE y traducción audiovisual». *Actas del XIV Congreso de ASELE*, págs. 859-869.

BASSNETT, SUSAN (2011). «The translator as cross-cultural mediator». En KIRSTEN MALMKJÆR y KEVIN WINDLE(eds.), *The Oxford Handbook of Translation Studies* (94-107). Oxford: Oxford University Press.

BLEYVROMAN, ROBERT (1990). «The Logical Problem of Foreign Language Learning». *Linguistic Analysis*, 20, 3-47.

BRINES GANDÍA, JAUME (2012). «La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE». *ForoEle*, Volumen 8. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de: <http://www.foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/13>

CABALLERO RODRÍGUEZ, BEATRIZ. (2009). «El papel de la traducción en la enseñanza del español». *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, noviembre de 2009. Recuperado el 20 de enero de 2013, de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2009/22\\_aplicaciones\\_09.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/22_aplicaciones_09.pdf)

CÁNOVAS, MARCOS (2005). «Subtítulos y palomitas de maíz». *El Trujamán: Revista diaria de traducción*. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de: [http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/agosto\\_05/29082005.htm](http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/agosto_05/29082005.htm)

CARRERES, ÁNGELES. (2006). «Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching. The Teaching of Translation into L2 in Modern Language Degrees: Uses and Limitations». En *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council*. Recuperado el 10 de febrero de 2013, de: [http://www.cttic.org/publications\\_06Symposium.asp](http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp)

CHAM, JORGE (21 de junio de 2013). Office Hours. Recuperado el 24 de junio de 2013, de: <http://www.phdcomics.com/comics/archive.php?comid=1598>

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya.
- COSERIU, EUGENIO. (1977). «Lo erróneo y lo acertado en la teoría de la traducción». *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos, págs. 214-239.
- DE ARRIBA GARCÍA, CLARA. (1996). «Introducción a la traducción pedagógica». *Lenguaje y textos*, 8, 269-283. Recuperado el 15 de mayo de 2013, de: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7979/1/LYT\\_8\\_1996\\_art\\_17.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7979/1/LYT_8_1996_art_17.pdf)
- ESCUADERO MEDINA, CONCHA (2007). «Un nuevo enfoque para la explotación del cómic en E/LE». *Foro ELE*, volumen 3, 59-68. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de: <http://www.uv.es/foro/foro3/Escudero%20Medina.pdf>
- EISNER, WILL (2002). *El cómic y el arte secuencial* (trad. Enrique S. Abulí). Barcelona: Norma Editorial.
- HERNÁNDEZ, MARÍA ROSARIO (1996). «La traducción pedagógica en la clase de ELE». *Actas del VII Congreso de ASELE* (249-255).
- GARCÍA YEBRA, VALENTÍN (1989). *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.
- HILTMAN, ROGER (2011). «Spoken Word to Written Text: Subtitling». En KIRSTEN MALMKJÆRY KEVIN WINDLE (eds.), *The Oxford Handbook of Translation Studies* (379-393). Oxford: Oxford University Press.
- HURTADO ALBIR, AMPARO (ed.) 1996. *La enseñanza de la traducción*. Castellón, Universitat Jaume I.
- JAKOBSON, ROMAN (1984). «IV: En torno a los aspectos lingüísticos de la traducción». *Ensayos de lingüística general* (67- 79) Barcelona: Ariel.
- KUSSMAUL, PAUL. (1995). Capítulo 2: «Creativity in Translation» (39-53). En *Training the Translator*. Benjamin's Translation Library. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- LEVÝ, JIŘI (2003). Translation as a Decision Process. En LAWRENCE VENUTTIY MONA BAKER (eds.), *The Translation Studies Reader* (148-159). Nueva York: Routledge.
- MENDO MURILLO, SUSANA (2009). «El uso de la traducción en los primeros niveles de ELE». *RedELE*, Octubre 2009. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2009/tercera.html>
- MORANTE VALLEJO, ROSER (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.

MUNDAY, JEREMY (2008). *Introducing Translation Studies. Theories and Applications* (Segunda edición). Londres: Routledge.

MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (2001). «Campos de estudio y trabajo en traducción audiovisual». En Miguel Duro (Coord.), *La traducción para el doblaje y la subtitulación* (19-47). Madrid: Cátedra.

NORD, CHRISTIANE (1996). «El error en la traducción: categorías y evaluación». En Hurtado Albir, Amparo (ed.), *La enseñanza de la traducción* (91-108). Castellón: Universitat Jaume I.

— (1994). «Traduciendo funciones». En HURTADO ALBIR, AMPARO (ed.), *Estudis sobre la traducció* (97-112). Castellón: Universidad Jaume I.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). Cómico. En *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Recuperado el 20 de mayo de 2013, de: [http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=c%C3%B3mic&val\\_aux=&origen=REDRAE](http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=c%C3%B3mic&val_aux=&origen=REDRAE)

— (2001). Historieta. En *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Recuperado el 20 de mayo de 2013, de: [http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=historieta&val\\_aux=&origen=REDRAE](http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=historieta&val_aux=&origen=REDRAE)

— (2001). Tebeo. En *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Recuperado el 20 de mayo de 2013, de: [http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=tebeo&val\\_aux=&origen=REDRAE](http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=tebeo&val_aux=&origen=REDRAE)

— (2001). Traducción. En *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Recuperado el 10 de abril de 2013, de: [http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=traducir&val\\_aux=&origen=REDRAE](http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=traducir&val_aux=&origen=REDRAE)

RICHARDS, JACK C. y RODGERS, THEODORE S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

TALAVÁN ZANÓN, NORA (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.

WIDDOWSON, HENRY G. (1996). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

ZABALBEASCOA, PATRICK (2008). «The nature of the audiovisual text and its parameters». En Díaz Cintas, Jorge (ed.), *The didactics of audiovisual translation*(21-37).Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing.

ANTOLÍN RATO, MARIANO (2011). «Del doblaje y los subtítulos». *El Trujamán: Revista diaria de traducción*. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de: [http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/julio\\_11/29072011.htm](http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/julio_11/29072011.htm)

BUENAVENTURA, RAMÓN (2012). Idioma raro. *El Trujamán: Revista diaria de traducción*. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de: [http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/octubre\\_12/02102012.htm](http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/octubre_12/02102012.htm)

BERBERIRABIEN DE RAIKO Y MARJAANALAAKSONEN (2006). «ELE y traducción audiovisual». Actas del XIV Congreso de ASELE, 859-869. Recuperado el 26 de marzo de 2013, de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/14/14\\_0860.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0860.pdf)

CANNING-WILSON, CHRISTINE. (2001). «Visuals & language learning: is there a connection?». *ELTNewsletter*, Artículo 48 (Febrero). Recuperado el 31 de enero de 2013, de: <http://www.eltnewsletter.com/back/Feb2001/art482001.htm>

CATALÁ CARRASCO, JORGE (2007). «El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera». *ForoEle*, volumen 3, 23-35. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de: <http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/50/48>

CASTRO ROIG, XOSÉ (2001). ¿Subtraducción de subtítulos? *El Trujamán: Revista diaria de traducción*. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de: [http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/julio\\_01/09072001.htm](http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/julio_01/09072001.htm)

—(2012). Huele a traducción. *El Trujamán: Revista diaria de traducción*. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de: [http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/mayo\\_12/16052012.htm](http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/mayo_12/16052012.htm)

CÓRCOLES, RAQUEL (8 de febrero de 2013). *San Valentín: las 4 excusas más falsas que nos dicen para no celebrarlo*. Recuperado el 28 de abril de 2013, de: <http://cuantohipster.com/wp-content/uploads/2013/02/comic-vi%C3%B1eta-modernos-hipster-san-valentin-excusas.png>

— (7 de abril de 2013). *Cosas de modernos*. Recuperado el 28 de abril de 2013, de: <http://modernadepueblo.com/2013/04/07/689/>

DÍAZ CINTAS, JORGE (2004). «Subtitling: the long journey to academic acknowledgement». *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation*, 1 (Enero 2004). Recuperado el 25 de mayo de 2013, de: [http://www.jostrans.org/issue01/art\\_diaz\\_cintas.php](http://www.jostrans.org/issue01/art_diaz_cintas.php)

DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, PABLO (2008). *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. MarcoELE 6*. Recuperado el 14 de diciembre de 2012 de: [http://marcoele.com/monograficos/destrezas/pdominguez\\_destrezas.pdf](http://marcoele.com/monograficos/destrezas/pdominguez_destrezas.pdf)

ENECOIZOSINAGA, MIREN ITZIAR (2000). «Utilidad del diccionario para la traducción en clase de ELE». Actas del XI Congreso de ASELE. Recuperado el 26 de marzo de 2013, de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0287.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0287.pdf)

GARCÍA MEDALL, JOAQUÍN. (2001). «La traducción en la enseñanza de lenguas». *Hermeneus: Revista de Traducción e Interpretación*, nº3, 131-140. Recuperado el 18 de enero de 2013, de: [http://www.ub.edu/filhis/culturele/garcia\\_medall.html](http://www.ub.edu/filhis/culturele/garcia_medall.html)

GIL, ROSALIND y GUZMÁN, MARÍA CONSTANCIA. (2006). «The Translator as Participant/Creator». En *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council*. Recuperado el 10 de febrero de 2013, de: [http://www.cttic.org/publications\\_06Symposium.asp](http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp)

HOWIMETYOURMOTHER (13 de noviembre de 2012). *How I Met Your Mother – Barney professes his love for Robin*. [Archivo de video]. Recuperado el 30 de junio de 2013, de: [https://www.youtube.com/watch?v=jgT2N\\_nzocs](https://www.youtube.com/watch?v=jgT2N_nzocs)

JIMÉNEZ, CATALINA; BALLESTER, ANA; LÓPEZ, CLARA I.; TERCEDOR, M<sup>a</sup> ISABEL; FÁBER, PAMELA; y VILLENA, IGNACIO. (2003) «La traducción subordinada como herramienta de autoaprendizaje», en MUÑOZ MARTÍN, Ricardo [ed.] *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de Febrero de 2003*. Granada: AIETI. Vol. n.º 2, págs. 271-234. Recuperado el 5 de mayo de 2013, de:

[http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI\\_1\\_CJ\\_AB\\_CIL\\_MIT\\_PF\\_IV\\_Traduccion.pdf](http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI_1_CJ_AB_CIL_MIT_PF_IV_Traduccion.pdf)

LORENZO GARCÍA, LOURDES(2001). «Características diferenciales de la traducción audiovisual (II). El papel del traductor de subtítulos». En Lourdes Lorenzo García y

Ana M<sup>a</sup> Pereira Rodríguez (2001). *Traducción subordinada (II): el subtítulo (inglés-español/galego)*, (11-18). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.

MARCMAX (ED.)(4 de mayo de 2006). 7 Vidas – Aida y Gonzalo (englishsubtoo!). Recuperado el 30 de junio de 2013, de: [https://www.youtube.com/watch?v=jgT2N\\_nzocs](https://www.youtube.com/watch?v=jgT2N_nzocs)

MORENO GARCÍA, CONCHA (1997). «¿Es útil la traducción en la enseñanza del español como lengua extranjera?» Actas del I Congreso de *La traducción en la enseñanza de español como lengua extranjera. Estudios de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga*. Recuperado el 15 de marzo de 2013, de: <http://blog.conchamoreno.net/2012/10/traduccion-y-analisis-contrastivo.html>

NUNAN, DAVID (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas* (trad. Rocío Blasco García). Madrid: Edinumen.

OROZCO, MARINA (2003a) ¿Quién es un profesor de traducción? *El Trujamán: revista diaria de traducción*. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de: [http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/julio\\_03/15072003.htm](http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/julio_03/15072003.htm)

– (2003b) ¿Quién es un profesor de traducción? (II) *El Trujamán: revista diaria de traducción*. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de: [http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/julio\\_03/22072003.htm](http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/julio_03/22072003.htm)

– (2003c) ¿Quién es un profesor de traducción? (III) *El Trujamán: revista diaria de traducción*. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de: [http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/julio\\_03/22072003.htm](http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/julio_03/22072003.htm)

RABADÁN, ROSA (1991). *Equivalencia y traducción: problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*. León: Publicaciones de la Universidad de León.

REEBOK<sup>TM</sup>(16 de mayo de 2013). Moderna de Pueblo – Classics Train the New Classics. Recuperado el 20 de junio de 2013, de: [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=L6rBEFrp0p4](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=L6rBEFrp0p4)

SALCEDA, HERMES (2005). «La traducción para medios audiovisuales». *El Trujamán: Revista diaria de traducción*. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de: [http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/noviembre\\_05/28112005.htm](http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/noviembre_05/28112005.htm)

SÁNCHEZ PAÑOS, ÍÑIGO (1999). «Traducción y enseñanza de una lengua extranjera». *El Trujamán: revista diaria de traducción*. Recuperado el 28 de marzo de 2013, de: [http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/julio\\_03/22072003.htm](http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/julio_03/22072003.htm)

SANTIAGO ARAÚJO, VERA LÚCIA (2008). «The educational use of subtitled films in EFL teaching». En Jorge Díaz Cintas (ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (228-238). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing.

VALERO GARCÉS, CARMEN. (2000). «La traducción del cómic: retos, estrategias y resultados». *TRANS: revista de traductología*, 4 (2000), 75-88. Recuperado el 24 de marzo, de: [http://www.trans.uma.es/Trans\\_4/t4\\_75-88\\_CGarces.pdf](http://www.trans.uma.es/Trans_4/t4_75-88_CGarces.pdf)