



Universitat Autònoma de Barcelona

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

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

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

# LINGÜÍSTICA DE CORPUS APLICADA A LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL



TESIS DOCTORAL

Verònica López-Garcia

Septiembre 2018

Universitat Autònoma de Barcelona

Departamento de Traducción e Interpretación  
y Estudios de Asia Oriental

Doctorado en Traducción  
y Estudios Interculturales

Directora: Patricia Rodríguez-Inés

---

Universitat Autònoma de Barcelona  
Departamento de Traducción e Interpretación y Estudios de Asia Oriental  
Doctorado en Traducción y Estudios Interculturales

# LINGÜÍSTICA DE CORPUS APLICADA A LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL

TESIS DOCTORAL

Verònica López-Garcia

DIRECTORA:  
Patricia Rodríguez-Inés

Septiembre 2018

---

A mi padre, que me transmitió su amor por el cine y los idiomas.

A mi madre, que jamás me dijo que algo fuera imposible.

A Dani, Sam y Lili porque el tiempo dedicado a esta tesis era vuestro.

## AGRADECIMIENTOS

Debo empezar dando las gracias a mi maravillosa directora, la doctora Patricia Rodríguez-Inés. Por creer en mi propuesta desde el primer instante, por animarme, ayudarme, enseñarme y encontrar el justo equilibrio entre ponerme las pilas y respetar que mi locura cotidiana me dejara menos tiempo disponible del deseable.

Gracias también a los miembros de PACTE por dejarme asomar la nariz a sus proyectos y colaborar en el último congreso DidTrad. Gracias por ponérmelo tan fácil.

Gracias a mi queridísima socia, Laura Martínez, por entender que hay vida profesional más allá de Sounds & Words y respetar mi tiempo dedicado a esta tesis desde el principio.

Gracias a la Dra. Allison Beeby por ayudarme con la redacción y traducción de mi primer artículo científico; es una genialidad del destino contar con una académica tan brillante en mi familia.

Gracias también a Jane Axbey, amiga y fantástica diseñadora gráfica, por poner esta tesis así de bonita.

Y unas gracias especiales a la Dra. Carmen Bestué por contarme, hace ya unos cuantos años, con cierta indignación, que alguien había opinado frente a ella que una mujer sin beca solamente podía obtener un doctorado viviendo de sus padres o de su marido.

Reivindico desde aquí a las mujeres doctorandas, sobre todo a las ya no tan jóvenes, con otras ocupaciones, con cientos de obligaciones, con hijos o sin, que deciden seguir aprendiendo, mejorar profesionalmente y luchar por lo que desean sin ninguna ayuda, robándole horas al sueño.

# Índice de contenidos

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	11
1.1. Objetivos .....	11
1.2. Motivación de la investigación .....	12
1.3. Importancia del estudio .....	13
1.4. Antecedentes .....	15
1.5. Metodología y fases .....	16
1.5.1. Tipo de investigación .....	16
1.5.2. Fases .....	17
1.5.2.1. Fase conceptual .....	17
1.5.2.2. Fase metodológica: Diseño de la propuesta .....	17
1.5.2.3. Aplicación y valoración de la propuesta .....	18
1.5.2.4. Elaboración de la propuesta definitiva .....	18
1.5.3. Estructura de la tesis .....	19
<b>2. MARCO TEÓRICO:</b> .....	20
2.1. Didáctica de la traducción .....	21
2.1.1. La competencia traductora .....	21
2.1.2. Enfoques de la didáctica de la traducción .....	25

2.1.3.	El enfoque por tareas de traducción.....	30
2.1.4.	La formación por competencias.....	35
2.2.	Traducción audiovisual: el doblaje .....	47
2.2.1.	Doblaje vs subtitulación .....	47
2.2.2.	El traductor en el proceso del doblaje.....	49
2.2.3.	La investigación en traducción audiovisual .....	52
2.3.	La lingüística de corpus .....	53
2.3.1.	La lingüística de corpus aplicada a la traducción.....	59
2.3.2.	La lingüística de corpus aplicada a la didáctica de la traducción audiovisual .....	60
2.4.	Investigación-acción .....	65
<b>3.</b>	<b>METODOLOGÍA Y OBJETIVOS DIDÁCTICOS .....</b>	<b>68</b>
3.1.	Origen del método .....	68
3.2.	Descripción del método .....	71
3.2.1.	Finalidad A: identificar las marcas de idiolecto de un personaje .....	71
3.2.2.	Finalidad B: buscar expresiones recurrentes .....	72
3.3.	Herramientas: Los programas informáticos elegidos.....	73
3.3.1.	MS Word .....	73
3.3.2.	AntConc.....	74

3.4.	Corpus de trabajo: Las series elegidas .....	78
3.4.1.	<i>Seinfeld</i> .....	79
3.4.2.	<i>Little Britain</i> .....	83
3.5.	Resultados de los análisis .....	85
3.5.1.	Resultados de <i>Seinfeld</i> .....	85
3.5.2.	Resultados de <i>Little Britain</i> .....	88
<b>4.</b>	<b>LA UNIDAD DIDÁCTICA:</b>	
	<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS Y TAREAS .....</b>	<b>91</b>
4.1.	Competencias y objetivos .....	91
4.1.1.	Tipo de tareas y objetivos iniciales: .....	95
4.2.	Tareas y materiales de la unidad didáctica .....	96
4.2.1.	Tarea 1: Conocimientos sobre la serie .....	96
4.2.2.	Tarea 2: Crear un corpus con las intervenciones de un personaje a partir de guiones o listas de diálogos con MS Word .....	101
4.2.3.	Tarea 3: Selección y carga en el gestor de una lista de palabras vacías o <i>stopwords</i> .....	122
4.2.4.	Tarea 4: Obtención de expresiones recurrentes .....	131
4.2.5.	Tarea 5: TAREA FINAL. Traducción de las marcas y creación de un glosario .....	136



<b>5. PILOTADO PRELIMINAR (SESIONES ONLINE)</b>	143
5.1. Resultados cuestionarios pilotado <i>online</i>	143
5.1.1. Resultados cuestionario autoevaluación	143
5.1.2. Resultados cuestionario evaluación general	147
5.1.3. Resultados cuestionario evaluación de contenidos de la unidad didáctica	159
5.2. Conclusiones pilotado online	172
<b>6. PILOTADO PRESENCIAL</b>	174
6.1. Materiales	174
6.2. Diario del pilotado	178
6.3. Cambios a la unidad didáctica aplicados a partir del pilotado	184
6.4. Resultados cuestionarios pilotado presencial	202
6.4.1. Resultados cuestionario autoevaluación	202
6.4.2. Resultados del cuestionario de evaluación general de la unidad didáctica	206
6.4.3. Resultados del cuestionario de evaluación de los contenidos de la unidad didáctica	213
6.5. Conclusiones del pilotado presencial	222
6.6. Unidad didáctica final	223
6.6.1. Tarea preparatoria: Conocimientos sobre la serie	224

6.6.2. Tarea 2: Elaboración de un corpus ad hoc + descarga y primer contacto con AntConc (Tutorial 1).....	225
6.6.3. Tarea 3: Carga en AntConc de nuestro corpus y de una <i>stopword list</i> y obtención de expresiones más frecuentes (Tutoriales 2 y 3).....	226
6.6.4. Tarea 4: Puesta en práctica del método: <i>Casablanca</i> .....	227
<b>7. CONCLUSIONES</b> .....	<b>229</b>
<b>8. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>234</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relación entre los tres grandes temas de la tesis doctoral.....	20
Figura 2. Modelo holístico de la competencia traductora (PACTE 2003: 60) .....	36
Figura 3. Función “Word List” de AntConc .....	74
Figura 4. Función “N-Grams” de AntConc .....	75
Figura 5. Función “Concordance” de AntConc .....	75
Figura 6. Función “File View” de AntConc .....	76
Figura 7. Función “Concordance Plot” de AntConc.....	77
Figura 8. Distribución de los diálogos de <i>Seinfeld</i> .....	80
Figura 9. Número de palabras totales por personaje durante las 9 temporadas de <i>Seinfeld</i> .....	80

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. Objetivos

El doble objetivo principal de esta tesis doctoral es:

- 1) Crear un método de análisis del texto original (guion de un documento audiovisual) mediante el uso de un gestor de corpus electrónicos.
- 2) Aplicar este método a la didáctica de la traducción audiovisual.

Para alcanzar estos dos objetivos generales, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- 1) Elaborar el marco conceptual de la lingüística de corpus y sus campos de aplicación.
- 2) Elaborar el marco conceptual de la didáctica de la traducción en general y de la traducción audiovisual en particular apropiado para integrar la metodología de la lingüística de corpus.
- 3) Elaborar el marco metodológico para el análisis del texto original como corpus.
- 4) Diseñar una unidad didáctica para formar traductores en el método creado.
- 5) Evaluar la propuesta diseñada de uso de corpus electrónicos para la enseñanza de la traducción audiovisual.

## 1.2. Motivación de la investigación

Las áreas de interés personal de la autora de esta tesis son:

- La traducción audiovisual (TAV), ya que es su especialidad profesional desde hace más de 15 años.
- La didáctica de la traducción, ejercicio que descubrió en el curso académico 2008-2009 impartiendo clases en el Máster en Traducción Audiovisual de la Universidad Autónoma de Barcelona y en el que profundizó como profesora asociada en esta misma universidad.
- Las tecnologías aplicadas a la traducción (*Tradumática*), un campo fascinante y en constante evolución y en el que podríamos integrar el uso de gestores de corpus electrónicos.

Una primera incursión en el mundo de los corpus electrónicos tuvo su reflejo en el trabajo de fin de máster de la autora de esta tesis (López-García 2014), dirigido por las doctoras Patricia Rodríguez-Inés y Allison Beeby, en el que precisamente se realizó un diseño inicial de una unidad didáctica con uso de corpus aplicado a la enseñanza de la traducción audiovisual.

Tras este trabajo introductorio, se optó por profundizar en el tema y aplicar la unidad didáctica diseñada tanto en una serie de sesiones a distancia como pilotado preliminar, como en sesiones presenciales en una segunda aplicación.

De la experiencia profesional de la autora proviene la principal idea inspiradora de esta tesis. En traducción audiovisual, especialmente en el caso de las series, y tanto si el objetivo final es doblarlas, subtitarlas o aplicarles voces superpuestas (*voice-over*), los plazos de entrega suelen ser muy ajustados, por lo que no es habitual que un solo traductor se encargue de la traducción de toda una serie. La autora de la presente tesis trabajó como traductora audiovisual autónoma y, posteriormente, como responsable del departamento audiovisual de una agencia de traducción hasta que fundó su propia agencia en 2017. Esta experiencia de la traducción audiovisual desde

todos sus prismas no hizo más que constatar la urgencia que acompaña siempre a todos los proyectos y las dificultades de gestión que esto comporta.

Los plazos marcados por el cliente final (una productora, distribuidora, plataforma o canal de televisión), no suelen dejar más opción que repartir una misma serie entre varios traductores, con los problemas de consistencia, coherencia y cohesión que esto puede generar. Además, el nivel de exigencia es cada vez mayor y el cliente, a pesar de sus exigencias de rapidez, no muestra tolerancia alguna ante inconsistencias entre capítulos.

En este contexto, se hace necesario el uso de herramientas y la aplicación de métodos que agilicen el proceso traductor sin que se vea afectada la consistencia y, en definitiva, la calidad final.

Por otro lado, en lo que respecta al segundo gran objetivo de la presente tesis (la aplicación didáctica del método en cuestión), cabe destacar que apenas hay trabajos que estudien las aplicaciones de la lingüística de corpus a la didáctica de la traducción audiovisual, tal y como se apuntará en el apartado “Antecedentes” de esta introducción y tratará en profundidad en el apartado [2.3.2. La lingüística de corpus aplicada a la didáctica de la traducción audiovisual.](#)

### **1.3. Importancia del estudio**

La presente tesis doctoral reviste importancia para las tres áreas implicadas e imbricadas, la lingüística de corpus, la traducción audiovisual y la didáctica de la traducción.

Como afirma Rodríguez-Inés (2008:20)

*(...) el uso de los corpus en la didáctica de la traducción es una de las áreas menos desarrolladas y que sólo cuenta con un número no demasiado abundante de estudios puntuales, para lo cual pueden buscarse razones como la falta de conocimiento de la metodología, de manejo de la informática a nivel de usuario*

*avanzado o de medios para ponerlo en práctica, si bien es cierto que esta situación está cambiando.*<sup>1</sup>

En cuanto a la traducción audiovisual, precisamente uno de los puntos fuertes de la tesis y del método aquí presentado es que se intenta responder a una necesidad de la investigación en esta modalidad que ya planteaba Gambier en su artículo de 2008 “Challenges in Research on Audiovisual Translation” [la negrita es nuestra]:

*And what has been done (in AVT) comprises strangely isolated descriptions, supposedly neutral and within national borders (Catalans speak about Catalan TV, Germans tackle dubbing in Germany), as if English were never used as a pivot language, or as if AVT never had implications for a minority, **or corpus research could never help in the processing of data**, etc. So far, AVT has been a sub-discipline, fragmented both in organization and in the scope of research undertaken.*  
(...)

A este respecto queremos destacar que el método que aquí se presenta no solo utiliza herramientas y técnicas de corpus para el análisis de datos, sino que los resultados de dichos análisis son aplicables a cualquier lengua de llegada y que, por tanto, nuestro método es aplicable a cualquier combinación de lenguas.

Además, la aplicación de tecnologías y métodos de automatización de tareas siempre ha sido una asignatura pendiente en la metodología de trabajo del traductor audiovisual que, debido al escaso grado de repetición de sus textos, ni siquiera ha abierto totalmente la puerta a la incorporación en su rutina de trabajo de herramientas de traducción asistida; este hecho resulta, cuando menos, sorprendente si lo comparamos con campos como el de la traducción científico-técnica o jurídico-económica.

El traductor audiovisual necesita empezar a aplicar a su metodología de trabajo herramientas que agilicen su rutina y el método aquí presentado nos parece fácilmente

---

1 Ver, por ejemplo, Gallego-Hernández y Rodríguez-Inés (eds.) (2016). *Corpus Use and Learning to Translate*, almost 20 years on.  
< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/2383/showToc> >

incorporable; es sencillo, efectivo y no tiene coste económico para el traductor usuario de MS Office, ya que solamente usa Ms Word y *freeware*.

En cuanto a la importancia de su aplicación didáctica, resulta imperativo integrar los recursos y herramientas informáticas imprescindibles para el ejercicio de la traducción en las clases de traducción (tanto general como especializada) y no dejar su aprendizaje relegado a las asignaturas de informática aplicada.

El método aquí presentado aporta conocimientos avanzados de MS Word a los alumnos (automatización de tareas habituales con Macros, uso de operaciones con RegEx, etc.) y les enseña a analizar textos digitales con gestores de corpus, habilidades que contribuyen a la incorporación de las tecnologías en el proceso de documentación, análisis del original y traducción.

Cabe mencionar también la importancia de esta tesis y el método presentado, no solo para la rama aplicada de los Estudios sobre la Traducción en lo que atañe a la didáctica, sino también para la rama descriptiva, ya que permite una mejor caracterización de la modalidad de TAV y del género guion de doblaje.

## **1.4. Antecedentes**

Dentro de los estudios sobre la traducción, la aplicación de corpus está en sus inicios en algunas de sus ramas. Como apunta Rodríguez-Inés (2008), una buena prueba de este hecho es que en varios libros sobre lingüística de corpus se mencionan campos diversos de aplicación, pero no nuestra disciplina y, cuando se menciona la enseñanza de la traducción, se hace dentro del apartado de enseñanza de lenguas, como observa Olohan en su libro (2004). De hecho, el uso de los corpus en la didáctica de la traducción es una de las áreas menos desarrolladas y que sólo cuenta con un número relativamente escaso de estudios puntuales. Este número se reduce incluso más cuando hablamos de didáctica de la traducción audiovisual.

Entre los pocos trabajos que estudian las aplicaciones de la lingüística de corpus a la didáctica de la traducción audiovisual, casi todas las publicaciones: Valentini (2006



y 2009), Mikhailov, Tommola e Isolanti (2010), Sotelo (2011), Rica, Albarrán y García (2014), presentan corpus paralelos o de referencia (en ocasiones multimodales como el *Forlax 1* de la Universidad de Boloña y el *Veiga* de la Universidad de Vigo) a los que el estudiante puede acudir para documentarse y ver trabajos que le sirvan de referencia. Pero la presente investigación tiene un objetivo muy distinto a los de las obras y corpus anteriormente mencionados, como se verá en el cuerpo de la tesis.

## **1.5. Metodología y fases**

### **1.5.1. Tipo de investigación**

El presente trabajo está enmarcado dentro de la rama aplicada de los Estudios sobre la Traducción; también dentro de la investigación empírica, usando métodos cualitativos, ya que pretende describir la aplicación de corpus a la traducción audiovisual y descubrir sus ventajas, a la vez que elaborar una propuesta didáctica y evaluar el funcionamiento de la misma. Por otro lado, esta aplicación tiene como objetivo general contribuir al desarrollo de la competencia traductora en lo que se refiere a la parte instrumental y, en concreto, aportar mejoras a la formación en traducción para que esté menos basada en la experiencia del profesor y más centrada en el alumno, su proceso de aprendizaje, sobre todo a través de la reflexión y el descubrimiento, y el desarrollo de su autonomía.

Para llevar a cabo este trabajo ha sido necesario primero establecer el estado de la cuestión en tres áreas: la lingüística de corpus, la traducción audiovisual y la didáctica de la traducción.

Se trata de una investigación-acción, ya que el objetivo de las dos partes de la investigación (la creación del método y su aplicación didáctica) es mejorar la práctica de los profesionales (traductores audiovisuales y docentes de Traducción). Tal y como la definió John Elliott en 1991, el objetivo principal de la investigación-acción no es la producción de conocimientos, como en la investigación tradicional, sino la mejora de la práctica (educativa) y toda creación de conocimientos tiene que estar a ella subordinada.

## **1.5.2. Fases**

Las fases que se han seguido en la realización del presente trabajo son las siguientes:

### **1.5.2.1. Fase conceptual**

En el plano conceptual, se realizó un vaciado bibliográfico y lectura de las publicaciones más destacables sobre lingüística de corpus (con especial atención a la parte de aplicación de corpus a la didáctica de la traducción), sobre traducción audiovisual (sobre todo en lo referente a traducción para doblaje y a traducción de comedias de situación) y sobre didáctica de la traducción (también con especial interés en la de la traducción audiovisual).

### **1.5.2.2. Fase metodológica: Diseño de la propuesta**

El método propuesto lo había creado y aplicado la autora de esta tesis en el ejercicio de su actividad profesional con muy buenos resultados. Dicho método se plasmó en el presente trabajo de forma descriptiva aplicándolo a dos comedias de situación muy distintas: una americana de los años 90 y otra británica de los 2000; la primera con personajes aparentemente normales que parodia hechos cotidianos, la segunda con *sketches* inconexos protagonizados por caricaturas de personajes prototípicos de Gran Bretaña.

Para, posteriormente, poder realizar una propuesta de aplicación didáctica, fue necesario primero seleccionar un enfoque pedagógico de la propia didáctica de la traducción. En este sentido, el adoptado fue el enfoque por tareas de traducción (Hurtado 1992, 1993, etc.) y el diseño de objetivos expresados en términos de competencias, ya que, en palabras de Rodríguez-Inés (2008:131):

*Este enfoque no sólo cubre el diseño de tareas, sino también la identificación y análisis del contexto, la selección de objetivos y contenidos y la evaluación, integrándolo todo y dotando al estudiante de un papel más activo. Dentro de este enfoque se considera que las tareas (y no los contenidos) son las unidades organizadoras del proceso de aprendizaje.*

La propuesta que efectuamos consiste en la elaboración de una unidad didáctica por tareas que, dentro de la competencia instrumental, trabaja la competencia específica de uso de corpus electrónicos para traducir. Concretamente, se usan corpus electrónicos para analizar los guiones originales de una *sitcom* antes de empezar a traducir (en el presente trabajo se aplica a *sitcoms*, pero el método es aplicable a otras series de ficción y no ficción (series documentales) y también a textos literarios).

Se han seleccionado las materias de traducción donde pueden encajar estos contenidos y hemos propuesto también un diseño de evaluación de la propia propuesta.

### **1.5.2.3. Aplicación y valoración de la propuesta**

Dado que realizamos una investigación-acción y utilizamos métodos cualitativos, tras el diseño de la propuesta se puso en práctica la unidad didáctica en el aula y se recogieron los datos de su evaluación. Este pilotado se realizó en dos ocasiones; la primera en sesiones a distancia, *online*, y la segunda en sesiones presenciales. Los resultados de ambos pilotados se recogieron en fichas de evaluación y autoevaluación en las que el alumnado expresaba tanto su valoración de la utilidad del contenido aprendido, como el modo en el que la unidad transmite estos conocimientos, además de su capacidad para ponerlos en práctica una vez finalizada la unidad didáctica.

### **1.5.2.4. Elaboración de la propuesta definitiva**

Tras la puesta en práctica de la propuesta didáctica y la valoración de la misma tanto por parte de los estudiantes como de la docente a través de las herramientas citadas, se introdujeron algunas modificaciones para llegar a elaborar una propuesta definitiva de unidad didáctica. Las modificaciones, que aparecen detalladas en el apartado del presente trabajo **6.3. Cambios a la unidad didáctica aplicados a partir del pilotado**, se han referido a reformular y ajustar los tiempos de cada tarea, la adición de tareas o postareas tras la comprobación de que algún objetivo no había sido plenamente alcanzado tras la valoración del pilotado online y para mostrar la aplicación del método a otros textos originales, más allá de los guiones de una *sitcom*.

La unidad didáctica resultante aparece íntegra en el apartado **6.6. Unidad didáctica final**.

### **1.5.3. Estructura de la tesis**

El contenido de la tesis se estructura en cinco capítulos, si excluimos el primero, destinado a la introducción. El segundo capítulo recoge el marco teórico y está dividido en los tres grandes temas del presente trabajo: didáctica de la traducción, traducción audiovisual y lingüística de corpus, además de un cuarto apartado sobre la investigación-acción.

El tercer capítulo contiene la metodología empleada: encontramos en este capítulo el origen y descripción del método propuesto, así como sus dos finalidades principales. Presentamos también los programas informáticos utilizados, las series seleccionadas y que conformaron el corpus de trabajo y mostramos los resultados obtenidos tras la aplicación del método.

El cuarto capítulo incluye la unidad didáctica con sus tareas y objetivos de aprendizaje iniciales (antes de los pilotados).

El quinto y sexto capítulos están dedicados, respectivamente, a los dos pilotados, el *online* y el presencial, con la descripción de las sesiones: materiales, fichas, un diario del pilotado presencial, los resultados de los cuestionarios a los estudiantes y los cambios que estos pilotados supusieron en la unidad didáctica.

## 2. MARCO TEÓRICO:

### Didáctica de la traducción, traducción audiovisual y lingüística de corpus

Antes de empezar la revisión teórica a los tres grandes temas que se integran en esta tesis, ilustramos gráficamente la relación que existe entre ellos en este caso particular.

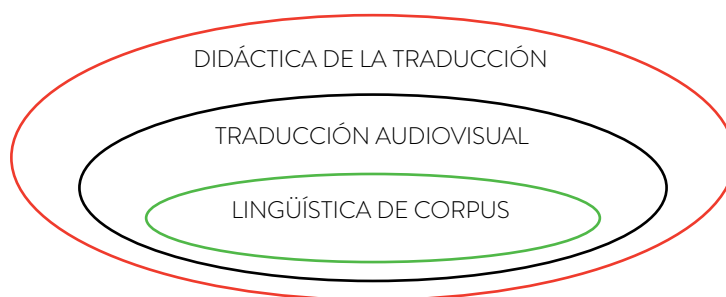


Figura 1. Relación entre los tres grandes temas de la tesis doctoral

La traducción audiovisual aparece en este trabajo como objeto de estudio de la unidad didáctica que se propone en la parte aplicada y, por tanto, como muestran los conjuntos, en el marco de la didáctica de la traducción. A su vez, la lingüística de corpus aparece en el marco de la traducción audiovisual, ya que el presente trabajo ilustra una aplicación en este campo.

El tema principal de esta tesis es, por tanto, la didáctica de la traducción; a ella se aplica el uso de corpus en la modalidad audiovisual. No en vano todos los puntos concernientes a los otros dos grandes temas: la traducción audiovisual y la lingüística de corpus aplicada a la traducción audiovisual, aparecen en este trabajo en forma de unidad didáctica.

Por este motivo, se mostrará el marco teórico de más a menos y se empezará hablando de la didáctica de la traducción. A continuación, se tratará la traducción audiovisual y, finalmente, la lingüística de corpus aplicada a la didáctica de la traducción audiovisual.

## **2.1. Didáctica de la traducción**

### **2.1.1. La competencia traductora**

Como ya se ha apuntado, en el presente trabajo, tanto la lingüística de corpus como la traducción audiovisual se ponen al servicio de la didáctica de la traducción.

Como, en palabras de Rodríguez-Inés (2008:119), “el objetivo global de la enseñanza de la traducción es desarrollar una competencia traductora”, empezaremos por tratar de definirla.

Para ello, aprovecharemos la definición del grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación), del Departamento de Traducción e Interpretación y de Estudios de Asia Oriental de la Universitat Autònoma de Barcelona con el que la autora de esta tesis colabora:

*[Translation Competence] is considered to be the underlying knowledge system needed to translate and has four distinctive characteristics: (1) it is expert knowledge and not possessed by all bilinguals; (2) it is basically procedural knowledge; (3) it is made up of various interrelated sub competencies; (4) the strategic component is very important, as it is in all procedural knowledge. (PACTE 2005: 610).*

Se trata, pues, de un conocimiento operativo.

Pym (2002) hace un repaso muy interesante por la evolución de la noción de competencia traductora partiendo de la negativa visión de Wilss del año 76 en la que el traductólogo alemán afirmaba de su “Applied Science of Translation”:

*(...) cannot provide a satisfactory answer to the question of the professional minimum qualification of a translator, above all, because translational competence as a uniform qualification for translational work is, to all intents and purposes, nonexistent and probably also nondefinable. (Wilss 1976: 119)*

De hecho, las primeras definiciones de competencia traductora, como vemos en Pym (2002), giraban alrededor del bilingüismo y sus características: Harris (1977), Wilss (1982) y Werner Koller (1984). Pym recoge en un lugar destacado la importancia que tuvo el uso o no del término “competencia”. De hecho, la “competence vs performance” de Chomsky y la ubicación de la traducción bajo una u otra idea, fue el argumento que usó Koller (1979) para separar la Traductología de la Lingüística contrastiva.

La palabra “competencia” parecía estar cediéndole el puesto a otras como “habilidades” (skills) (Wilss 1988), “estrategias” (Lörscher 1991), “dominio” (proficiency) (Wilss 1992) o “experticidad” (Risku 1998).

Sin embargo, en palabras de Pym (2002: 4):

*So would the problems of translation competence be solved simply by not using the word? Yes and no. In the early years it made sense to seek alternative words, if only to avoid the strictures of Chomsky. However, the abandonment of “competence” ultimately proved to be unnecessary. The very nature of linguistics had been changing even more, with increasing attention to discourse analysis, text linguistics, pragmatics, psycholinguistics and sociolinguistics, all of which similarly required a positioning of “competence” somewhere near the performance side.*

Se acabó recuperando, pues, la expresión “competencia traductora” que seguía, no obstante, necesitada de una buena definición sin la cual resultaba imposible la elaboración de principios didácticos para su adquisición y evaluación.

Rodríguez-Inés (2008) comenta que los estudios sobre la competencia traductora y su adquisición están muy limitados, ya que no están basados en datos empíricos y que, en su mayoría, se centran en describir sus componentes. Entre los autores que cita, aparecen Lowe (1987), Bell (1991), Hewson y Martin (1991), Nord (1991, 1992), Pym (1992), Kiraly (1995), Presas (1996), Hurtado (1996b), Hatim y Mason (1997), Hansen (1997), Risku (1998), Neubert (2000), Kelly (2002), y Gonçalves (2003, 2005) y para la traducción inversa: Beeby (1996), Campbell (1998) y Martínez Melis (2001).

Rodríguez-Inés (2008: 119-20) recoge y comenta la definición de Kiraly del siguiente modo:

*Kiraly habla de la distinción entre “translation competence” y “translator competence”. La primera comprendería “[...] specific skills that allow one to produce an acceptable target text in one language on the basis of a text written in another” (2000: 13), y la segunda implicaría “[...] being able to use tools and information to create communicatively successful texts that are accepted as good translations within the community concerned” (ídem: 14), es decir, los aspectos estratégico, comunicativo, instrumental y profesional de un todo que es la competencia traductora. Incluso dentro de lo profesional, Kiraly va más allá y distingue entre experticidad y profesionalidad y reivindica más espacio para esta última, dada su importancia social. Para Kiraly, la mejor manera de conducir a los estudiantes en su aprendizaje es “to provide them with opportunities for interacting with peers and experts to collectively – as well as individually – construct the knowledge of the domain” (ídem: 33).*

A este respecto podemos decir que la experiencia de la autora de la presente tesis tutorizando prácticas en empresa de estudiantes del *Máster en Traducción Audiovisual* de la Universitat Autònoma de Barcelona y del *Máster en Traducción Audiovisual: Localización, Subtitulación y Doblaje* de la Universidad de Cádiz, es que, efectivamente, la interacción de estos estudiantes con profesionales del campo durante el proceso de traducción de encargos reales, contribuye en gran medida, no solamente a llevar a la práctica subcompetencias adquiridas de un modo mucho más teórico en el aula (a transformar conocimientos declarativos en conocimientos operativos)



sino también a que los estudiantes conozcan aspectos puramente profesionales de la rutina del traductor audiovisual como la relación con el cliente, la variedad en el tipo de encargos, la versatilidad de tareas que realiza el traductor audiovisual en su día a día, el compromiso con unos plazos de entrega que nunca son tan holgados como se desearía, etc. En definitiva, aspectos no solamente lingüísticos sino también prácticos, de la vida profesional del traductor audiovisual que resultan de vital importancia para afianzar los conocimientos teóricos adquiridos en la universidad. Estas conclusiones las extraemos del sencillo ejercicio de comparar aspectos como la velocidad a la que traducen el primer día con la del último, la mayor confianza con la que resuelven los problemas lingüísticos que se les plantean (juegos de palabras, párrafos difíciles de comprender, etc.) y, en muchísimas ocasiones, hasta la calidad de sus traducciones.

A continuación, algunos ejemplos del *feedback* recibido por los propios estudiantes al finalizar las 150 horas de prácticas:

“(…) nos da la sensación de que confiáis en nosotros y nos veis capaces de presentar un producto de calidad sin tener que pasar por muchas revisiones, eso también te da confianza y te quita el miedo a pensar que no eres capaz de enfrentarte a un encargo así sin más.”

“(…) he podido hacer un poco de todo y tocar varios palos (subtitulación, traducción y revisión) y he vivido un poco el día a día de una empresa de traducción, cómo se las gastan algunos clientes, el trabajo de algunos traductores en empresa y cómo funciona desde dentro una empresa de traducción.”

“(…) En la agencia me he familiarizado con la rutina de trabajo de una traductora “en plantilla”. He aprendido cómo es el día a día de una empresa de traducción, qué labores desempeña cada profesional dentro de un departamento de traducción (además de traducir, hay que hablar con el cliente, coordinarse con los *freelancers* y demás).”

“(…) lo que me ha aportado las prácticas es un acercamiento al mundo laboral y al día a día de un traductor profesional. Cuando solo eres un estudiante, parece que eso

queda muy lejos y el poder comprobar de primera mano elementos básicos como el ritmo de trabajo, me ha ayudado bastante y me ha dado más confianza en mí misma.”

“(…) lo que más me ha gustado de las prácticas es que pudiéramos preguntarnos si teníamos alguna duda y tener un *feedback*. Especialmente esto último creo que nos ha resultado muy útil a todos los que hemos hecho las prácticas para saber qué errores cometíamos y poder ir mejorando.”

Pym (2002: 2) intenta no incluir estos aspectos extralingüísticos con el siguiente argumento:

*(…) “competence” cannot be confused with questions of professional qualifications, no matter how much teachers like myself might worry about training students for the workplace. This makes sense, since qualifications change with technology and social demands, bringing in bundles of history that are simply too big for the eternal generalities of a science.*

Si bien estamos de acuerdo en que en el aula debe adquirirse lo que Kiraly llama “translation competence”, no debe descuidarse la “translator competence”, ya sea con asignaturas complementarias o con prácticas profesionales, a pesar de que el contenido de estas varíe con el paso de los años, como bien apunta Pym, porque, en nuestra opinión, no se entienden la una sin la otra, si se aspira a una formación integral del traductor que le permita acabar sus estudios y contar con las armas necesarias para ejercer su profesión.

### **2.1.2. Enfoques de la didáctica de la traducción**

Si bien la traducción es probablemente una de las “actividades” humanas más antiguas, su enseñanza tiene una historia y evolución rastreables. Estos son los principales enfoques de la didáctica de la traducción según Hurtado (1999:15-22):

### → **La didáctica tradicional de la traducción:**

Desde los orígenes de la traducción, se ha intentado enseñar a traducir con un “método” basado fundamentalmente en leer, comprender y traducir sin criterios metodológicos u objetivos pedagógicos.

La didáctica tradicional de la traducción bebe de la didáctica de las lenguas extranjeras, en la que, a menudo, se introduce la traducción como ejercicio complementario con textos habitualmente literarios que el alumnado debe traducir tanto a su lengua materna como a la lengua extranjera (traducción directa e inversa); la atención solamente se fija en cuestiones léxicas y gramaticales, de modo que podría decirse que solamente sirve para que el alumnado amplíe sus conocimientos de la lengua extranjera. Además, haciendo énfasis fundamentalmente en los problemas léxicos, que son los más fácilmente resolubles gracias a los diccionarios monolingües, bilingües y demás fuentes de documentación, se contribuye a una visión de la traducción basada en la traducción literal.

No existen objetivos pedagógicos, ya que, aunque se trate de traducir textos, no se está enseñando a traducir, al incidirse solamente en dificultades léxicas y morfosintácticas. Tampoco hay criterios metodológicos. Esto se hace evidente en la selección de textos: ¿con qué criterio se seleccionan? ¿Existe una gradación? Llama la atención que sean, en su mayoría, literarios; textos muy complejos para un estudiante y repletos de dificultades estilísticas e idiolectales, aunque estas se pasen por alto y la atención esté solamente fijada en los problemas léxicos y morfosintácticos. También en la falta de consignas metodológicas: el profesor o el manual corrigen la traducción del alumno con la suya, pero sin incidir en la causa del error ni proporcionar conocimientos o herramientas para que no se repita un error similar. Además, tampoco se diferencia entre traducción directa e inversa, cuando se trata de dos ejercicios muy distintos que deberían tener objetivos distintos y con, evidentemente, dificultades distintas.

En resumen, el estudiante recibe un texto, lo traduce y, como mucho, comenta las dificultades lingüísticas que ha encontrado. Como solución, el profesor o el manual tan solo le ofrecen otra traducción sin analizar la causa de sus errores ni enseñarle a llegar a una solución correcta por sí mismo.

→ **Los estudios contrastivos:**

Entre ellos, destacan las estilísticas comparadas, especialmente la *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction* de Vinay y Darbelnet (1958).

La traducción se considera una aplicación práctica regida por una serie de leyes o procedimientos. Vinay y Darbelnet señalaron los siete principales: préstamo, calco, traducción literal, transposición, modulación, equivalencia y adaptación.

No obstante, las estilísticas comparadas no explican el proceso; se centran en el resultado, no tienen en cuenta el contexto y suelen proponer una única equivalencia, por lo que resultan insuficientes para explicar y enseñar la traducción.

Además, los objetivos de aprendizaje se centran en las diferencias entre lenguas.

En la textología comparada encontramos elementos de mayor interés para la didáctica de la traducción, ya que la contrastividad se desplaza del plano de la lengua al plano textual, el docente puede utilizar algunas de sus herramientas como guía para sus cursos. No obstante, este enfoque sigue centrándose en los resultados y obviando el proceso y resulta insuficiente para diseñar los objetivos de una asignatura de traducción.

→ **Los tratados esencialmente teóricos:**

Se trata de manuales de didáctica de la traducción en los que aparece como relevante el conocimiento de la teoría traductológica para aprender a traducir. En estos manuales encontramos una parte teórica que plantea problemas puramente teóricos como el proceso traductor, la unidad de traducción, los métodos de traducción, etc.

Estos enfoques plantean varios problemas, entre ellos, la idea de que adquirir conocimientos teóricos resulta fundamental para poder aprender a traducir y la confusión entre problemas teóricos y problemas de aprendizaje de la traducción.

Acaban siendo, pues, libros sobre aspectos teóricos de la traducción y no sobre didáctica en los que encontramos una confusión entre Teoría de la traducción (rama teórica de la Traductología) y Didáctica de la traducción.

→ **La enseñanza por objetivos de aprendizaje:**

*L'analyse du discours comme méthode de traduction* (1980) de Delisle revoluciona la didáctica de la traducción. En palabras de Hurtado (1999: 20):

*El gran paso en la didáctica de la traducción lo da Delisle al quejarse de la falta de sistematización en la enseñanza de la traducción y buscar estrategias pedagógicas, planteando la necesidad de una pedagogía heurística que haga descubrir al estudiante los principios que ha de seguir para efectuar un correcto desarrollo del proceso traductor.*

Delisle relaciona el aprendizaje de la traducción con el desarrollo de dos competencias generales: comprensión y reexpresión y tres aptitudes: disociar las lenguas, aplicar procedimientos de traducción y dominar las técnicas de redacción.

En su segundo manual *La traduction raisonnée* (1993), Delisle plantea ocho objetivos generales y propone ejercicios para conseguirlos. Los objetivos son: Metalenguaje de iniciación a la traducción, documentación de base del traductor, método de trabajo, proceso cognitivo de la traducción, convenciones de la escritura, dificultades léxicas, dificultades sintácticas, dificultades de redacción.

Otros autores han contribuido con sus propuestas a la búsqueda de objetivos pedagógicos, como Duff (1989) y Grellet (1991), aunque ambos enmarcados en la didáctica de lenguas.

La organización por objetivos de aprendizaje es un paso importante en la didáctica de la traducción, ya que busca establecer de un modo sistemático los contenidos y progresión de la enseñanza.

Cabe destacar dentro de esta propuesta, la distinción entre los objetivos de la iniciación a la traducción, los de cada tipo de traducción especializada (técnica, jurídica, audiovisual, etc.), los de la interpretación y los distintos objetivos según se trate de traducción directa o inversa.

Nos parecen especialmente interesantes los cuatro bloques en los que Hurtado (1999: 53) divide los objetivos generales:

*Objetivo metodológico: Define los principios metodológicos que han de observarse para efectuar un correcto desarrollo del proceso traductor y poder lograr la equivalencia traductora que convenga en cada caso. Sirve para captar los principios y estrategias básicos.*

*Objetivo contrastivo: Define la búsqueda de soluciones para las diferencias fundamentales entre las dos lenguas.*

*Objetivo profesional: Define los fundamentos del estilo de trabajo del traductor profesional.*

*Objetivo textual: Define los diversos problemas de traducción según los diferentes funcionamientos textuales.*

### → **El constructivismo social:**

El enfoque socioconstructivista pone al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, y ya no al profesor, como ocurría en métodos más tradicionales.

Kiraly (2000) defiende que el aprendizaje es un proceso social y no solo individual:

*From a social constructivist perspective, the individual is never alone. We learn to communicate, and then to think, by sharing and contrasting perspectives with other members of the communities to which we belong. (Kiraly 2000: 34)*

Por ello, piensa que el traductor debe integrarse en la comunidad de traductores a través de la práctica de la traducción profesional; para Kiraly, resulta imprescindible que el estudiante de traducción tenga relación con traductores profesionales para

adquirir las competencias necesarias para el desarrollo de la traducción como actividad profesional.

Del mismo modo, según el constructivismo social, los ejercicios que se realizan en clase deben ser lo más parecidos posible a encargos reales a los que el estudiante deberá enfrentarse en el ejercicio de su actividad profesional como traductor.

El constructivismo social, apuesta, además, por el trabajo colaborativo. Según Kiraly, el trabajo en equipo permite que las actividades lectivas contengan la complejidad de retos profesionales reales y permite a los alumnos “aprender a aprender”, ya que, trabajando de modo colaborativo, cada uno se asigna una tarea en el proyecto y desarrolla la destreza necesaria para realizarlo.

→ **El enfoque por tareas de traducción:**

Desarrollado en el punto [2.1.3. El enfoque por tareas de traducción.](#)

→ **La formación por competencias:**

Desarrollado en el punto [2.1.4. La formación por competencias.](#)

### **2.1.3. El enfoque por tareas de traducción**

Dado que el enfoque por tareas de traducción (Hurtado 1992) es el elegido para el diseño de la unidad didáctica incluida en el presente trabajo, nos detenemos más en su definición, descripción y autores principales que lo han utilizado.

Según Estaire y Zanón (1994), el diseño de la unidad didáctica debe incluir:

1. Elección del tema o área de interés.
2. Especificación de objetivos.
3. Programación de tarea/s final/es que demostrarán la consecución de los objetivos.
4. Especificación de los contenidos [...] necesarios para la realización de las tareas.
5. Programación de tareas posibilitadoras y tareas de comunicación necesarias para la consecución de las tareas finales [...].

6. Especificación de la evaluación de cada tarea, que se incorpora así al proceso de aprendizaje.

Hurtado aplica a la traducción ya en 1992 el enfoque por tareas que se empezaba a aplicar en la enseñanza de lenguas. Es precisamente Hurtado (1999) quien expone los elementos fundamentales de la unidad didáctica en traducción del siguiente modo:

TÍTULO DE LA UNIDAD:
NIVEL:
MATERIA(S):
OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S):

ESTRUCTURACIÓN DE LA UNIDAD
TAREA 1:
TAREA 2:
TAREA ...
TAREA FINAL

Este es, precisamente, el enfoque aplicado en el presente trabajo, cuya unidad didáctica lleva por título “Pretraducción de series de TV; análisis del guion con un gestor de corpus” y en la que se presentan una actividad preparatoria, tres tareas centrales y una tarea final que pretenden contribuir a la adquisición de algunas de las competencias que necesita el traductor profesional.

Hurtado (2015) lista los instrumentos y tareas (éstas últimas definidas como “*Unit(s) on the basis of which the learning process is organized. There are preparatory tasks and final tasks*”) de una unidad didáctica:



- *Texts*
- *Translations*
- *Questionnaires*
- *Exercises related to documentary resources*
- *Worksheets*
- *Information sheets*
- *Support texts*
- *Translation process recordings*

Hurtado (2015: 10) también destaca que las tareas de la unidad didáctica deben conducir progresivamente al estudiante a una tarea final que demuestre que este ha adquirido las competencias establecidas y logrado los objetivos de aprendizaje:

*Teaching units are organized on the basis of different kinds of tasks that progressively prepare students for the final task(s) they must complete to show that they have acquired the necessary competences and fulfilled the established learning objectives. A final task thus acts as a unit's assessment task. Some units may not have a specific final task for assessment purposes, while others may have more than one.*

Según Hurtado, estos son los distintos tipos de tareas que puede incluir una unidad didáctica (Hurtado 2015: 14):

1) *Tasks involving translating texts.*

El tipo de tarea más comúnmente usado en la didáctica de la traducción, aunque no el único.

2) *Tasks involving preparation for translating texts:*

a) *Pre-translation texts (análisis del texto fuente);*

- b) *Gist translation* (resumir el texto fuente en la lengua meta);
- c) *Extended translation* (desarrollar la información del texto fuente en la lengua meta);
- d) *Comparative translation analysis* (analizar distintas traducciones de un texto fuente para identificar errores y soluciones);
- e) *Translation revision*;
- f) *Translation correction* (identificar errores).

Según Hurtado, estas tareas pueden usarse como preparación para la tarea final de la unidad didáctica o como tareas finales. Muchas de ellas son tareas habituales para los traductores profesionales.

3) *Tasks for acquiring and reinforcing knowledge:*

- a) *Reading support texts and information sheets*;
- b) *Debates (in classroom or online)*;
- c) *Analysis of parallel source and target language texts (that is, texts from the same genre and subject area)*;
- d) *Completing questionnaires*.

Hurtado argumenta que estas tareas permiten adquirir distintos conocimientos relacionados con los objetivos de una unidad, además de poderse usar como preparación para la traducción de textos.

4) *Tasks involving writing different kinds of reports, which could deal with the translation profession, a translation process, a translation process recording (featuring a student's own or another translator's process), contrastive source and target language difficulties (catalogue of fundamental differences), etc.*

Nos parecen de especial relevancia las recomendaciones de Hurtado (2015: 267) para el diseño de una unidad didáctica:

*In my opinion, the following should be taken into consideration when designing a teaching unit:*

- 1) *Its function within the set of teaching units that make up a course;*
- 2) *The learning objectives to be fulfilled, which are related to competence indicators;*
- 3) *The (general and specific) competences, including indicators, to be worked on. In the case of competences developed in various units, it is necessary to establish the progression that should occur from one unit to the next in terms of indicators;*
- 4) *Content associated to the competences involved;*
- 5) *The unit's tasks. The following must be specified for each task:*
  - a) *its objective;*
  - b) *the instruments to be used (texts, worksheets, support texts, etc.) and the teaching environment involved (classroom-based / non-classroom-based sessions, IT and documentary resources, etc.);*
  - c) *task performance guidelines, including the steps to be followed and group dynamics, which should vary (individuals, pairs, the whole class, etc.) to foster cooperative work;*
  - d) *the assessment procedure (generally formative assessment in this case).*

*Complementary tasks or tasks to be performed after the final task may also be included sometimes.*

- 6) *The unit's assessment (instruments and procedure). A unit's final task tends to be its assessment task, although there may be more than one assessment task. Each unit thus requires an assessment rubric (see section 6). It is important that self-assessment tasks be included to encourage students to reflect on what they have learned through the unit. Self-assessment can revolve around the unit's learning objectives.*

## 2.1.4. La formación por competencias

Es una corriente pedagógica reciente basada en la integración de muchas competencias. En palabras de Rodríguez-Inés (2008: 134):

*Se habla de integración de los componentes de la competencia, integración de las diferentes competencias que configuran una titulación e integración de las actividades de aprendizaje y evaluación diseñadas. Se integran ahora con más fuerza en el diseño curricular y de actividades los conocimientos previos del alumnado, y se diseñan los objetivos en términos de resultados de aprendizaje.*

En la enseñanza basada en competencias, encontramos competencias genéricas y específicas. Las genéricas constituyen una parte fundamental del perfil profesional y formativo de la mayoría de titulaciones. Las competencias específicas describen las propias de un perfil determinado. (Yániz y Villardón, 2006).

Las competencias genéricas, según González y Wagenaar (2003: 81-84), pueden ser:

- instrumentales (capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organizar y planificar, conocimientos generales básicos, conocimientos básicos de la profesión, aptitud para comunicarse de forma oral y escrita en la propia lengua, habilidades básicas de manejo del ordenador),
- interpersonales (capacidad crítica y autocrítica, trabajo en equipo) y
- sistémicas (capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, habilidades de investigación, capacidad de aprender, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones).

Nuestra unidad didáctica trabaja las siguientes competencias genéricas de estos tres subtipos: instrumentales (habilidades de manejo del ordenador, conocimientos de la profesión, capacidad de comunicarse de forma escrita), interpersonales (trabajo en equipo) y sistémicas (la última tarea sirve para aplicar los conocimientos adquiridos a la práctica, capacidad de aprender).

El modelo de competencia traductora (CT) elaborado por PACTE propone que la competencia traductora está integrada por cinco subcompetencias y componentes psicofisiológicos:

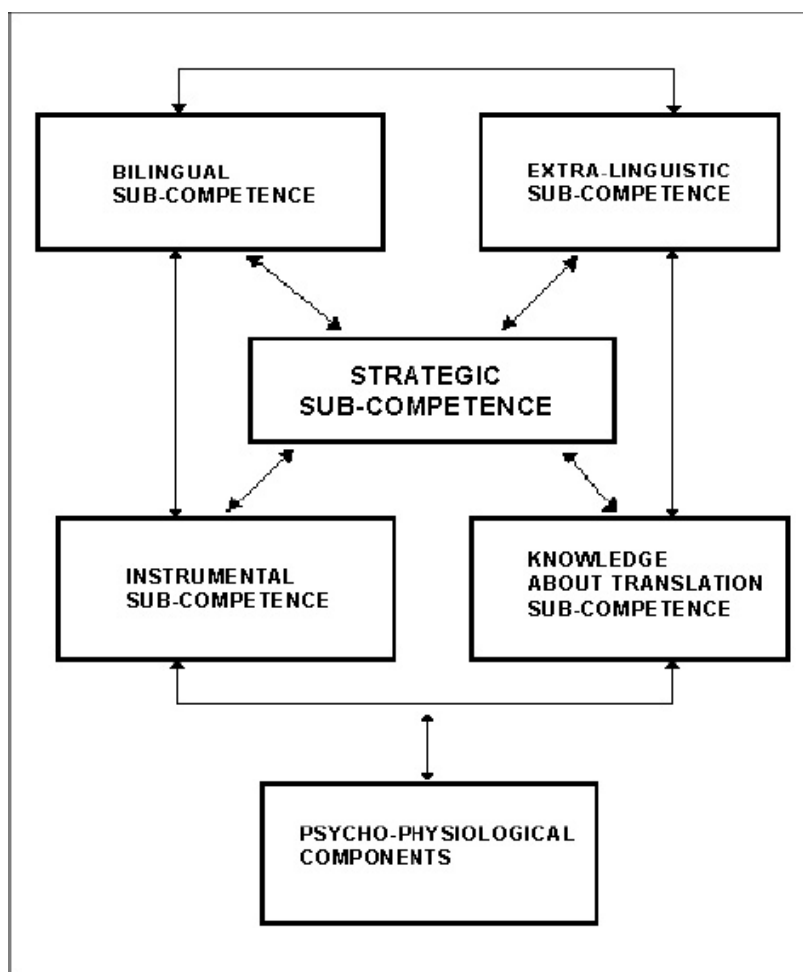


Figura 2. Modelo holístico de la competencia traductora (PACTE 2003: 60)

Las definiciones de las subcompetencias de la CT, según PACTE (2003: 58-59), son:

*The bilingual sub-competence. Predominantly procedural knowledge needed to communicate in two languages. It includes the specific feature of interference control when alternating between the two languages. It is made up of pragmatic, socio-linguistic, textual, grammatical and lexical knowledge in the two languages.*

*Extra-linguistic sub-competence. Predominantly declarative knowledge, both implicit and explicit, about the world in general and special areas. It includes: (1) bicultural knowledge (about the source and target cultures); (2) encyclopaedic knowledge (about the world in general); (3) subject knowledge (in special areas).*

*Knowledge about translation sub-competence. Predominantly declarative knowledge, both implicit and explicit, about what translation is and aspects of the profession. It includes: (1) knowledge about how translation functions: types of translation units, processes required, methods and procedures used (strategies and techniques), and types of problems; (2) knowledge related to professional translation practice: knowledge of the work market (different types of briefs, clients and audiences, etc.).*

*Instrumental sub-competence. Predominantly procedural knowledge related to the use of documentation sources and an information and communication technologies applied to translation: dictionaries of all kinds, encyclopaedias, grammars, style books, parallel texts, electronic corpora, searchers, etc.*

*Strategic sub-competence. Procedural knowledge to guarantee the efficiency of the translation process and solve the problems encountered. This is an essential sub-competence that affects all the others and causes inter-relations amongst them because it controls the translation process. Its functions are: (1) to plan the process and carry out the translation project (choice of the most adequate method); (2) to evaluate the process and the partial results obtained in relation to the final purpose; (3) to activate the different sub-competencies and compensate for deficiencies in them; (4) to identify translation problems and apply procedures to solve them.*

*Psycho-physiological components. Different types of cognitive and attitudinal components and psycho-motor mechanisms. They include: (1) cognitive components such as memory, perception, attention and emotion; (2) attitudinal aspects such as intellectual curiosity, perseverance, rigour, critical spirit, knowledge of and confidence in one's own abilities, the ability to measure one's own abilities, motivation, etc.; (3) abilities such as creativity, logical reasoning, analysis and synthesis, etc.*

Nuestra unidad didáctica trabaja aspectos de todas las competencias definidas por PACTE: la bilingüe, la instrumental, la estratégica, la extralingüística y la de conocimientos sobre traducción.

En cuanto a las competencias específicas para los estudios de traducción, Hurtado (2007) ha identificado las siguientes categorías de competencias relacionadas con las categorías de objetivos de aprendizaje propios de la traducción (metodológicos, contrastivos, profesionales e instrumentales y textuales (Hurtado 1996, 1999). Además, cada una se relaciona, a su vez, con las diferentes subcompetencias de la competencia traductora de PACTE (ver [Figura 2](#)).

- 1) Competencias contrastivas. Se trata de las competencias relacionadas con el conocimiento de las diferencias entre dos lenguas y sus posibles interferencias. Desarrollan la subcompetencia bilingüe de la competencia traductora. Destaca su papel en las asignaturas de introducción a la traducción.
- 2) Competencias extralingüísticas. Están relacionadas con la utilización del conocimiento enciclopédico, bicultural y temático para resolver problemas de traducción. Desarrollan la subcompetencia extralingüística de la competencia traductora. Son importantes en traducción especializada.
- 3) Competencias profesionales. Relacionadas con los conocimientos acerca del mercado de la traducción. Desarrollan la subcompetencia de conocimientos sobre traducción (aspectos profesionales) de la competencia traductora.
- 4) Competencias metodológicas y estratégicas. Son aquellas relacionadas con los principios y estrategias de aplicación necesaria a la hora de enfrentarse al proceso traductor y de encontrar una solución adecuada a cada problema de traducción. Desarrollan las subcompetencias estratégica y de conocimientos sobre traducción de la competencia traductora y algunos componentes psicofisiológicos.

- 5) Competencias instrumentales. Son aquellas competencias relacionadas con el uso de fuentes de documentación y de otras herramientas útiles para el ejercicio de la traducción. Desarrollan la subcompetencia instrumental de la competencia traductora.
- 6) Competencias textuales. Relacionadas con la resolución de problemas de traducción que plantean textos de diversa índole. Comportan un desarrollo integral de todas las subcompetencias de la competencia traductora y de componentes psicofisiológicos.

Prácticamente todas estas competencias se trabajan en nuestra unidad didáctica: extralingüística porque son necesarios conocimientos de ambas culturas para poder traducir una comedia de situación; profesional porque se debate sobre las condiciones de trabajo habituales del traductor audiovisual y cómo estas afectarían a nuestra traducción; metodológicas porque hace hincapié en la importancia del análisis previo a la traducción y, con ello, hace reflexionar sobre la metodología aplicada; instrumentales porque trabajan con TIC aplicadas a la traducción, y textuales porque los textos que deben traducir plantean problemas de diversa índole.

El EMT (European Master's in Translation) expert group definió en 2009 las competencias para traductores profesionales expertos en comunicación multilingüe y multimedia.



## **TYPE OF COMPETENCE: TRANSLATION SERVICE PROVISION COMPETENCE**

### **DEFINITIONS/COMPONENTS:**

INTERPERSONAL dimension:

- *Being aware of the social role of the translator*
- *Knowing how to follow market requirements and job profiles (knowing how to remain aware of developments in demand)*
- *Knowing how to organise approaches to clients/potential clients (marketing)*
- *Knowing how to negotiate with the client (to define deadlines, tariffs/invoicing, working conditions, access to information, contract, rights, responsibilities, translation specifications, tender specifications, etc.)*
- *Knowing how to clarify the requirements, objectives and purposes of the client, recipients of the translation and other stakeholders*
- *Knowing how to plan and manage one's time, stress, work, budget and ongoing training (upgrading various competences)*
- *Knowing how to specify and calculate the services offered and their added value*
- *Knowing how to comply with instructions, deadlines, commitments, interpersonal competences, team organisation*
- *Knowing the standards applicable to the provision of a translation service*
- *Knowing how to comply with professional ethics*
- *Knowing how to work under pressure and with other experts, with a project head (capabilities for making contacts, for cooperation and collaboration), including in a multilingual situation*
- *Knowing how to work in a team, including a virtual team*

- *Knowing how to self-evaluate (questioning one's habits; being open to innovations; being concerned with quality; being ready to adapt to new situations/ conditions) and take responsibility*

PRODUCTION dimension:

- *Knowing how to create and offer a translation appropriate to the client's request, i.e. to the aim/skopos and to the translation situation*
- *Knowing how to define stages and strategies for the translation of a document*
- *Knowing how to define and evaluate translation problems and find appropriate solutions*
- *Knowing how to justify one's translation choices and decisions*
- *Mastering the appropriate metalanguage (to talk about one's work, strategies and decisions)*
- *Knowing how to proofread and revise a translation (mastering techniques and strategies for proofreading and revision)*
- *Knowing how to establish and monitor quality standards*

## **TYPE OF COMPETENCE: LANGUAGE COMPETENCE**

### **DEFINITIONS/COMPONENTS:**

- *Knowing how to understand grammatical, lexical and idiomatic structures as well as the graphic and typographic conventions of language A and one's other working languages (B, C)*
- *Knowing how to use these same structures and conventions in A and B*
- *Developing sensitivity to changes in language and developments in languages (useful for exercising creativity)*

## **TYPE OF COMPETENCE: INTERCULTURAL COMPETENCE**

**DEFINITIONS/COMPONENTS:** (the dual perspective – sociolinguistic and textual – is in the comparison of and contrast between discursive practices in A, B and C)

SOCIOLINGUISTIC dimension:

- *Knowing how to recognise function and meaning in language variations (social, geographical, historical, stylistic)*
- *Knowing how to identify the rules for interaction relating to a specific community, including non-verbal elements (useful knowledge for negotiation)*
- *Knowing how to produce a register appropriate to a given situation, for a particular document (written) or speech (oral)*

TEXTUAL dimension:

- *Knowing how to understand and analyse the macrostructure of a document and its overall coherence (including where it consists of visual and sound elements)*
- *Knowing how to grasp the presuppositions, the implicit, allusions, stereotypes and intertextual nature of a document*
- *Knowing how to describe and evaluate one's problems with comprehension and define strategies for resolving those problems*
- *Knowing how to extract and summarise the essential information in a document (ability to summarise)*
- *Knowing how to recognise and identify elements, values and references proper to the cultures represented*
- *Knowing how to bring together and compare cultural elements and methods of composition.*
- *Knowing how to compose a document in accordance with the conventions of the genre and rhetorical standards*

- *Knowing how to draft, rephrase, restructure, condense, and post-edit rapidly and well (in languages A and B)*

## **TYPE OF COMPETENCE: INFORMATION MINING COMPETENCE**

### **DEFINITIONS/COMPONENTS:**

- *Knowing how to identify one's information and documentation requirements*
- *Developing strategies for documentary and terminological research (including approaching experts)*
- *Knowing how to extract and process relevant information for a given task (documentary, terminological, phraseological information)*
- *Developing criteria for evaluation vis-à-vis documents accessible on the internet or any other medium, i.e. knowing how to evaluate the reliability of documentary sources (critical mind)*
- *Knowing how to use tools and search engines effectively (e.g. terminology software, electronic corpora, electronic dictionaries)*
- *Mastering the archiving of one's own documents*

## **TYPE OF COMPETENCE: THEMATIC COMPETENCE**

### **DEFINITIONS/COMPONENTS:**

- *Knowing how to search for appropriate information to gain a better grasp of the thematic aspects of a document (cf. Information mining competence)*
- *Learning to develop one's knowledge in specialist fields and applications (mastering systems of concepts, methods of reasoning, presentation, controlled language, terminology, etc.) (learning to learn)*
- *Developing a spirit of curiosity, analysis and summary*

## **TYPE OF COMPETENCE: TECHNOLOGICAL COMPETENCE (Mastery of Tools)**

### **DEFINITIONS/COMPONENTS:**

- *Knowing how to use effectively and rapidly and to integrate a range of software to assist in correction, translation, terminology, layout, documentary research*
- *(for example, text processing, spell and grammar check, the internet, translation memory, terminology database, voice recognition software)*
- *Knowing how to create and manage a database and files*
- *Knowing how to adapt to and familiarise oneself with new tools, particularly for the translation of multimedia and audiovisual material*
- *Knowing how to prepare and produce a translation in different formats and for different technical media*
- *Knowing the possibilities and limits of MT*

De entre estas competencias, nuestra unidad trabaja, sobre todo, la tecnológica y la de obtención de información.

Recientemente, el proyecto europeo eTransFair<sup>2</sup>, ha realizado una propuesta de modelo competencial para la traducción especializada. Dado que la traducción audiovisual es una modalidad y puede cubrir tanto la iniciación a la traducción como la especialización, incluimos aquí esta propuesta.

<b>Competence</b>	<b>Learning outcomes/descriptors</b>
<b>TRANSLATION COMPETENCE</b>	
Knowledge	S/he understands various models and methods of translation, focusing on the processes (acquisition of procedural skills).
	S/he is aware of translation strategies and techniques.
Skills	S/he is able to understand source texts and create a translation appropriate to the client's request and skopos.
	S/he is able to identify and solve translation problems.
	S/he is able to define and apply translation strategies and techniques appropriately using appropriate meta-language.

---

2 <https://etransfair.eu/>

<b>Competence</b>	<b>Learning outcomes/descriptors</b>
<b>LANGUAGE COMPETENCE</b>	
Knowledge	S/he understands the linguistic and (inter-)textual rules/conventions of the source language and the target language.
Skill	S/he is able to apply these rules/conventions adequately in the source language and the target language.
	S/he is able to compare the linguistic and (inter-)textual rules/conventions and other characteristics of the source language and the target language, and adapt a product for a locale (i.e. localization).
Attitude/sensitivity	S/he is aware of recent changes and developments in the source language and the target language.
<b>INTER- AND TRANS-CULTURAL COMPETENCE</b>	
Knowledge	S/he understands principles and conventions of culture(s).
Skills	S/he is able to identify, apply and handle (inter-)cultural principles and conventions.
	S/he is able to manage (inter-)cultural principles and conventions in text/translation.
	S/he is able to compare the cultural conventions of the source language and the target language.
Attitude/sensitivity	S/he is aware of recent changes and developments in culture(s).
<b>REVISION AND REVIEW COMPETENCE</b>	
Knowledge	S/he is familiar with the general concepts of revision and review.
Skills	S/he is able to apply the above concepts adequately in revision and review (process).
Attitude/sensitivity	S/he is aware of professional revision and review practice and its impact on a translation project.
<b>DOMAIN-SPECIFIC COMPETENCE</b>	
Knowledge	S/he knows how to identify domain(s).
	S/he understands linguistic and (inter-)textual conventions in domain(s).
Skills	S/he is able to translate in domain(s).
	S/he is able to edit and/or create a target text in domain(s).
Attitude/sensitivity	S/he is aware of recent changes and developments in domain(s).
<b>TECHNOLOGICAL COMPETENCE</b>	
Knowledge	S/he is aware of translation and communication technology available on the market.
	S/he knows how to differentiate between and select suitable technology according to the text/translation request.
Skills	S/he is able to use translation and communication technology effectively.
Attitude/sensitivity	S/he is aware of the technological requirements of the translation brief.

Competence	Learning outcomes/descriptors
<b>INFORMATION MINING &amp; TERMINOLOGICAL COMPETENCE</b>	
Knowledge	S/he is familiar with the general concepts of information mining and terminology.
Skills	S/he is able to apply appropriate strategies while creating and translating terminology.
	S/he is able to manage terminology (in databases) and customise it for specific translation projects.
Attitude/sensitivity	S/he demonstrates a critical mind needed to evaluate the reliability of terminology/documentary sources.
<b>PROFESSIONAL COMPETENCE</b>	
Project management	S/he is familiar with the general concepts and professional standards of project management.
	S/he demonstrates an understanding of how translation companies are structured and operate.
	S/he knows how the industry's and other external factors impact the project management approach.
	She is aware of project management technology available on the market.
Entrepreneurship	S/he recognises the differences in the work of freelance translators and translators in employment.
	S/he shows familiarity with the principles and procedures for establishing a freelance or translation company business in the chosen country of operation.
	S/he knows the basic principles of accounting and tax in the chosen country of operation.
	S/he knows the basic principles of insurance in the chosen country of operation.
	S/he is able to estimate a project (principles and procedures) in the chosen country of operation.
	S/he knows the concepts of the profession's legal aspects.
	S/he knows the concepts of the profession's ethical aspects.
Generic competence / transferable skills	S/he is aware of the importance of transferable skills (including personal, interpersonal and instrumental competence) relevant for the profession.
Marketing and customer care	S/he understands the basic concept of marketing and customer care.
Quality management	S/he is familiar with the general concepts of quality management (assurance, assessment, control and improvement) used in the translation industry.
	S/he is aware of the importance of quality management in the processes involved in translation projects.
	S/he understands differences between quality as a product and quality as a process.
	S/he is familiar with the procedures when a non-conformity or customer claim is produced.

Nuestra unidad trabaja directamente la competencia de traducción, la de lengua, la inter y transcultural, la tecnológica y la de obtención de información e introduce la profesional; estamos muy de acuerdo con esta última propuesta en destacar la importancia de esta competencia profesional y detallar todos los aspectos que debería trabajar y creemos que lo introducido en nuestra unidad didáctica debería profundizarse en asignaturas más avanzadas.

## **2.2. Traducción audiovisual: el doblaje**

### **2.2.1. Doblaje vs subtitulación**

Hurtado (2001: 77) define la traducción audiovisual como “(...) la traducción para cine, televisión o vídeo de textos audiovisuales de todo tipo (películas, telefilmes, documentales, etc.) en diversas modalidades: voces superpuestas, doblaje, subtitulación e interpretación simultánea de películas”.

El presente trabajo analiza la aplicación de la lingüística de corpus a la traducción para doblaje, modalidad abrumadoramente mayoritaria en la traducción de series de ficción para TV en España. En palabras de Chaume (2004:52): “El doblaje (...) goza de una popularidad entre casi todos los sectores de la población española, que difícilmente podrá alcanzar la subtitulación, al menos a corto y medio plazo”.

Agost (1999:16) define la traducción para doblaje como:

*La sustitución de una banda sonora original por otra en la que hay que mantener varios tipos de sincronismo: 1) de caracterización, es decir, armonía entre la voz del actor que dobla y el aspecto y gesticulación del actor que aparece en pantalla; 2) de contenido, o sea, congruencia entre la nueva versión del texto y el argumento de la película; 3) visual, es decir, armonía entre los movimientos articulatorios visibles y los sonidos.*

Estamos de acuerdo con las desventajas del doblaje con respecto a la subtitulación listadas por Goris (1993:170ss), que hace aparecer en un lugar destacado el coste (en tiempo y dinero) del proceso, la pérdida de autenticidad, ya que las voces originales



son reemplazadas por las de un número limitado de actores y actrices de doblaje, la imposibilidad de mantener la ilusión de que se trata de las voces originales, ya que la imagen hace muy evidente que se trata de un producto extranjero y, sobre todo, la necesidad de mantener la sincronización labial con los actores originales.

Baker y Hochel (1998) destacan que, a pesar de conllevar muchísimo más trabajo que la subtitulación y tener un coste aproximadamente 15 veces más elevado que el resto de modalidades de traducción audiovisual según Luyken et al. (1991:16), el doblaje sigue siendo la modalidad mayoritaria en países como Alemania, España e Italia, lugares en los que la subtitulación sigue siendo muy minoritaria.

Gambier y Suomela-Salmi (1994) achacan esta preferencia por el doblaje a que el país tenga una lengua dominante. Según estos autores, los países con lenguas menores se decantan por la subtitulación.

La visión de Ivarsson (1992) es, a nuestro modo de ver, de las más acertadas, ya que, más allá de las cuestiones económicas y políticas, que tal vez tuvieron un mayor peso específico en los inicios de la traducción audiovisual, cuando un país debía tomar la decisión de si decantarse por el doblaje o la subtitulación, habla del mantenimiento de una u otra modalidad como una cuestión de costumbre, de hábito de los espectadores:

*When all is said and done, the question of which method is to be preferred seems to have more to do with what the audience is used to than rational arguments. Those who are used to dubbed films or television programmes tend to find subtitles unaesthetic, a nuisance and difficult to read. And of course to them it is just as natural that J.R. should speak German or French as that Hamlet should do so in the theatre. Those who are used to subtitles are hardly aware of the fact that they read them (provided, of course, they are of reasonable quality) and perhaps do not even notice them, but they are furious if they have to listen to Toshiro Mifune's samurai speaking anything but Japanese (Ivarsson, 1992:19)*

## 2.2.2. El traductor en el proceso del doblaje

El papel del traductor en la traducción para doblaje es, en la actualidad, aunque importante, secundario y dista mucho del papel protagonista que le brinda la subtitulación. La siguiente es una descripción del proceso del doblaje que, si bien se puede encontrar documentada también en obras como Chaume (2004) o Díaz-Cintas (2008), la que aquí incluimos se ciñe a España y está basada en la experiencia personal en este campo de la autora de esta tesis, que se compone, a fecha de hoy, de dos años como traductora en plantilla en una agencia de subtitulación, ocho años de traductora audiovisual autónoma, seis años como responsable del departamento audiovisual en una empresa de servicios lingüísticos y el puesto actual como responsable de los proyectos de traducción en una agencia propia de traducción/estudio de grabación:

El proceso empieza con el encargo del doblaje por parte del cliente final, que suele ser una productora, una distribuidora, una plataforma o un canal de televisión. Este se pone en contacto con un estudio de doblaje, que realiza el presupuesto (del cual, la partida para la traducción es una mínima parte), pacta las fechas de entrega y recibe el material original (normalmente un betacam digital o HD cam con la imagen y guiones o transcripciones en formato MS Word o pdf).

Tras recibir el encargo y el material, el estudio de doblaje se pone en contacto con el traductor o la agencia, es decir, el traductor ni siquiera tiene contacto alguno con el cliente final, lo cual va claramente en detrimento del trabajo del traductor, que para resolver cualquier duda con el cliente final, tiene que pasar necesariamente por el filtro del estudio, que no siempre valora como debería la calidad lingüística y que casi nunca entiende la complejidad de la tarea traductora.

El estudio hace llegar al traductor o agencia los guiones y los vídeos (normalmente, a través de un servidor ftp) y le indica los plazos de entrega, que suelen ser excesivamente ajustados. Aunque los plazos de entrega nunca habían sido holgados (ni en este, ni en muchos otros campos de la traducción), la situación ha empeorado notablemente en los últimos años. Esto ha sido consecuencia, en gran medida, de la caída del presupuesto de las televisiones que a su vez responsabilizan de este hecho a la bajada de la publicidad, cuando se trata de canales privados, y a las razones

anteriores más los destacables recortes en inversión pública, cuando se trata de canales públicos. Este descenso del presupuesto ha llevado consigo que en la actualidad impere el principio de máxima rentabilidad aunque sea a costa de la calidad.

A modo de ejemplo, podemos observar el caso concreto de series de telerrealidad para TV (que no necesitan ajuste porque se les aplican voces superpuestas y no doblaje), para las que los estudios estaban solicitando la traducción de un capítulo de 45 minutos diario ya en 2015.

Este ritmo frenético de entregas obliga a las agencias a repartir una serie entre varios traductores con los problemas de consistencia que esto acarrea. De estos problemas surge la necesidad de ingeniar métodos como el mostrado en el presente trabajo con el fin de ayudar al traductor a ganar velocidad y al cliente a ganar en calidad y consistencia sin tener que ampliar los plazos de entrega.

Una vez entregada la traducción, esta debe pasar por el ajuste.

Chaume (2004) recoge la definición de esta fase, el ajuste o adaptación, de Gilabert, Ledesma y Trifol (2001) que la dividen en dos tareas: la sincronización “conseguir que la duración y el movimiento de la boca de la frase que hay que doblar en la lengua de llegada (...) coincidan al máximo con la duración y el movimiento de la boca de la frase en la lengua origen”, y la adaptación, que hace referencia a la naturalidad y carácter pretendidamente oral que deben tener los guiones y su estilo.

Esta es una fase de la que suele encargarse el ajustador/adaptador/director de doblaje, que se trata, casi siempre, de una persona distinta a la que ha realizado la traducción y que suele no conocer la lengua de partida, como bien observa Whitman-Linsen (1992:63-64):

*The dialogue writer [is], as can be expected, frequently unfamiliar with the source language. (...) This is exactly where changes creep subtly into the text, where original meaning is often distorted, and where source language intent is easily betrayed.*

El texto, además, antes de entrar en sala (para realizar el doblaje propiamente dicho), se divide en *takes* (fragmentos de cinco líneas de texto de un solo personaje o de ocho líneas, cuando interviene más de uno). El departamento de producción del estudio se encarga de convocar a los actores de doblaje en función del número de *takes* que les correspondan. El número de *takes* interpretados también determinará el dinero que percibirá el actor por ese proyecto, ya que los actores cobran los trabajos de doblaje por *takes*.

Una vez adaptado, el texto puede ser ya representado por los actores de doblaje previamente seleccionados por el director de doblaje y el cliente final (en numerosas ocasiones, el primer texto que encargan al traductor son pequeñas muestras de cada uno de los personajes para llevar a cabo el *casting* de voces).

Cuando termina la fase del doblaje, el paso final es la mezcla de todas las bandas por parte del técnico de sonido y la creación de los ambientes cuando no pueden usarse los originales o deben resaltarse algunos sonidos en particular.

Con frecuencia ocurre que, una vez hecha la mezcla y posproducción, el cliente final detecta fragmentos que le disgustan por un motivo o por otro (puede tratarse de un problema de audio, de interpretación de los actores o también de un problema lingüístico). Deben realizarse entonces los *retakes* o segundas grabaciones de esos fragmentos para corregir dichos errores.

No son pocos los teóricos que han comentado las fases del doblaje. Chaume (2004), además de exponer las suyas, recoge las de Pommier (1988), Menzies (1991), Kahane (1990-1991) y Agost (1999).

Y, al parecer, como concluye Chaume (2004: 63): “todos parecen estar de acuerdo en, al menos, diferenciar la parte puramente técnica de la propiamente traductora e interpretativa, y, en esta última, hay bastante consenso en nombrar las fases de traducción, adaptación y doblaje”.

### 2.2.3. La investigación en traducción audiovisual

La investigación en traducción audiovisual es muy reciente; cuenta con apenas tres décadas a pesar de ser una modalidad de la traducción que surgió con los inicios del cine, hace ya cosa de un siglo.

Si queremos buscar su origen, podríamos señalar lo que recogen Mayoral (2001) y Chaume (2004): La aparición en el año 1960 de un número monográfico de la revista *FIT Babel* dedicado a la traducción del cine.

Además, en esa misma publicación, Mayoral (2001: 6) destaca la figura de Yves Gambier con estas palabras:

*El profesor de la Universidad de Turku, en Finlandia, Yves Gambier, es, junto con Lambert, Dries e Ivarsson, una de las grandes figuras contemporáneas de los estudios de traducción audiovisual. Ha producido magníficas visiones de conjunto de la traducción audiovisual (1994a, 1994b, 1996, 1997, 1998, en prensa), además de organizar la mayoría de las actividades, editar la mayoría de las publicaciones y dirigir la mayoría de las asociaciones que se dan en el ámbito internacional en torno a la traducción audiovisual.*

Los pioneros en España fueron, según cita Mayoral (2001), Frederic Chaume de la Universidad Jaume I y Patrick Zabalbeascoa de la Universitat Pompeu Fabra, del que menciona su tesis de 1993, pionera en los estudios audiovisuales en España: *Developing Translation Studies to Better Account for Audiovisual Texts and Other New Forms of Text Production*. Sigue habiendo investigadores españoles destacados en el campo de la TAV como M<sup>a</sup> José Chaves (Universidad de Huelva), Rosa Agost (Universitat Jaume I), Francisco Pineda y Ana Ballester (Universidad de Granada), Jorge Díaz-Cintas (University College London), Adrián Fuentes (Universidad de Cádiz) y Laura Santamaría (UAB).

Sin duda, que el artículo de Mayoral tenga ya 13 años explica ausencias notables como las de investigadoras actuales tan destacadas como Anna Matamala, Pilar Orero o

Carme Mangiron (UAB) y muchos otros investigadores de TAV de otras universidades españolas.

Para finalizar, destacaremos los apartados 4.2.1 y 4.2.2 del libro de Chaume de 2004 *Cine y traducción*, que llevan por título “Estudios sobre la ubicación del texto audiovisual y de la traducción audiovisual” y “Estudios que atienden a las restricciones de la traducción audiovisual”, respectivamente. En ellos, Chaume hace un recorrido por los trabajos y perspectivas de varios investigadores muy destacados resumiendo su visión de la traducción audiovisual y su ubicación, en el primer apartado, y del proceso de comunicación que tiene lugar en la traducción audiovisual, en el segundo.

Sin duda, la traducción audiovisual es un campo actualmente en boga con un creciente número de investigadores y cada vez más subáreas de investigación. Entre ellas cabe destacar, por la atención y financiación que recibe de un tiempo a esta parte, la accesibilidad de los medios de comunicación (subtitulado para sordos y audiodescripción)<sup>3</sup>.

### **2.3. La lingüística de corpus**

A pesar de ser esta una disciplina muy joven, ya que hasta pasado el año 2000 con la llegada de Internet, los ordenadores no tuvieron suficiente capacidad para trabajar con corpus de grandes dimensiones, con todas las dificultades que esto entrañaba, son ya numerosos los autores que han dado una definición de las características de un corpus: Crystal (1995 y 1997), Kennedy (1998: 3), Francis (1982: 7), Sinclair y Baker (1996: 3 y 1991: 172), McEnery y Wilson (1996: 215) y Hunston (2002: 2).

Hemos elegido la definición de Dash (2008), ya que, muy ingeniosamente, lista las características que, a su parecer, debe contener un corpus a partir de las letras que componen esta palabra y nos ha parecido que el acrónimo puede ayudar a recordar estas características:

---

3 Ver, por ejemplo, proyectos del grupo Transmedia Catalonia  
< <http://grupsderecerca.uab.cat/transmedia/content/projects> >.

- C: *Compatible to computer*  
O: *Operational in research and application*  
R: *Representative of the source language*<sup>4</sup>  
P: *Processable by both man and machine*  
U: *Unlimited in the amount of language data*  
S: *Systemic information and text representation*

Además, Dash divide los corpus según cinco criterios:<sup>5</sup>

→ **Según la modalidad de los textos, los corpus pueden ser:**

- Escritos: Contienen datos provenientes únicamente de fuentes escritas, impresas, publicadas o electrónicas.
- Orales: Al contrario que los anteriores, estos corpus los conforman muestras obtenidas de interacciones orales.
- Escritos de origen oral (*Spoken corpus*): Estos corpus comparten contenido con los “Orales”, pero en distinta forma, ya que aquí los encontramos escritos (transcritos).

→ **Según la naturaleza de sus datos:**

- Generales: Estos corpus contienen textos genéricos de varias disciplinas, géneros, temáticas y registros. Estos corpus suelen tener una extensión considerable y son, potencialmente, infinitos, ya que cualquier tipo de texto es susceptible de formar parte de un corpus general. Conocidos ejemplos de corpus generales podrían ser el British National Corpus para el inglés (<https://corpus.byu.edu/bnc/>) o el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), de la Real Academia Española, para el español (<http://corpus.rae.es/creanet.html>).

---

4 Matizamos aquí la definición de Dash ya que, a nuestro entender, un corpus debe ser representativo de una lengua o variedad de lengua, sea ésta original o traducida.

5 Nuestra traducción.

- Especiales: Los corpus especiales suelen formarse con fines específicos. Sus textos suelen pertenecer a una variedad específica de la lengua, dialectal o temática, con un énfasis específico en aquellos aspectos y propiedades de la lengua que los investigadores desean estudiar. Ejemplos de corpus especiales podrían ser: un corpus con lenguaje infantil, con lenguaje de hablantes no nativos, de un colectivo profesional concreto o de temas y géneros especializados, como el Corpus Tècnic del IULA (<http://bwananet.iula.upf.edu/>).
- De lenguaje controlado: Se trata de textos en los que los autores han empleado un lenguaje con restricciones gramaticales, léxicas o de estilo. Encontramos un ejemplo en el Caterpillar Fundamental English (CFE); este se compuso con textos en los que el léxico se limitaba a 850 palabras con el objetivo de que los clientes no nativos de la lengua inglesa los comprendieran con mayor facilidad.
- De sublenguaje: Un corpus de sublenguaje contiene un solo tipo de textos de una variedad específica de una lengua. Podrían considerarse corpus de sublenguaje corpus formados por predicciones meteorológicas, informes de bolsa o manuales informáticos.
- De muestras: Un corpus de muestras contiene un número limitado de textos muestra seleccionados con sumo cuidado para ser estudiados al detalle. Destacamos en este tipo de corpus, los corpus literarios, que pueden subcategorizarse en función del tipo de textos que los conforman: de un autor en particular, de un tipo de texto de un autor particular (los sonetos de Shakespeare, los cuentos de Tagore, etc.), de un texto particular de un solo autor (el corpus del Ulises de Joyce), de un género en concreto (corpus de poemas, de cuentos infantiles, etc.), de un periodo de la historia (novelas del siglo XVIII), de un grupo en concreto (textos de novelistas victorianas) o de un tema en particular (corpus de ensayos feministas).
- De monitorización: Se trata de corpus cuyo objetivo es mostrar los cambios del lenguaje a través de los años. Contienen todo tipo de textos (escritos y orales) que van aumentando en número con el tiempo. Este tipo de corpus tienen especial relevancia para la lexicografía, ya que los textos nuevos de los que se



van nutriendo confirman el aumento en el uso de algunas palabras o expresiones, el desuso de otras, los cambios de significado o su distribución geográfica. Un ejemplo de corpus de monitorización lo encontramos en el Bank of English.

→ Multimodales: Los corpus multimodales pretenden recoger muestras de distintas modalidades de comunicación humana: textos orales, escritos, gestos, movimientos de las manos, expresiones faciales, posturas corporales, etc.

→ **Según los tipos de texto:**

→ Monolingües: En un solo idioma (American National Corpus)

→ Bilingües: En dos idiomas (combinación de los corpus LOB y Brown del inglés británico y americano respectivamente)

→ Multilingües: En más de dos idiomas (MIT Corpus of Indian Languages)

Tanto los corpus bilingües como los multilingües, deben cumplir una serie de requisitos para no caer en errores de compilación, procesamiento y análisis:

→ Cada uno de los corpus monolingües debe contener textos provenientes de fuentes similares para que la correspondencia entre frases, frases hechas, léxico, etc. sea óptima.

→ Las muestras seleccionadas para el corpus deben pertenecer a géneros y tipologías textuales similares.

→ Las fechas de publicación de los textos deben coincidir.

→ El modo de presentación de las muestras debe ser el mismo o parecido.

→ La cantidad de datos y sus métodos de recolección deben ser similares.

→ Deben seguirse los mismos parámetros de diseño y técnicas de procesamiento.

### → Según el objetivo del diseño:

- Sin anotar: Los textos que conforman un corpus sin anotar aparecen sin ninguna información extra añadida: los textos escritos aparecen en su forma original y los textos orales, como transcripciones.
- Anotados: En los corpus anotados, los textos se enriquecen con información extralingüística e intralingüística (morfológica, semántica, sintáctica, etc.). La anotación se puede realizar manual o automáticamente. Un par de ejemplos de corpus anotados son el Propbank en inglés (<http://verbs.colorado.edu/propbank>) o el Sensem, en español y catalán (<http://grial.uab.es/sensem/corpus/main>).

### → Según la naturaleza de su aplicación:

- Paralelos: Por corpus paralelo, entendemos un corpus de textos acompañados por sus traducciones en uno o varios idiomas. Los corpus paralelos son corpus multilingües en los que los textos en una lengua y sus traducciones aparecen alineados párrafo por párrafo, frase por frase e, incluso, palabra por palabra.
- De traducción: Un corpus de traducción contiene textos en una lengua fuente y sus traducciones en una lengua meta. En los corpus de traducción, el texto original siempre está presente; en los paralelos, no siempre es así.
- Alineados: Son corpus bilingües o multilingües en los que los textos en una lengua fuente y sus traducciones en una o varias lenguas meta están alineados por párrafos, frases, palabras e, incluso, caracteres, como es el caso del Canadian Hansard Corpus. Tanto los corpus paralelos como los de traducción suelen usarse para alinear texto. Alinear corpus de traducción consiste en hacer que cada unidad de traducción del texto fuente tenga correspondencia con una unidad equivalente en el texto meta (McEnery y Oakes, 1996). En este caso, “unidad de traducción” hace referencia tanto a secuencias breves como palabras y frases como a otras más extensas como párrafos o capítulos enteros.

- Comparables: Los corpus comparables están compuestos por textos “similares” en distintos idiomas o distintas variantes de un idioma. El objetivo de este tipo de corpus es el de comparar idiomas (o variantes) en situaciones de comunicación similares.
- De referencia: Los corpus de referencia pretenden proveer de la información más completa posible acerca de un idioma. Deben ser suficientemente extensos como para cubrir las variantes más relevantes de un idioma, así como su léxico, con el fin de usarse como base para la elaboración de gramáticas, diccionarios, tesauros y otros materiales de referencia. Encontramos un buen ejemplo de corpus de referencia en el Bank of English.
- De estudiantes: Se trata de corpus formados por textos de origen escrito u oral producidos por estudiantes. Un ejemplo de corpus de estudiantes sería el TASA corpus de la Texas Association of School Administrators, formado por diez millones de palabras de textos en inglés provenientes de trabajos sin corregir de estudiantes de secundaria de distintas asignaturas.
- De ocasión: Los corpus de ocasión estarían formados por textos electrónicos de libre acceso. Como se trata de textos electrónicos gratuitos, con frecuencia se trata de corpus que no se adhieren a los requerimientos de formación de un corpus, ya que pueden estar incompletos o no ajustarse todos al registro o temática deseada.

Dash añade al final de su clasificación según la naturaleza de la aplicación:

*There can be some other types of specification such as closed corpus, synchronic corpus, historical corpus, dialect corpus, **idiolect corpus**, and sociolect corpus, etc. Therefore, the scheme of classification presented here is not absolute and final. It is open for re-categorisation as well as for sub-classification according to different parameters. (2008: 84)*

### 2.3.1. La lingüística de corpus aplicada a la traducción

Existen, en la actualidad, tres aplicaciones principales de la lingüística de corpus a la traducción: la lexicografía (elaboración de diccionarios), la descripción de la lengua y el procesamiento del lenguaje natural (PLN). En cuanto a diccionarios, destacan algunos trabajos pioneros como el de los diccionarios Collins y Oxford, en inglés, y el *Clave*, en español. En cuanto a gramáticas, por ejemplo, la *Longman Grammar of Spoken and Written English* es un hito. Y en PLN, son comunes hoy en día los sistemas de traducción automática basados en corpus, como *Google Translate*.

Marco y van Lawick (2009) mencionan con mucho acierto que los traductores siempre han acudido a los textos paralelos para resolver problemas terminológicos, pero que los corpus digitalizados ofrecen la gran ventaja de proporcionarle al traductor una cantidad colosal de datos lingüísticos a un solo clic de distancia.

Como bien ilustra Kenny (1998) en su artículo “Corpora in Translation Studies” de la *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, teóricos como Baker (1993, 1995, 1998) han sido clave no solo a la hora de aplicar los métodos y las herramientas de la lingüística de corpus a la traducción, sino también por destacar los retos que plantea la traducción al campo de la lingüística de corpus.

En *Corpas* Pastor y Seghiri (2009) encontramos otros autores que han escrito sobre las ventajas de aplicar la lingüística de corpus a la traducción: Laviosa (1998), Bowker (2002), Bowker y Pearson (2002) y Zanettin et al. (2003).

Kenny destaca que Baker (1995) describe los tipos de corpus electrónicos de especial interés para los investigadores en traducción. Se trata sobre todo de los corpus paralelos, los multilingües y los comparables:

- Los corpus paralelos contienen un texto original en la lengua de partida y su correspondiente traducción o traducciones.

- Los corpus multilingües contienen solamente textos originales, tanto en la lengua de partida como en otra u otras lenguas, pero de la misma tipología.
- Los comparables son corpus monolingües, pero que contienen textos originales en la lengua de partida y textos traducidos de otras lenguas a la lengua de partida y que, por tanto, permiten comparar el lenguaje original con el traducido en una misma lengua.

Para otros investigadores (Corpas 2001), sin embargo, los corpus comparables son aquellos compuestos de textos originales en lengua de partida y textos originales en lengua de llegada que pertenecen al mismo tema y género. Es decir, son corpus bilingües o multilingües y sirven principalmente para observar y comparar características del género textual en varias lenguas. Esta definición de corpus comparable coincide con la de Dash (2008) anteriormente expuesta y es la que tomamos como referencia para el presente trabajo.

### **2.3.2. La lingüística de corpus aplicada a la didáctica de la traducción audiovisual**

Las publicaciones sobre lingüística de corpus aplicada a la didáctica de la traducción han ido en aumento con los años con Römer (2006), Rodríguez-Inés (2008), López y Tercedor (2008), Bernardini y Castagnoli (2008) o Sánchez-Gijón (2009) como ejemplos destacados.

Merecen una mención especial las publicaciones surgidas de los cuatro congresos CULT (Corpus Use and Learning to Translate) que tuvieron lugar en 1996, 2000, 2004 y 2015: las aportaciones de las conferencias presentadas en los congresos se plasmaron en las publicaciones de Bernardini y Zanettin (2000), Zanettin et al. (2003), Beeby et al. (2009), Gallego-Hernández (2016) y Gallego-Hernández y Rodríguez-Inés (2016). En la introducción a la última publicación (Rodríguez-Inés y Gallego-Hernández 2016) encontramos un repaso a estos cuatro congresos y sus publicaciones.

En las primeras publicaciones surgidas de dichos congresos, por ejemplo, en “Corpora in Translation Education. An introduction.” de Zanettin, Bernardini y Stewart (2000:2s) se observa ya que el uso de corpus en la enseñanza de la traducción está centrado en la producción del texto meta:

*Given its emphasis on the target side of translation, work within this paradigm has concentrated on comparable target language corpora, i.e. collections of translated texts and of original texts in the same language (e.g. Laviosa 1997, Olohan and Baker 2000), as well as on parallel or translational corpora, i.e. collections of translated texts and of their source texts in another language (e.g. Øverås 1998, Kenny 2000).*

Por su parte, dejando la lingüística de corpus a un lado, las publicaciones sobre didáctica de la traducción audiovisual gozan de muy buena salud a juzgar por las publicaciones que encontramos solamente de autores españoles: Neves (2004), Martínez Sierra (2008), Matamala (2008), Bartoll y Orero (2007), Díaz Cintas (2008), Valero (2010), Leal (2011), Cerezo (2013), etc.

En el artículo de Igareda y Matamala *Developing a learning platform for AVT: challenges and Solutions* (2011:145s), leemos que se han desarrollado muchos proyectos pedagógicos en el campo de la traducción audiovisual. Las autoras apuntan que la literatura sobre didáctica de la traducción audiovisual, con el trabajo de Díaz Cintas (2008) como piedra angular en esta área, se puede dividir en tres temas principales:

- presentation of courses on AVT;
- technology and AVT and AVT and foreign language teaching

Sin embargo, cuando buscamos literatura sobre la combinación de ambos campos temáticos, los estudios sobre lingüística de corpus aplicada a la didáctica de la traducción audiovisual (que se incluirían en el grupo “technology and AVT” de la anterior clasificación) son, hasta el momento, muy escasos.

Nuestro interés por investigar las aplicaciones de la lingüística de corpus a la traducción audiovisual es compartida por Gambier a juzgar por estas citas extraídas de su artículo de 2008 “Challenges in Research on Audiovisual Translation” en las que menciona la escasez de investigación sobre lingüística de corpus aplicada a la traducción audiovisual y lo ventajosa que podría resultar:

*If the focus of the research is on the output, we can use:*

*Corpus design: still rare in AVT because of the problem of compilation (need for high memory capacity), the problem of representativity, the problem of copyright, and the problem of transcription. (2008: 23)*

(...)

*As we move into the second decade of the millennium, modern computers are making it easier to handle the research instruments needed to probe texts and to inquire into how translators and end-users process them. Since we are visibly reaching a tipping point in the use of technology for translation, the research we undertake on translation tools now will not only be relevant and exciting for us, but seminal for future users and investigators. (2008: 32)*

En cuanto al uso de corpus aplicado a la didáctica de la traducción audiovisual, existen algunos trabajos recientes que muestran que el tema está adquiriendo importancia, como el *Forli Corpus of Screen Translation*, de Valentini, Heiss y Soffritti de la Universidad de Boloña (2006) y las aplicaciones pedagógicas del *Corpus Multimedia Veiga* de la Universidad de Vigo (Sotelo 2011).

El corpus Veiga está, como define la autora del artículo, a medio camino entre el corpus paralelo y el comparable; en este corpus, “conviven” en relación triangular el original (la película en inglés), los subtítulos intralingüísticos (en inglés) y los subtítulos interlingüísticos (en gallego). Es, en parte, paralelo, dado que tenemos el original y su traducción y, en parte, comparable, porque los subtítulos en gallego no son estrictamente una traducción de los subtítulos en inglés, si no, más bien, dos textos del mismo género en dos idiomas distintos, si bien ambos parten del mismo documento (audiovisual) original. En lo que respecta a su aplicación a la didáctica de la traducción

audiovisual, destacamos lo observado por la autora en su artículo “Corpus multimedia VEIGA inglés-galego de subtitulación cinematográfica” (2011:6)

*Na nosa opinión, é fundamental que as/os docentes de tradución audiovisual lle ofrezan ao seu alumnado material auténtico que se preste a análises contrastivas de textos orixinais e textos traducidos.*

Más concretamente, en el artículo de 2016 de esta autora “Adquisición de competencias en traducción audiovisual mediante un corpus multimedia”, donde se exponen las aplicaciones didácticas de dicho corpus, se destaca que el uso de este en el aula contribuye al desarrollo de competencias generales y específicas de la traducción audiovisual, en este caso concreto, de la subtitulación. Los alumnos, que al principio muestran alguna dificultad de adaptación a esta tecnología nueva para ellos, acaban familiarizándose con ella y con otras novedades complementarias, como el trabajo con expresiones regulares.

Sotelo cita a Gallego-Hernández (2015) para exponer el aumento de publicaciones sobre corpus y su integración en cursos de traducción, pero concluye (2016: 3):

*A pesar de este auge, todavía queda mucho por hacer y decir en cuanto a la construcción de corpus y a sus aplicaciones en didáctica de la traducción.*

Destacamos también la publicación de 2014 “New approaches to audiovisual translation: the usefulness of corpus-based studies for the teaching of dubbing and subtitling” de Rica, Albarrán y García, artículo en el que los autores presentan un estudio en el que la metodología empírica de la lingüística de corpus y sus herramientas informáticas se aplican al análisis de la traducción de contenidos audiovisuales.

El artículo trabaja con un corpus bilingüe formado por dos subcorpus: el CORSUBILIN (Corpus de Subtítulos Bilingües en Inglés) y el CORSUBILES (Corpus de Subtítulos Bilingües en Español) con el objetivo de estudiar las estructuras del inglés presentes en las películas estadounidenses seleccionadas para el corpus y divididas en periodos de la historia del cine en Estados Unidos. El objetivo final consiste en obtener un listado bilingüe de unidades léxicas utilizadas en los subtítulos en inglés y su traducción al castellano.



En cuanto a las aplicaciones didácticas de dicho corpus, el artículo destaca lo siguiente: (Rica et al. 2014:23)

*An extensive study of all these lexical units will shed some light on the strategies used when translating audiovisual texts for dubbing and subtitling purposes: firstly, the same lexical units may be translated in different ways (i.e., Sorry translated as Perdón, Lo siento, Perdona or Perdóneme); secondly, the same lexical unit in the Spanish subtitles corresponds to different lexical units in the English subtitles (i.e., ¿Qué pasa? in the Spanish subtitles is found to be the translation of lexical units in English such as What's the matter?, What is it? Or What's wrong?); and, finally, the absence of such lexical units in the Spanish translations that we have already commented (Rica, 2011b).*

No obstante, el estudio parecía estar en una fase inicial y destaca como logro principal la presentación de un estudio interdisciplinar que combina traducción audiovisual y lingüística de corpus y que muestra algunas de las posibilidades que ofrece esta combinación. Pero añade...

*(...) but this field of work still deserves further attention, and a deeper analysis will be carried out in forthcoming stages of the research. (Rica et al. 2014:23)*

Quisiéramos destacar que, en todas las investigaciones encontradas sobre uso de corpus en el aula de TAV, lo que se muestran son corpus paralelos o de referencia (algunos de ellos multimodales, en los que se combina texto e imagen) a los que el estudiante puede acudir para documentarse y ver trabajos que le sirvan de referencia, entre otras aplicaciones.

Además, resulta sintomático que en brillantes y exhaustivos trabajos sobre didáctica de la traducción audiovisual y sus perspectivas de futuro, como *Teaching Audiovisual Translation. Theoretical Aspects, Market Requirements, University Training and Curriculum Development* de Christine Sponholz (2003), *Hacia una enseñanza más completa de la traducción audiovisual* de Juan José Martínez Sierra (2008), o la tesis doctoral de Beatriz Cerezo *La didáctica de la traducción audiovisual en España: Un estudio de caso*

*empírico-descriptivo* (2012), que contiene un pormenorizado apartado dedicado a los programas y tecnologías usados en la enseñanza de la traducción audiovisual (*El papel de la tecnología en la enseñanza de la TAV* [143-147]), no se mencione en ningún momento el uso de corpus, de lo cual se infiere la todavía escasa presencia de esta herramienta en la didáctica de la traducción audiovisual.

Como seguidamente veremos, este trabajo se propone elaborar una unidad didáctica por tareas en el aula de TAV con un objetivo muy distinto a los de las obras y corpus anteriormente mencionados: enseñar a los alumnos a crear un corpus ad hoc con los guiones de la serie que vamos a traducir y que la conversión del guion en un corpus sea la primera parte de un método de análisis del texto original previo a la producción del texto meta. Este análisis previo del guion como corpus servirá para identificar marcas de idiolecto<sup>6</sup>, expresiones recurrentes y terminología especializada antes de empezar con la traducción y permitirá crear un glosario y repartirlo entre los traductores que participarán de la traducción de esa serie y, de este modo, dotarla de consistencia y, por tanto, de calidad sin restarle velocidad al proceso.

## **2.4. Investigación-acción**

La presente investigación se enmarca en la llamada investigación-acción. El punto de arranque de este tipo de investigación es el artículo de Lewin de 1946 “Action Research and Minority Problems”.

La investigación-acción es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se involucran como “indagadores” los implicados en la realidad investigada. (Suárez Pazos, 2002). En el mismo artículo el autor propone adentrarse en la investigación-acción desde cuatro preguntas clave: qué se investiga, quién, cómo y para qué.

---

6 Según el diccionario de la Real Academia Española, idiolecto es el “conjunto de rasgos propios de la forma de expresarse de un individuo”.

Estas serían las respuestas a sus preguntas aplicadas a la investigación de la presente tesis:

**QUÉ** se investiga: La práctica traductora tal y como ocurre (situación problemática o susceptible de ser mejorada). Es imprescindible que el objeto de exploración sea un problema vivido como tal por los protagonistas. En el caso que nos ocupa, la traducción de *sitcoms*, el problema de los plazos ajustados, el reparto del texto original entre varios traductores y la necesidad de garantizar la consistencia entre capítulos son problemas que afectan a casi todos los actores del proceso: traductores, gestores de proyectos y clientes.

**QUIÉN**: Pueden participar los expertos (teóricos, investigadores, profesores de universidad, etc.) como asesores o colaboradores, pero no son imprescindibles. Sí lo son los implicados.

Es un método desarrollado por la autora del presente trabajo desde su puesto de gestora de proyectos y aplicado por los traductores en prácticas que ella supervisaba.

**CÓMO**: La investigación-acción siente predilección por el enfoque cualitativo. Todo aquello que nos ayude a conocer mejor una situación, nos es de utilidad. El repertorio de técnicas de recogida de información tiene que estar al alcance de los profesionales implicados. En nuestro caso, la información necesaria para desarrollar el método aquí presentado provenía de la observación directa de los procesos habitualmente seguidos para desarrollar la traducción para doblaje.

**PARA QUÉ**: La finalidad última de la investigación-acción es mejorar la práctica al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en que se realiza (Carr y Kemmis, 1988). Es decir, pretendemos mejorar acciones, ideas y contextos; un marco idóneo como puente de unión entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión.

La finalidad última de nuestro método es facilitar la tarea de los actores implicados en la traducción audiovisual: ahorro de tiempo para el traductor (que, en consecuencia, saca un mayor rendimiento económico a su tarea), más fácil labor para el gestor de

proyectos trabajando con varios traductores y revisores en un mismo proyecto y mejor calidad y mayor consistencia en la traducción de la serie sin aumentar ni los costes ni los plazos de entrega, gran ventaja para el cliente final.

Parece evidente, pues, que nuestra investigación entra dentro de los parámetros de la llamada investigación-acción. Además, Kemmis y McTaggart, delimitaron en 1988 qué no constituía una investigación-acción y podemos observar, tal vez incluso más claramente, que en ningún caso descartarían una investigación como la nuestra: (a) no es lo que habitualmente hace un profesor (traductor, gestor de proyectos) cuando reflexiona sobre lo que acontece en su trabajo; como investigación, se trata de tareas sistemáticas basadas en evidencias; (b) no es una simple resolución de problemas, implica también mejorar, comprender; (c) no se trata de una investigación sobre otras personas, sino sobre uno mismo, en colaboración con otros implicados y colaboradores; y (d) no es la aplicación del método científico a la enseñanza (a la traducción, a la gestión de proyectos de traducción), es una modalidad diferente que se interesa por el punto de vista de los implicados, cambiando tanto al investigador como a la situación investigada.

# 3. METODOLOGÍA Y OBJETIVOS DIDÁCTICOS

## 3.1. Origen del método

En traducción audiovisual, especialmente en el caso de las series, ya sean series documentales, de telerrealidad o de ficción, y tanto si el objetivo final es doblarlas como aplicarles *voice-over*, los plazos de entrega suelen ser muchísimo más ajustados de lo que quisiera el traductor o la agencia.

Durante mis casi ocho años de traductora autónoma, participé en la subtitulación de series muy populares: *Urgencias*, *El ala oeste de la Casablanca*, *Embrujadas*, *The Orange County*, *Dos hombres y medio*, etc. Jamás traduje todos los capítulos de ninguna de ellas. Me iban llegando capítulos salteados con su correspondiente guion y un glosario más o menos extenso. Yo traducía el capítulo en cuestión y se lo mandaba al revisor que se me asignaba.

Seguidamente, trabajé durante seis años como responsable del departamento audiovisual de una agencia de traducción hasta que me decidí a fundar mi propia agencia; mi experiencia en estos puestos me ha hecho tomar más conciencia todavía de la urgencia que acompaña siempre a todos los proyectos y de las dificultades de gestión que esto comporta.

Los plazos marcados por el estudio de doblaje, a su vez condicionado por el cliente final (una productora, distribuidora o canal de televisión), no dejan más opción que

repartir una misma serie entre varios traductores, con los problemas de consistencia, coherencia y cohesión que esto puede generar. Pero el cliente, a pesar de todo, no es benévolo ante errores de este tipo y, como es normal, no muestra tolerancia alguna ante inconsistencias entre capítulos.

En este contexto, se hace necesario el uso de herramientas y la aplicación de métodos que, por un lado, agilicen el proceso traductor para poder cumplir con las entregas sin que, por el otro, se vea afectada la consistencia y, en definitiva, la calidad final.

Uno de los métodos tradicionales, y no por ello menos efectivo, para dotar de consistencia a un proyecto compartido es la creación de un glosario. Un glosario que recoja la terminología destacada, y sobre todo recurrente, y se la haga accesible a todos los traductores que vayan a trabajar en la serie.

Uno de los modos tradicionales de operar consiste en repartir los vídeos y los guiones dando instrucciones a los traductores de que ellos mismos vayan reuniendo en un glosario la terminología recurrente a medida que les vaya surgiendo en la serie. Los problemas que conlleva operar de esta manera no son pocos:

- Los traductores pueden añadir inmediatamente al glosario la terminología que consideren especializada, pero tardarán más de un capítulo en identificar las expresiones recurrentes, ya que es necesario que avance un poco la serie para poder afirmar que, efectivamente, se trata de expresiones recurrentes.

Esto conlleva el grave peligro de identificar alguna de ellas cuando ya ha sido doblada de dos modos distintos.

- El revisor puede recibir más de una traducción para el mismo término (provenientes de los glosarios de distintos traductores). Deberá decidir, entonces, cuál es la traducción más apropiada y añadirla al glosario “oficial” de la serie. Este glosario oficial, estará, por tanto, siempre en construcción y los traductores irán recibiendo constantemente versiones actualizadas del glosario, con el caos que esto comporta.

→ Algunas de las expresiones recurrentes de las series, muletillas de sus protagonistas, términos especializados, etc. acaban penetrando en el lenguaje de la calle en sus países de origen: ocurrió con el “Seinlanguage” (expresiones de la serie *Seinfeld*) en EE. UU. o con *Aquí no hay quien viva* en España, por ejemplo. No obstante, es menos frecuente que esto ocurra en las series traducidas. Honrosa excepción serían *Los Simpson*, con expresiones que se han hecho populares tanto en el inglés original como en la magnífica traducción al español de M<sup>a</sup> José Aguirre, tal vez porque ha sido este un proyecto muy cuidado del que se ha podido ocupar una sola (y fantástica) traductora. Sin embargo, no es el caso más frecuente, siendo la no identificación o identificación tardía de esas marcas una de las posibles causas para que una serie tenga expresiones populares en la lengua de origen y no en su(s) traducción(es).

Por supuesto, no podemos pasar por alto las herramientas de traducción asistida por ordenador (herramientas TAO).

A pesar de ser programas con los que la inmensa mayoría de traductores trabaja habitualmente, la traducción audiovisual presenta algunos problemas que todavía no resuelven bien estas herramientas, más allá de la poca repetición que suele encontrarse en este tipo de traducciones, tal y como ocurre en la traducción literaria.

En primer lugar, el formato en el que se envía el guion no es en absoluto el formato en el que el estudio de doblaje requiere la traducción. Esto implica o bien mucho trabajo de posesición cambiando el formato de la traducción una vez traducida con la memoria, o bien mucho trabajo de preedición dándole al guion o lista de diálogos que manda el cliente el formato con el que el estudio quiere que se entregue la traducción.

El segundo gran problema que plantean las memorias de traducción para la modalidad audiovisual es que, como están diseñadas para la traducción escrita, no prevén que haya que alterar el original en modo alguno. Esto es un gran problema traduciendo para doblaje o *voice-over*, ya que en no pocas ocasiones, existen discrepancias entre el guion y el vídeo y en traducción audiovisual siempre manda la imagen sobre el guion. Esto es, si se encuentra una incoherencia entre el guion y el vídeo, se debe

hacer caso omiso del guion y traducir lo que aparezca en el vídeo. Trabajando con una herramienta TAO, el traductor tendrá, pues, doble trabajo, ya que, antes de escribir la traducción del contenido del vídeo, deberá alterar el guion original porque, de otro modo, estaría almacenando en la memoria una traducción incorrecta.

Tener que asegurarse de que el guion original es perfectamente correcto (con respecto al contenido del vídeo) mientras se traduce es, a nuestro modo de ver, uno de los principales problemas que se interponen entre la traducción audiovisual y las herramientas TAO.

Podríamos hablar de otros problemas, como el del ajuste: no se puede ajustar usando la memoria de traducción, ya que no hay símbolos de ajuste en el guion original y el programa memorizaría, de nuevo, segmentos no equivalentes.

Plantea también problemas de índole logística, como la necesidad de trabajar con una pantalla muy grande para ver bien la interfaz de la memoria de traducción, el vídeo en un tamaño adecuado y realizar consultas en Internet al mismo tiempo.

El caso es que por estos y otros motivos, y tras numerosas pruebas en proyectos reales, somos de la opinión de que las memorias de traducción no son todavía la herramienta ideal para el traductor audiovisual.

## **3.2. Descripción del método**

El método mostrado en el presente trabajo consiste en analizar los guiones de la serie que vamos a traducir antes de empezar a traducirla. Aquí es donde entra en juego la lingüística de corpus: **el guion original se transforma en un corpus.**

### **3.2.1. Finalidad A: identificar las marcas de idiolecto de un personaje**

Cuando el objetivo último es identificar las marcas de idiolecto de un personaje en concreto (si titubea, si usa muchas muletillas, si utiliza un registro muy formal o si, por



el contrario, utiliza expresiones muy coloquiales, etc.) lo primero que habrá que hacer es aislar el diálogo de ese personaje del resto de texto que aparece en el guion.

Una vez aislado, lo cargaremos en un gestor de corpus con el que, previa carga de una lista de *stopwords*<sup>7</sup>, extraeremos un listado de sus palabras más frecuentes.

### **3.2.2. Finalidad B: buscar expresiones recurrentes**

Cuando, a diferencia de en el caso anterior, el objetivo es buscar expresiones recurrentes en la serie, es decir, expresiones cuya importancia en la serie se vea reflejada en la frecuencia con la que aparecen, cargaremos el guion completo en un gestor de corpus para extraer N-gramas frecuentes, es decir, grupos de dos o más palabras (N palabras) que se repitan durante la serie y localizaremos en qué momentos de ésta aparecen para identificarlas como recurrentes.

Una vez se conoce este método, resulta muy rápido aplicarlo y, de su aplicación, los gestores de proyectos pueden obtener grandes beneficios:

- En el caso A se puede identificar el idiolecto del personaje y, en función de la importancia de las marcas identificadas (si realmente tienen peso a la hora de caracterizar al personaje) dar indicaciones a los traductores para que esa forma de hablar, de ser característica, se mantenga en la traducción.
- En el caso B, se obtiene un listado de las expresiones recurrentes rápidamente en cuanto el traductor recibe la serie, de modo que la confección del glosario que se repartirá entre los traductores encargados del proyecto pasará a ser una tarea sencilla y, más importante, realizable antes del inicio de la traducción.

---

7 El Collins English Dictionary define “stopword” como “a common word such as <a> or <the> that is not indexed or searchable in a computer search engine”:

<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/stopword>

## 3.3. Herramientas: Los programas informáticos elegidos

### 3.3.1. MS Word

Microsoft Word es un programa de procesamiento de textos integrado en el paquete Office de programas de Microsoft. MS Word se creó en 1983 y desde entonces ha pasado a ser el procesador de textos más popular, utilizado por millones de usuarios en todo el mundo. Es muy completo, intuitivo y trabaja con la mayoría de formatos disponibles.

MS Word tiene multitud de opciones y aplicaciones, pero en el presente trabajo se hace especial hincapié en las operaciones con expresiones regulares y en la creación de macros.

Las expresiones regulares, también conocidas como regex, son secuencias de caracteres que forman un patrón de búsqueda y que permiten analizar grandes cantidades de texto para buscar patrones específicos.

En palabras de Chacón (2008:2):

*Una expresión regular en programación es una forma de representar una secuencia de caracteres que describe un conjunto de cadenas sin enumerar sus elementos y haciendo uso de la sintaxis propia de los diferentes lenguajes de programación. Por ejemplo, el grupo formado por las cadenas color y colour se puede describir mediante la expresión regular “col(o|ou)r”.*

En el método aquí presentado, las expresiones regulares se usan para, de forma semiautomática y mucho más rápida, cambiar el formato del guion y eliminar la información que no interesa analizar con el gestor de corpus.

Las macros, por su parte, agrupan una serie de instrucciones en un mismo comando para que, posteriormente, puedan ejecutarse de manera automática.

Como el método mostrado se aplica a series de TV, su uso permite un considerable ahorro de tiempo, ya que una macro puede “memorizar” todas las operaciones que debemos realizar para preparar un guion para su análisis como corpus (operaciones

con expresiones regulares, por ejemplo, para cambiar el formato y suprimir información irrelevante para el análisis) de modo que cuando, posteriormente, queramos proceder a la “limpieza” del guion de otro capítulo de la serie, ejecutemos la macro que hemos creado grabando las operaciones de limpieza del primer guion y esa cadena de operaciones se ejecute de forma automática.

### 3.3.2. AntConc

Creado por el Dr. Laurence Anthony, profesor de la Facultad de Ciencia e Ingeniería de la Universidad de Waseda, en Japón, AntConc es un gestor de corpus de libre acceso que permite extraer datos de corpus textuales de gran tamaño. Sus funciones principales son:

Extracción de frecuencias (“Word list”): Antconc cuenta las palabras de un texto y las muestra en una lista ordenada por frecuencia o alfabéticamente:

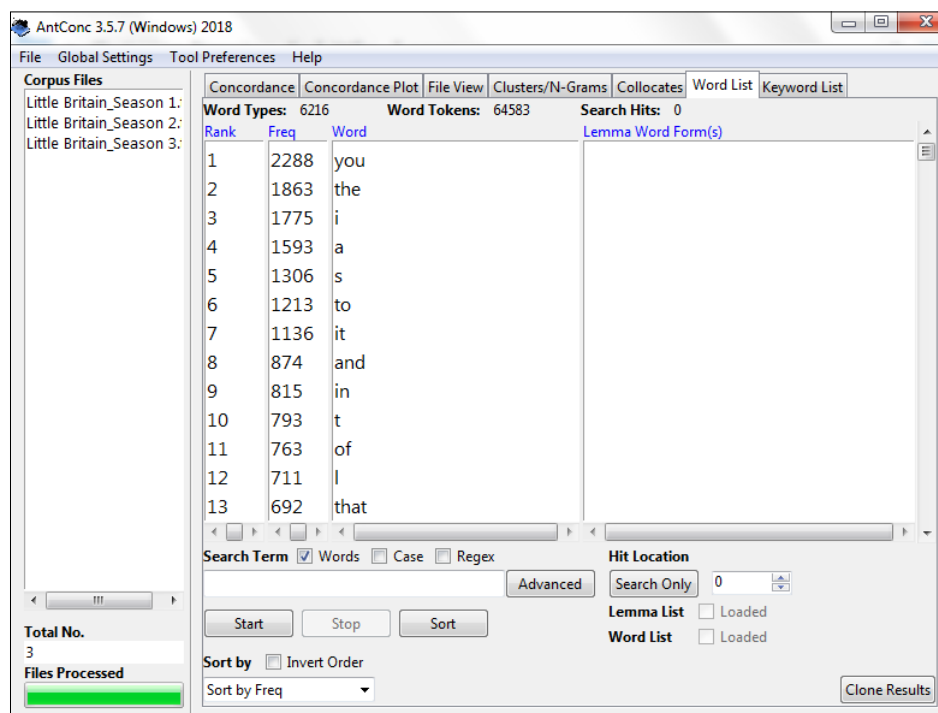


Figura 3. Función “Word List” de AntConc

N-gramas (“Clusters/N-Grams”): Esta función nos permite ver la frecuencia en la aparecen juntas dos o más palabras del corpus (siendo “n” el número de palabras):

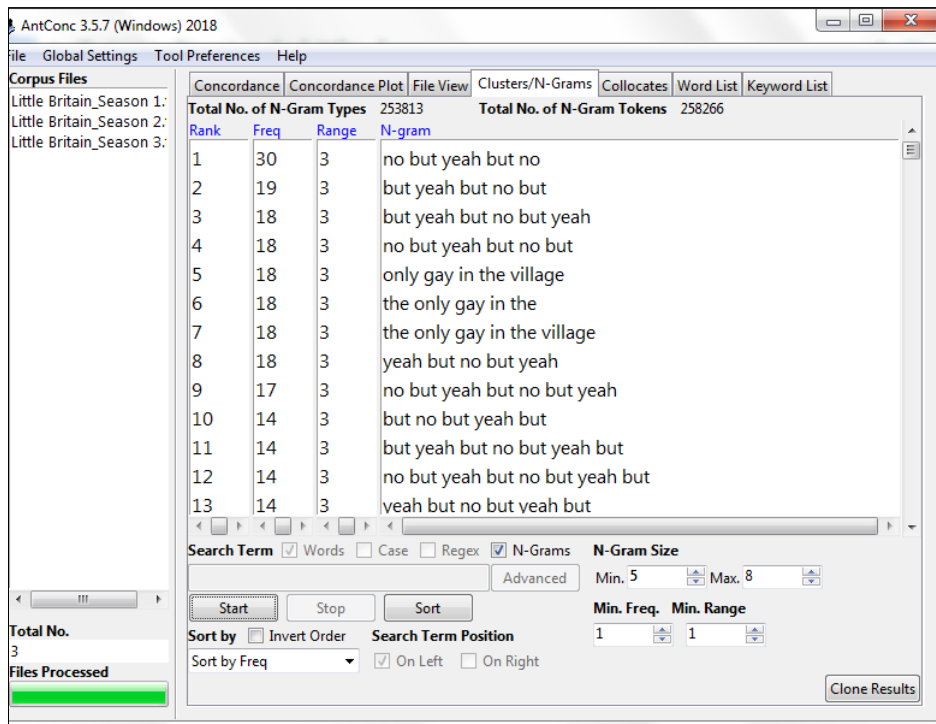


Figura 4. Función “N-Grams” de AntConc

Concordancias (“Concordance”): Esta opción nos permite ver los contextos en los que aparece una palabra. Vemos las palabras inmediatamente anteriores y posteriores en todas las apariciones o casos de la palabra buscada:

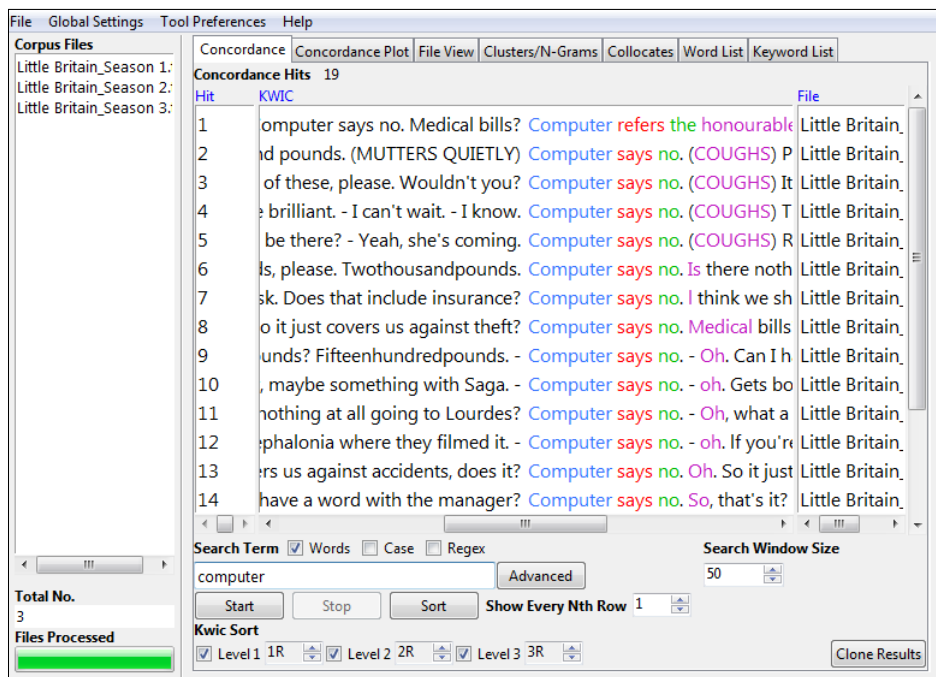


Figura 5. Función “Concordance” de AntConc

Pero si, además, hacemos clic en alguna de ellas, el programa nos lleva a la opción “File View”, en el que vemos el contexto completo; el archivo en el que aparece:

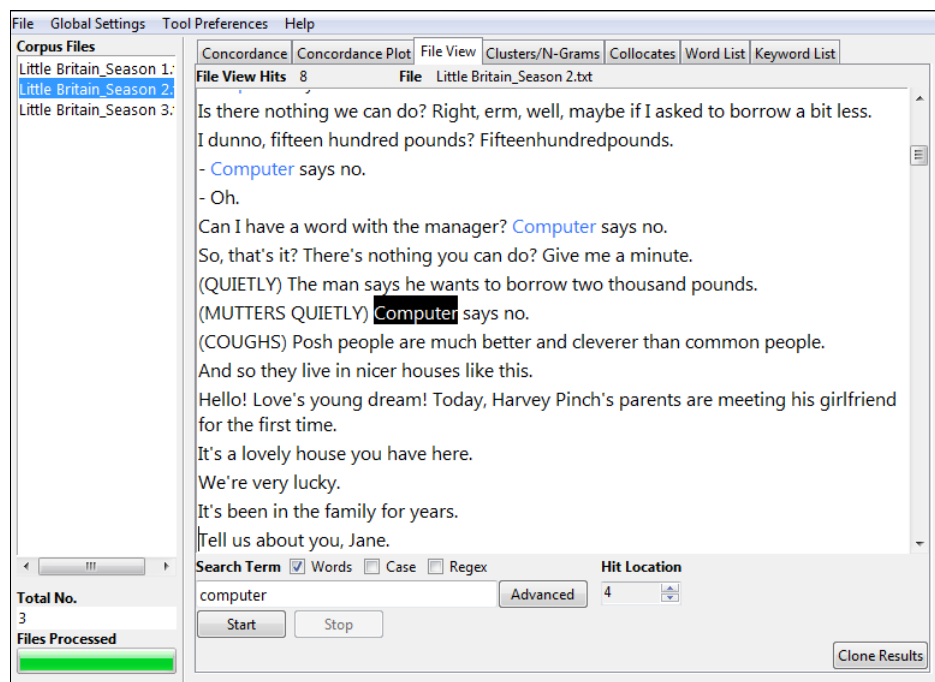


Figura 6. Función “File View” de AntConc

De especial utilidad también es la función “Concordance Plot”, en la que aparecen los archivos cargados en forma de barras horizontales y la expresión buscada situada dentro de cada archivo en forma de rayas verticales (localización y número de ocurrencias):

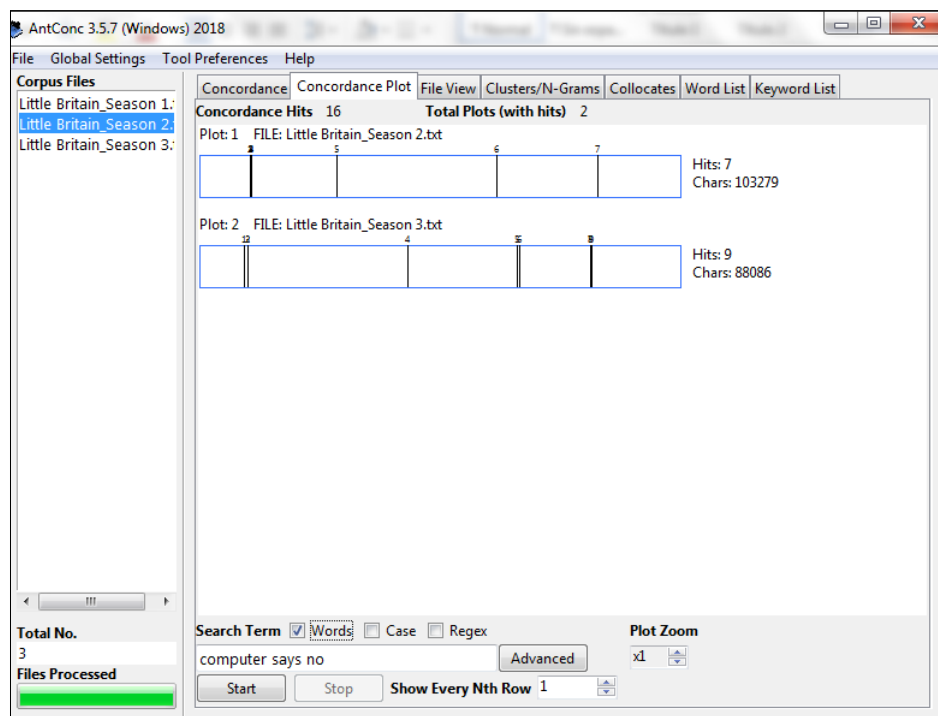


Figura 7. Función “Concordance Plot” de AntConc

AntConc es uno de los programas de análisis de corpus más populares en el mundo académico, dada su gratuidad y facilidad de uso.

### 3.4. Corpus de trabajo: Las series elegidas

Siguiendo la categorización de los distintos tipos de corpus de Dash (2008) detallada en el apartado [2.3. La lingüística de corpus](#), estas serían las características de los corpus que hemos creado para esta investigación:

<b>CLASIFICACIÓN DE DASH (2008)</b>	<b>SEINFELD (3.4.1.)</b>	<b>LITTLE BRITAIN (3.4.2.)</b>
Según el género del texto	Escrito de origen oral	
Según la naturaleza de los datos	Especial	
Según el tipo de texto	Monolingüe	
Según el objetivo del diseño	Sin anotar	
Según la naturaleza de la aplicación	Corpus de idiolecto	De ocasión

En el corpus utilizado en nuestro método solamente utilizamos el texto original y lo analizamos justamente antes de su traducción con el fin de hallar expresiones idiomáticas características y traducirlas antes de repartir el encargo entre múltiples traductores y dotar así de consistencia a nuestra traducción, de modo que podríamos tal vez vincularlo también al DIY (Do-It-Yourself) corpus con fines didácticos de Zanettin (2002) o Sánchez-Gijón (2009), aunque desplazando su aplicación en la fase de documentación a la fase primera, la de análisis del texto fuente.

En el presente trabajo mostramos con un tutorial cómo realizar el vaciado del guion original para conseguir, si se desea, un corpus con los diálogos de uno solo de los personajes.

Estamos, por tanto, ante un corpus DIY también, aunque los fines varíen.

### 3.4.1. *Seinfeld*



Los cuatro personajes protagonistas:  
Jerry Seinfeld (Jerry Seinfeld),  
su mejor amigo George (Jason Alexander)  
su exnovia Elaine (Julia Louis-Dreyfus)  
y su vecino Kramer (Michael Richards)

Esta sitcom creada por Jerry Seinfeld y Larry David y producida por Castle Rock Entertainment, se emitió en la cadena norteamericana NBC desde 1989 hasta 1998. La serie relata la vida de Jerry Seinfeld, que se interpreta a sí mismo, un monologuista neoyorquino, en su día a día rodeado de sus neuróticos amigos George y Elaine y su excéntrico vecino Kramer.

La serie está compuesta por nueve temporadas y 180 episodios de unos 23 minutos y muchos atribuyen su grandísimo éxito en parte a que siempre parece no estar pasando nada. Es una de las primeras series en las que la acción protagonista es la cotidianidad, la rutina de estos personajes y sus vidas en Nueva York. Numerosas publicaciones sobre la serie la definían como una serie “about nothing”.

La serie recibió numerosísimos galardones mientras estuvo en antena, entre los cuales tres globos de oro, y más de un centenar de nominaciones.

La serie está muy centrada en estos cuatro protagonistas. Por supuesto, aparecen otros personajes, pero, aunque algunos de ellos aparecen en más de un episodio, ninguno adquiere un peso comparable al de los cuatro anteriormente mencionados.

El vaciado de los guiones (la extracción de los diálogos por personajes) realizado para su posterior análisis en AntConc, nos han permitido obtener datos numéricos sobre la distribución de los diálogos por personajes:



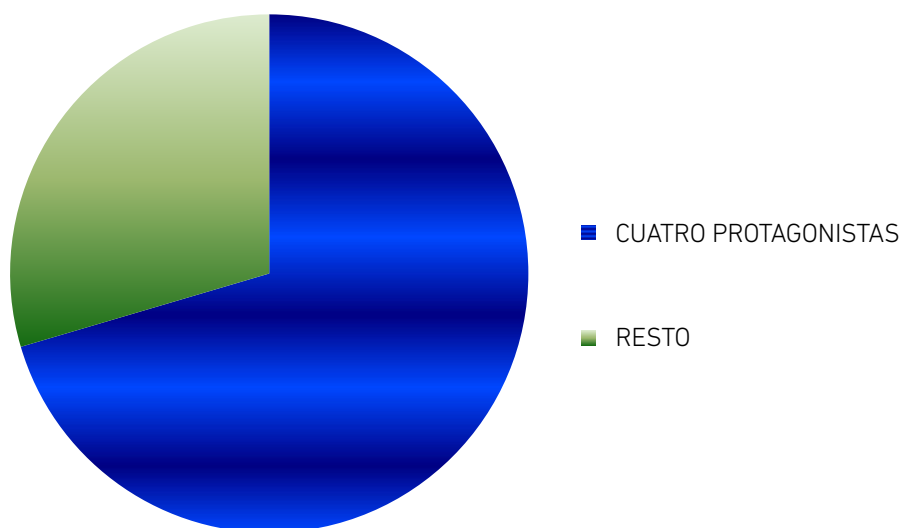


Figura 8. Distribución de los diálogos de *Seinfeld*.

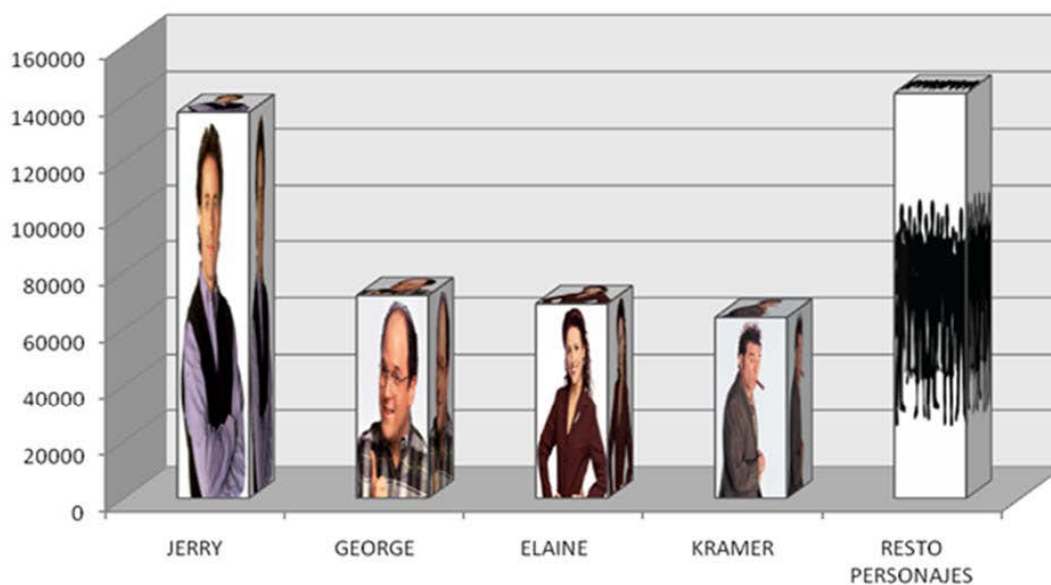


Figura 9. Número de palabras totales por personaje durante las 9 temporadas de *Seinfeld*.

Los motivos por los que elegimos esta serie fueron fundamentalmente dos:

En primer lugar, porque muchas expresiones provenientes de *Seinfeld* han trascendido la serie y se han popularizado de tal modo que forman parte ya del inglés coloquial americano:

“Yada, yada, yada”

“No soup for you”

“These pretzels are making me thirsty”

“Not that there’s anything wrong with that”

“Festivus”

“spongeworthy”

“double-dipping”

“re-gifter”, etc.

Buena prueba de ello, es que algunas de ellas aparezcan en el COCA (Corpus of Contemporary American English):

“yada, yada, yada”:

The screenshot shows the COCA website interface. The header includes the title "CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH" and "450 MILLION WORDS, 1990-2012". There are input fields for email and password, and links for "HELP", "LOG IN", and "REGISTER". The main content area is titled "KEYWORD IN CONTEXT DISPLAY" and shows a list of search results for the keyword "yada, yada, yada". The results are displayed in a table with columns for year, source, and context. The context for each result shows the word "yada, yada, yada" highlighted in yellow. The first result is from 2011, SPOK, Fox\_Beck, and the context is "stage for intensive diplomatic and scientific work being on this issue today. (END-VIDEO-CLIP) BECK: Yada, yad".

“spongeworthy”:

The screenshot shows the COCA website interface. The header includes the title "CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH" and "450 MILLION WORDS, 1990-2012". There are input fields for email and password, and links for "HELP", "LOG IN", and "REGISTER". The main content area is titled "KEYWORD IN CONTEXT DISPLAY" and shows a list of search results for the keyword "spongeworthy". The results are displayed in a table with columns for year, source, and context. The context for each result shows the word "spongeworthy" highlighted in yellow. The first result is from 1998, MAG, TodaysParent, and the context is "your body. Disadvantages: You might find yourself wondering if it's a 'spongeworthy' night, because the sponge is fairly exp".

“Festivus”:

The screenshot shows the COCA website interface. At the top, it says "CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH" and "450 MILLION WORDS, 1990-2012". Below this, there are search options and a table of results. The table has columns for year, source, word, and context. The word "Festivus" is highlighted in several rows.

Year	Source	Word	Context
1 2011	SPOK	Fox_Five	A B C willing to say " Happy Hanukkah. " If it's Kwanzaa or whatever, <b>Festivus</b> , even the flying spaghetti thing, go ahead, but
2 2010	NEWS	Denver	A B C 's Still Hope for Dreams, " was a big hit at last week's <b>Festivus</b> Film Festival at the Oriental Theatre. His look back at th
3 2009	SPOK	NPR_TalkNation	A B C be just - maybe we should just cancel this year and just go straight to <b>Festivus</b> or something. CONAN: Mm-hmm. Yeah
4 2008	MAG	Entertainment	A B C Strike " (1997) Break out the aluminum pole -- it's time for <b>Festivus!</b> + 20 more on EW.com BOX My Top 10 Harold Per
5 2007	MAG	Entertainment	A B C Baby animals celebrate Kwanzaa. (Their jaded mommies and daddies already moved on to <b>Festivus</b> .) * 1check local list
6 2004	SPOK	MSNBC_Olbermann	A B C with the prospect of going through another holiday season, reminded everyone that he celebrated <b>Festivus</b> . He proclair
7 2004	SPOK	MSNBC_Olbermann	A B C going through another holiday season, reminded everyone that he celebrated Festivus. He proclaimed, <b>Festivus</b> for the

Estas expresiones que, como estos resultados muestran, lograron pasar al inglés coloquial, recibieron el nombre de “Seinlanguage” y el coautor y protagonista de la serie, Jerry Seinfeld, las recogió en su obra homónima publicada por Bantam (EE. UU.) en el año 1993.

Sin duda la existencia de este “lenguaje de *Seinfeld*” que tan hondo caló en el inglés americano de la época, nos hizo pensar que se trataba de una serie que funcionaría muy bien como corpus y cuyo análisis habría contribuido en gran medida a una rápida y consistente traducción de estas expresiones.

El segundo motivo por el que elegimos esta serie fue la personalidad de su protagonista. Jerry Seinfeld responde a un prototipo de personaje muy determinado: judío neoyorquino, culto, creativo, negativo, paranoico y neurótico, que recuerda bastante al perfil de Woody Allen. Resultaba interesante comprobar, mediante el análisis de sus diálogos, si esta personalidad se veía también reflejada en su modo de hablar con dejes, muletillas, titubeos, etc. ya que, de estar presentes estas marcas idiolectales, iban a tener que mantenerse en la traducción.

### 3.4.2. *Little Britain*



Serie de humor de la BBC creada y protagonizada por Matt Lucas y David Walliams.

Emitida en los canales BBC One (dos primeras temporadas) y BBC Three (tercera temporada) entre los años 2003 y 2006.

Los capítulos, de 30 minutos, están compuestos por *sketches* que, acompañados de una voz en off, pretenden estar mostrando las costumbres de las distintas clases sociales británicas a espectadores extranjeros.

La popularidad de esta serie puede medirse, como ocurre con *Seinfeld*, por el calado de sus frases recurrentes:

“The only gay in the village”

“Computer says no”

“Yeah, but no, but yeah”

“I’m a lady”

“Want that one”

“Bitty”

“Look into my eyes”, etc.

Es fácil encontrar camisetas con las frases más populares de la serie estampadas:



Elegimos esta segunda serie porque, al igual que ocurría con *Seinfeld*, algunas de sus expresiones se han hecho muy populares en el lenguaje británico coloquial y resultaría fundamental reconocerlas como frases clave a la hora de traducirlas desde el primer capítulo.

Además, ambas series constituyen ficción televisiva de humor, pero con formatos completamente diferentes y eso nos permitía mostrar distintas aplicaciones del método con finalidades también distintas, pero igualmente útiles.

## 3.5. Resultados de los análisis

Los resultados obtenidos con el análisis de ambas series han sido muy distintos.

### 3.5.1. Resultados de *Seinfeld*

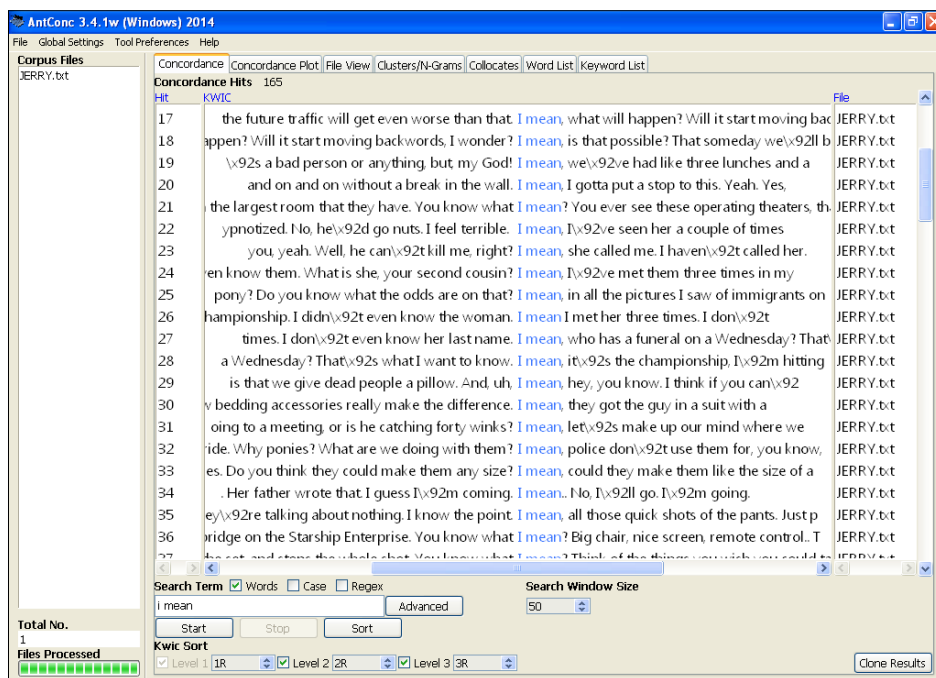
Del análisis de los diálogos de *Seinfeld*, sacamos dos conclusiones muy interesantes:

- 1) Sí se detectan marcas de idiolecto en los diálogos de Jerry Seinfeld: su frase de cuatro palabras más frecuente en toda la serie es: “I don’t know” , lo dice 207 veces:

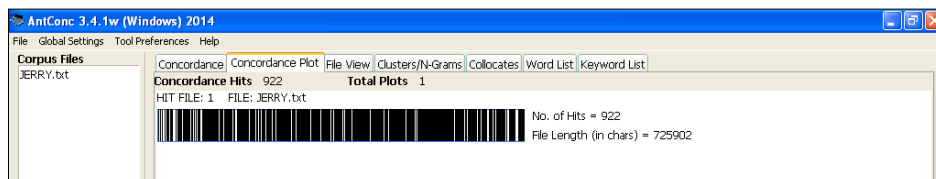
Rank	Freq	Range	N-gram
1	207	1	i don t know
2	94	1	i don x t
3	77	1	i don t want
4	68	1	what are you doing
5	49	1	don t want to
6	47	1	i don t think
7	45	1	i can t believe
8	44	1	why don t you
9	43	1	i can x t
10	37	1	don x t know
11	35	1	don t know what
12	35	1	i ll tell you
13	35	1	what do you mean
14	32	1	no i don t
15	31	1	what do you think
16	31	1	you don x t
17	28	1	i ll see you
18	28	1	what s going on
19	26	1	i didh x t

Resulta también significativo que le sigan en el ranking de expresiones más frecuentes: “I don’t want”, “What are you doing?”, “I don’t think”, “I can’t believe”, etc.

Del mismo modo, una de sus expresiones más frecuentes de dos palabras es “I mean”:



Introduce también casi todas sus frases con la palabra “Well”:



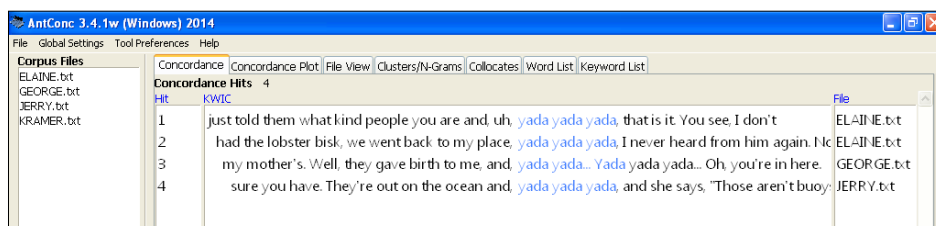
Aparece en 922 ocasiones y, como vemos en el “Concordance Plot”, plaga las nueve temporadas.

Todas estas expresiones reveladas por el análisis dibujan a un Jerry Seinfeld inseguro, dubitativo y negativo. Es, sin duda, información que resulta interesante manejar antes de empezar la traducción y son expresiones que deberían, sin duda, reflejarse en la traducción del mismo modo en que se aprecian en el original.

No obstante, no suponen una gran dificultad a la hora de traducirse y no incluírlas en un glosario o no ponerlas en conocimiento de todos los traductores de la serie antes de empezar, no tendría consecuencias graves ni en la calidad ni en la consistencia de la traducción de la serie.

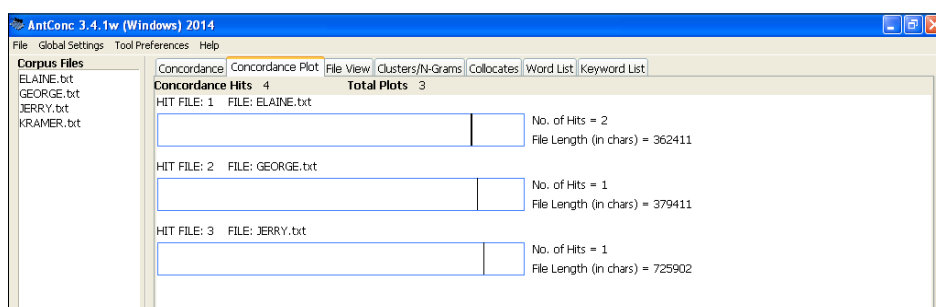
- 2) El segundo hallazgo de este análisis fue, cuando menos, sorprendente. Las expresiones más populares de la serie, las que la trascendieron y pasaron al

lenguaje coloquial, las que todavía hoy se usan y encontramos en el COCA, no son, ni mucho menos, las más frecuentes. De hecho, no son siquiera frecuentes:



“Yada, yada, yada”, una de las más populares, la que aparece en el COCA, tan solo se dice CUATRO VECES en toda la serie. Como vemos en el resultado del análisis, Elaine la dice dos veces, George otra y Jerry una más.

Todavía sorprende más su trascendencia si nos fijamos en el Concordance Plot:



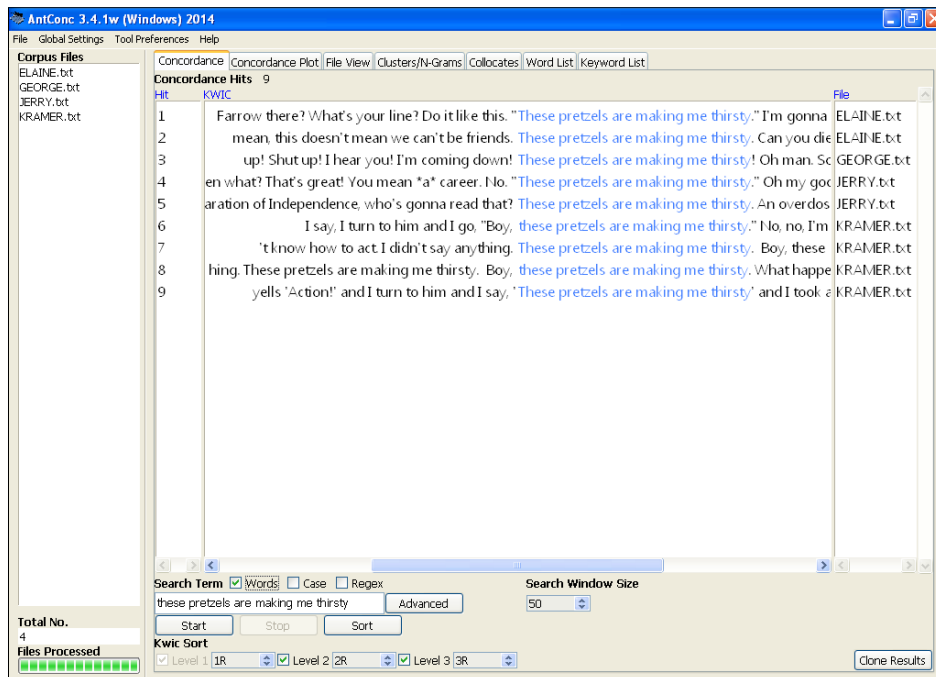
Como nos muestran los gráficos que representan los archivos de cada personaje, las cuatro ocasiones en las que se menciona la expresión “yada, yada, yada” pertenecen al mismo episodio.

Es resumen, una de las expresiones más famosas de *Seinfeld*, por no decir la más famosa, tan solo aparece cuatro veces durante las nueve temporadas y, de los 180 capítulos que componen la serie, tan solo aparece en uno.

Esto descarta una de las hipótesis con las que trabajábamos, ya que la popularidad y trascendencia de estas expresiones no se debe, por lo menos en el caso de *Seinfeld*, a la frecuencia con la que aparecían en la serie.

Lo mismo ocurre con “These pretzels are making me thirsty”:





Aparece en nueve ocasiones: en cuatro de ellas la pronuncia Kramer, en dos de ellas, Jerry, Elaine la dice en un par de ocasiones y George la dice una más. También en esta ocasión, el “Concordance Plot” nos muestra que las nueve ocasiones sucedieron en el mismo capítulo.

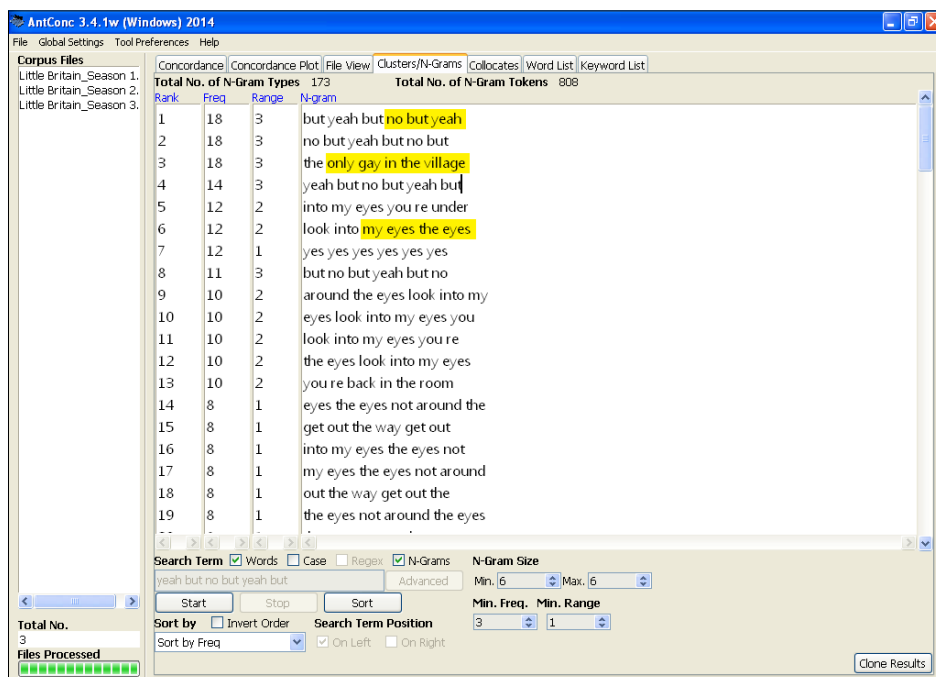
Esto es, en definitiva, lo que ocurre con todas las expresiones populares de la serie *Seinfeld*. Sin duda es un resultado muy sorprendente y que llama a investigar más profundamente las verdaderas causas de la popularidad del llamado “Seinlanguage” una vez descartada la frecuencia de ocurrencias como causa principal.

### 3.5.2. Resultados de *Little Britain*

Del análisis de *Little Britain* se obtuvieron resultados muy diferentes.

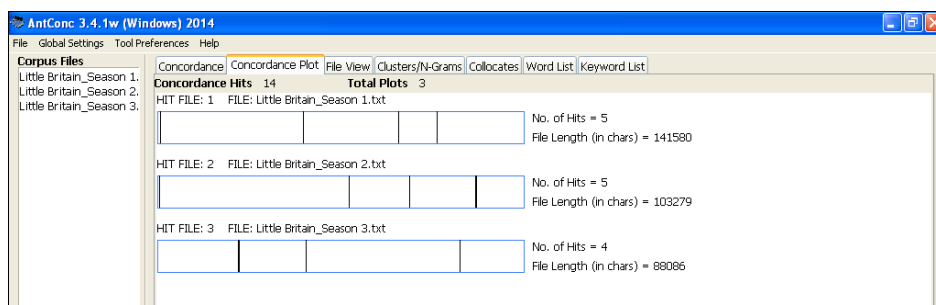
Este análisis ya se planteó de un modo distinto, ya que no se separaron los diálogos por personajes. Por un lado, buscando hallar otros resultados y por el otro, para mostrar que el análisis de los guiones como corpus puede ser una tarea muy rápida en la que no siempre resulta necesario el vaciado previo del guion para la extracción de los diálogos por personajes.

Los resultados hallados en este caso no fueron tan sorprendentes, sino los esperados (y los que suelen obtenerse con este tipo de análisis previos): las expresiones más populares de la serie, aparecieron una tras otra en los listados de expresiones más frecuentes:



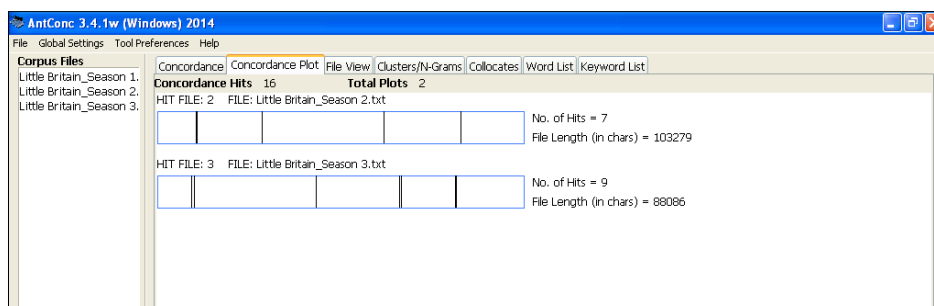
Con tan solo realizar una búsqueda de las expresiones de seis palabras más frecuentes en la serie, obtenemos tres de las más famosas: “but yeah but no but yeah”, “the only gay in the village” y “look into my eyes”. Además, casi todas las demás expresiones que aparecen en este ranking, son variaciones de estas tres.

Del mismo modo, también se cumplen nuestras expectativas en cuanto a la distribución de estas expresiones:



Vemos que una de las expresiones que se muestra como más frecuente reparte sus 14 apariciones en las tres temporadas y, muy claramente, en capítulos distintos, lo cual ilustra la reincidencia de la expresión a lo largo de las tres temporadas de la serie.

El análisis nos muestra también que algunos de los gags se incorporaron a la serie en la segunda temporada, como vemos en el Concordance Plot de la popular expresión “computer says no”:



A pesar de no aparecer hasta la segunda temporada, vemos que está también muy repartida en distintos capítulos a lo largo de las temporadas 2 y 3.

Este rápido análisis bastaría para ver que si la serie debe repartirse entre distintos traductores, resulta necesario crear un glosario que recoja estas expresiones y sus traducciones antes de empezar con la traducción de la serie.

Por otro lado, para decidir las traducciones de los términos e incluirlas en el glosario sin haber visto toda la serie, nos podemos ayudar del contexto que muestra la pestaña “File View” y de la ubicación del término que observamos en el “Concordance Plot” y que nos ayudará a localizar los capítulos en los que aparece la expresión para poder verla (y no solo leerla) en contexto.

# 4. LA UNIDAD DIDÁCTICA: OBJETIVOS DIDÁCTICOS Y TAREAS

En este capítulo se comentan, en primer lugar, las competencias y objetivos principales de la unidad didáctica en relación con propuestas anteriormente tratadas, para luego pasar a presentar la unidad didáctica con sus tareas, materiales y ejercicios tal y como se diseñaron en un primer momento y se pilotaron con estudiantes a distancia.

## 4.1. Competencias y objetivos

Dentro del modelo de González y Wagenaar (2003), nuestra tesis trabajaría, sobre todo, aunque no solamente:

- Competencias instrumentales: las habilidades de análisis y síntesis, el manejo del ordenador y la gestión de la información.
- Competencias sistémicas: las habilidades de investigación y la preocupación por la calidad.

Del mismo modo, entre las competencias para traductores profesionales expertos en comunicación multilingüe y multimedia definidas por el EMT en 2009, destacamos como aplicables a nuestra unidad didáctica:

*Information mining competence:*

(3) *Knowing how to extract and process relevant information for a given task (documentary, terminological, phraseological information).*

(5) *Knowing how to use tools and search engines effectively (e.g. terminology software, electronic corpora, electronic dictionaries, etc.)*

Aprender a crear un corpus ad-hoc, aunque sea para analizar el texto original, familiariza al alumnado tanto con el concepto y usos de la lingüística de corpus, como con los corpus electrónicos que tiene a su alcance y que tan buenos resultados dan en la fase de documentación.

*Technological competence:*

(1) *Knowing how to use effectively and rapidly and to integrate a range of software to assist in correction, translation, terminology, layout, documentary research.*

(3) *Knowing how to adapt to and familiarize oneself with new tools, particularly for the translation of multimedia and AV material.*

(4) *Knowing how to prepare and produce a translation in different formats and for different technical media.*

La competencia tecnológica ya no es opcional para los traductores; el diccionario en papel y el ordenador como mera máquina de escribir son ideas obsoletas y es esencial que los traductores salgan de la facultad no solo conociendo, sino dominando las herramientas tecnológicas que necesitarán para desempeñar su labor traductora.

Como destacan Olvera, Robinson et al. (2007: 518):

*The fact that we can create digital text corpora has also changed the nature of the tasks terminologists need to undertake. Therefore, the nature of basic terminological problems has also changed: extracting terminology from specialized texts using computer tools, distinguishing between alternative denominations and storing the results for future translations are new skills they [los estudiantes] must acquire.*

El método aquí presentado hace que el alumnado se familiarice con muchas herramientas de MS Word que automatizan y, por tanto, agilizan tareas recurrentes para los traductores, con gestores de corpus que analizan textos de mucha extensión, con la traducción multimedia: con soporte escrito y vídeo al mismo tiempo, etc. La compleción de las tareas obliga al estudiante a trabajar con todas estas herramientas tecnológicas.

El mismo artículo de Olvera, Robinson et al. (2007) cita a Gile, que ya en el año 1995 escribía sobre la necesidad de adaptar la metodología didáctica de la traducción a las nuevas maneras de traducir:

*Since that translation has evolved, our teaching methods should also adapt to the times and draw more closely on the realities of the market, casting aside the artificiality that sometimes characterizes translation activities in formal education. (Olvera, Robinson et al. 2007: 521)*

Rodríguez-Inés (2009: 136) sugiere la aplicación de una subcompetencia instrumental concreta a la que llama: *the ability to use electronic corpora adequately in order to solve translation problems in an appropriate manner.*

Esta subcompetencia tan específica se compondría de dos fases (una introductoria y otra de consolidación).

La introductoria tendría como objetivos de aprendizaje:

- 1) *To identify basic principles of using corpora for translation.*
- 2) *To use basic functions of corpus-related software.*
- 3) *To use corpora at a basic level to solve translation problems.*

Los objetivos de la fase de consolidación serían los siguientes:

- 1) *To build corpora.*
- 2) *To use advanced functions of corpus related software.*
- 3) *To use corpora at an advanced level to solve translation problems.*

La unidad didáctica aquí presentada, si bien encaja en la competencia específica establecida por Rodríguez-Inés, estaría a medio camino entre las fases mencionadas, ya que los alumnos:

- 1) No deben buscar los textos apropiados para su corpus, ya los tienen, son los guiones, pero sí deben “limpiarlos”, adecuarlos al objetivo de la tarea eliminando parte del texto y dándole el formato adecuado.
- 2) Las funciones que usan, de entre las que ofrecen los gestores de corpus, son más bien básicas: buscan repeticiones, colocaciones, la ubicación de una expresión dentro del corpus, etc.
- 3) En el caso de nuestra unidad didáctica, más que para resolver problemas que ya han encontrado, el uso del corpus previene posibles problemas derivados de no analizar debidamente el original antes de empezar a traducir.

#### **4.1.1. Tipo de tareas y objetivos iniciales:**

En cuanto al tipo de tareas, la unidad didáctica propuesta responde a los distintos tipos sugeridos por Hurtado (1996a; 2015b: 14):

1) *Tasks involving translating texts.*

La última tarea es de traducción.

2) *Tasks involving preparation for translating texts:*

a) *Pre-translation tasks (source text analysis); (...)*

Toda la unidad está centrada en la importancia del análisis del original antes de empezar a traducir.

3) *Tasks for acquiring and reinforcing knowledge:*

a) *Reading support texts and information sheets.*

Se incluye una tarea preparatoria donde el estudiante refresca o adquiere conocimientos sobre la serie.

(...)

b) *Completing questionnaires.*

Los estudiantes completan varios cuestionarios de autoevaluación y uno de valoración de la unidad.

4) *Tasks involving writing different kinds of reports, which could deal with the translation profession, a translation process, a translation process recording, contrastive source and target language difficulties, etc.*

Tras presentar en clase el caso hipotético de la traducción de una serie larga, los estudiantes identifican los problemas que pueden presentarse y las soluciones potenciales; aunque no se hace informe escrito, se hace en forma de reflexión oral entre todos.



## 4.2. Tareas y materiales de la unidad didáctica

Para alcanzar el objetivo didáctico de la creación del método, se plantea una unidad didáctica por tareas, cuyas actividades eran, originalmente, una actividad preparatoria, tres tareas de pretraducción (análisis) y una tarea final de traducción, en la que los estudiantes deben realizar distintos ejercicios individuales, en pareja y en grupos de tres. La distribución de dichas actividades en sesiones varió tras el pilotado presencial de la unidad, pilotado que dio lugar también a la incorporación de alguna actividad, como se verá más adelante, en el apartado [6.3. Cambios a la unidad didáctica aplicados a partir del pilotado](#).

A continuación presentamos la unidad didáctica tal y como se concibió originalmente y se aplicó al pilotado preliminar (el pilotado *online*):

### 4.2.1. Tarea 1: Conocimientos sobre la serie

Esta es una primera tarea introductoria en la que el alumnado ve un capítulo de la serie y recaba información sobre esta que piensa puede serle de utilidad para traducirla.

Ficha de la tarea:



## FICHA 1: Conocimientos sobre la serie

### Objetivos didácticos:

- Activar conocimientos sobre la serie objeto de estudio (refrescarlos, si ya se conocía y hacerse una idea de los aspectos fundamentales, si no se conocía) y comentar las dificultades de traducción que sugiere el visionado de un episodio
  
- Captar la importancia de la detección de expresiones recurrentes en la traducción de *sitcoms* (o comedias de situación)

### Desarrollo:

- 1) Ver un episodio
- 2) Documentarse sobre la serie

**Organización:** En grupos de tres


**Material:** Enlace al primer episodio de la serie en *Youtube*; breves lecturas sobre la serie y sus personajes.

**Evaluación:** Rellenar un cuestionario para reflexionar sobre los aspectos clave de la serie desde el punto de vista de su traducción. (Formativa, autoevaluación).

Esta es, de forma sintética, la secuencia de los pasos principales, seguida del documento de indicaciones:

- La profesora pregunta si algún miembro del grupo conoce la serie. En caso de que alguno responda afirmativamente, que comparta sus conocimientos sobre esta con el grupo (argumento, contexto, protagonistas, relaciones entre ellos, etc.).
- Visionado de un capítulo.
- Tras el visionado, comentad con los miembros de vuestro grupo las características que os parecen más destacables y listad los problemas de traducción que pensáis que planteará la serie a partir del capítulo visto.

#### **MATERIALES:**

 Indicaciones

**Tarea 1: conocimientos sobre la serie (Little Britain)**

1. Lee la información sobre la serie contenida en los enlaces facilitados
2. Mira el episodio (puedes consultar el guión)
3. Responde el cuestionario

- **Resumen de la serie**

Emerging from the depths of BBC Radio 4, the BAFTA award winning **Little Britain** is fast becoming a comedic hit all over the world. For the majority of Britain's population, the real Britain that is, it's unusual to make it through a day without someone quoting one of the vast amount of catch phrases spawned from the minds of creator/writer/performers Matt Lucas and David Walliams. It's been commended by BBC chiefs as "a shining example of what happens when the BBC gets comedy right." It has already achieved cult status amongst the viewing public of the UK and USA and big name celebrities such as Nicholas Cage, Johnny Depp, George Clooney and Kylie Minogue openly admit their fondness of the show. So sit back and take a journey around Britain and the lives of the 'normal', everyday people who inhabit that sceptered isle.

Fuente: <http://www.tv.com>

**Más información sobre la serie:**

[https://en.wikipedia.org/wiki/Little\\_Britain](https://en.wikipedia.org/wiki/Little_Britain)

<http://www.bbc.co.uk/comedy/littlebritain/characters/>

<http://www.imdb.com/title/tt0358856/>

- **Primer episodio de la primera temporada (28 minutos):**

[https://youtu.be/Bccodgx7kFc?list=PL\\_xtuuf6DPmdJO5qYUFFP3NhQy0XINggk](https://youtu.be/Bccodgx7kFc?list=PL_xtuuf6DPmdJO5qYUFFP3NhQy0XINggk)

*\*El objetivo de que hagas el visionado de este primer episodio es que entres en contacto con la serie, el tipo de humor, los personajes y su manera de hablar. No te preocupes si no entiendes todo el texto.*

- **Cuestionario online:**

<https://es.surveymonkey.com/r/7YXFT3F>

Cuestionario online de la primera tarea (para reflexionar sobre los aspectos clave de la serie desde el punto de vista de su traducción):

### **CONOCIMIENTOS SOBRE LA SERIE - *Little Britain***

1. ¿Conocías la serie? En caso afirmativo, ¿habías visto algún capítulo?, ¿en qué idioma?
2. Tras ver el primer episodio, puntúa del 0 al 10 tu nivel de comprensión lingüística.
3. Puntúa del 0 al 10 tu nivel de comprensión de los gags (contenido de las bromas).
4. Puntúa del 0 al 10 lo gracioso que te ha parecido el episodio.
5. ¿Crees que tu preferencia personal (que te guste la serie, que te hagan gracia los gags) podría influir a la hora de traducir la serie?

Sí             No

6. Si te encargaran la traducción de este capítulo, ¿de qué modos crees que podrías mejorar tu comprensión tanto lingüística (p.ej. vocabulario, gramática, modo oral, etc.) como extralingüística (p.ej. referentes culturales, implicaciones de los acentos y las clases sociales, etc.), en caso de que te parezca necesario?
7. ¿Qué dificultades de traducción intuyes que puede presentar un producto de estas características? ¿Se te ocurre algún modo de resolverlas?
8. ¿Crees que podría encargarse la traducción de esta serie a más de un traductor a la vez?

Sí             No

9. ¿Crees que dividir la traducción de una serie entre varios traductores es una práctica habitual en el mundo profesional? ¿Qué condiciones crees que deberían darse para que ese reparto no afectara a la calidad de la traducción?

Para la realización de esta primera tarea también se facilitaba al alumnado el guion del primer episodio de la serie.

#### **4.2.2. Tarea 2: Crear un corpus con las intervenciones de un personaje a partir de guiones o listas de diálogos con MS Word**

En esta tarea, los alumnos deben “vaciar” un guion o lista de diálogos completo para dejar solamente las intervenciones de uno de los personajes.

El objetivo principal de esta tarea es que los alumnos profundicen en sus conocimientos sobre el procesador de textos, en este caso Microsoft Word.

Los procesadores de textos, de uso diario en la vida de los traductores, suelen ser una herramienta desaprovechada, de la que la mayoría de profesionales tan solo conocen las funciones básicas. Esta tarea pretende abrir a los estudiantes el mundo de las macros para automatizar tareas que tanto tiempo ahorran. Desde las macros más sencillas, de apenas tres o cuatro pasos, hasta las más complejas, de 20 o 30, como la que se muestra en la tarea, las macros automatizan tareas repetitivas. En el caso del traductor audiovisual, se pueden crear macros sencillas y rápidas que, por ejemplo, escriban el nombre de uno de los protagonistas, para no tener que escribirlo cada vez que este tenga una intervención. La macro que mostramos en el tutorial, bastante compleja, acaba vaciando un guion original para dejar tan solo las intervenciones de uno de los personajes, sin ningún texto que no sean sus diálogos.

La tarea hace que los estudiantes se familiaricen también con los símbolos de formato ocultos: las marcas de párrafo, las de tabulación, saltos de línea manuales, etc. y con los caracteres comodín (caracteres que representan cualquier otro carácter o cadena de caracteres) y algunas de sus fórmulas.

Los estudiantes van dándole forma a la macro paso a paso reemplazando algunas de estas marcas por otras, cambiando formatos, eliminando texto entre paréntesis, etc.

Este modo más profundo de explorar los documentos, teniendo en cuenta también las marcas invisibles presentes en el texto, cambia la perspectiva del procesador de textos por parte de los estudiantes y les dota de armas para sacarles el máximo provecho.

Ficha de la tarea:



## FICHA 2: Elaboración de un corpus ad hoc

### Objetivos de aprendizaje:

- Entender qué es un corpus lingüístico
- Manejar una macro en MS Word
- Crear un corpus ad hoc con los guiones de una serie

### Desarrollo:

- 1) Leer el documento “Introducción a la lingüística de corpus”
- 2) “Limpiar” un guion de la serie para quitar la información irrelevante para el corpus

**Organización:** Individualmente siguiendo las instrucciones del Tutorial 1

**Material:** Documento introductorio, tutorial 1 “Extracción de diálogos” y guion del primer episodio de *Little Britain* en MS Word

**Evaluación:** Entregar el guion “limpio” en formato txt (Formativa, autoevaluación)

## MATERIALES:

### Introducción a la tarea:

Lingüística de corpus aplicada  
a la pretraducción de series de TV

Verónica López-García

#### Introducción a la segunda tarea:

##### La lingüística de corpus

Tras la primera tarea, que tenía como objetivo familiarizarse con la serie y reflexionar sobre la traducción de comedias de situación, vamos ahora a aprender a transformar los guiones de la serie en un corpus.

¿Con qué finalidad?

Si no estáis familiarizados con el concepto de "corpus" la RAE lo define como:  
*Conjunto lo más extenso y ordenado posible de datos o textos científicos, literarios, etc., que pueden servir de base a una investigación.*

Es posible que hayáis consultado ya algún corpus de referencia como el "Corpus de Referencia del Español Actual" (CREA), de la Real Academia: <http://corpus.rae.es/creanet.html> o, en inglés, el "British National Corpus": <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>. En caso contrario, os animo a hacerlo.

Este tipo de corpus son una herramienta de consulta excelente cuando lo que nos interesa es saber el uso de una palabra o expresión en contexto.

Existen en la actualidad tres aplicaciones principales de la lingüística de corpus a la traducción: la lexicografía (elaboración de diccionarios), la descripción de la lengua y el procesamiento del lenguaje natural.

Marco y van Lawick (2009) mencionan con mucho acierto que los traductores siempre han acudido a los textos paralelos para resolver problemas terminológicos, pero que los corpus digitalizados ofrecen la gran ventaja de proporcionarles al traductor una cantidad colosal de datos lingüísticos a un solo clic de distancia.

Este uso de los corpus, desde el punto de vista del proceso traductor, pertenece a la fase de documentación.

En esta unidad didáctica crearemos un corpus ad hoc (se llama ad hoc porque se crea para un fin determinado) con los guiones de la serie que vamos a traducir. La tarea que haremos en esta segunda sesión será convertir el guión en nuestro corpus de modo que podremos utilizar un gestor de corpus para analizar los guiones de la serie antes de empezar con la traducción.

Este análisis previo del guión como corpus nos servirá para identificar expresiones recurrentes antes de empezar con la traducción y nos permitirá crear un glosario y repartirlo entre los traductores que participarían en la traducción de esta serie y, de este modo, dotarla de consistencia y, por tanto, de calidad.

Para buscar expresiones recurrentes en la serie, es decir, expresiones cuya importancia en la serie se vea reflejada en la frecuencia con la que aparecen, cargaremos el guión completo, una vez transformado en corpus, en un gestor de corpus (AntConc: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>) para extraer grupos de dos o más palabras que se repitan durante la serie y localizaremos en qué momentos de la serie aparecen para identificarlas como recurrentes.

Pero esto ya será la tercera tarea.

### Tutorial



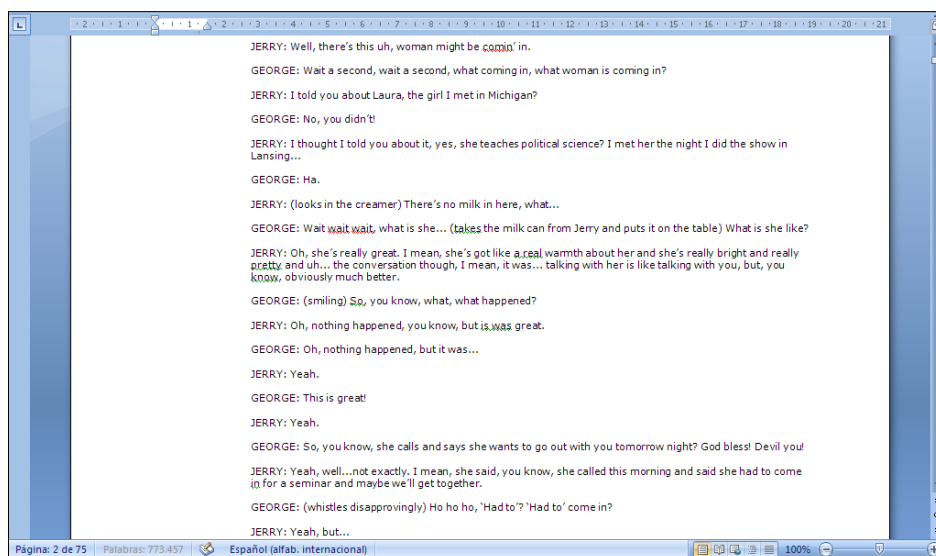
## TUTORIAL 1

El objetivo de este tutorial es mostrar cómo utilizando herramientas de MS Word podemos seleccionar las partes de un texto que nos interesan y eliminar el resto con acciones automatizables.

En este caso, el objetivo es quedarnos solamente con los diálogos de uno de los personajes, Elaine, y eliminar los diálogos del resto de personajes, las indicaciones que no forman parte del diálogo, el nombre del personaje cuando solamente aparece para indicar que interviene, etc.

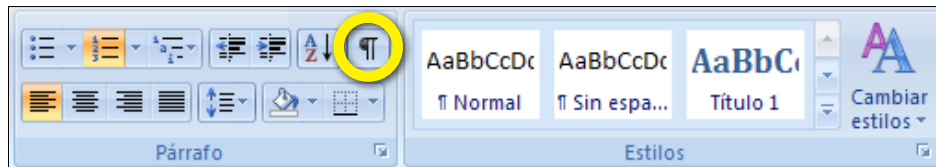
Con ello obtendremos nuestro corpus: los diálogos de Elaine de todos los capítulos de las nueve temporadas; todas las palabras y expresiones pronunciadas por Elaine durante toda la serie.

Este puede ser el aspecto de una lista de diálogos estándar:

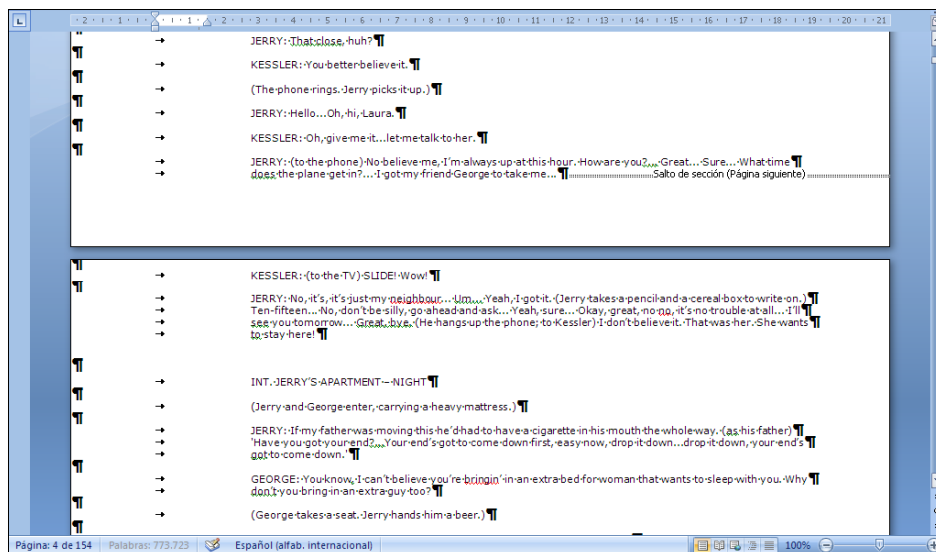


## 1. PREPARAR EL TEXTO PARA TRABAJAR CON CARACTERES COMODÍN

1.1. Haz clic en el botón “mostrar todo” para ver todos los símbolos de formato:



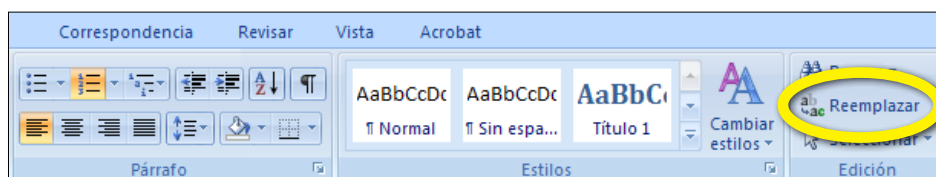
Este es el aspecto que muestra ahora la lista de diálogos:



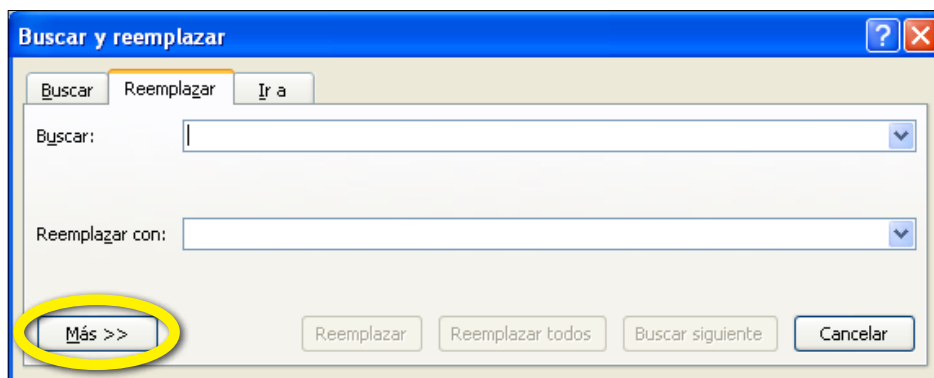
Observamos las marcas de párrafo y de tabulación y vemos que al final de cada página aparece un “salto de sección” que hace que el texto salte a la página siguiente.

Para eliminar este salto de sección:

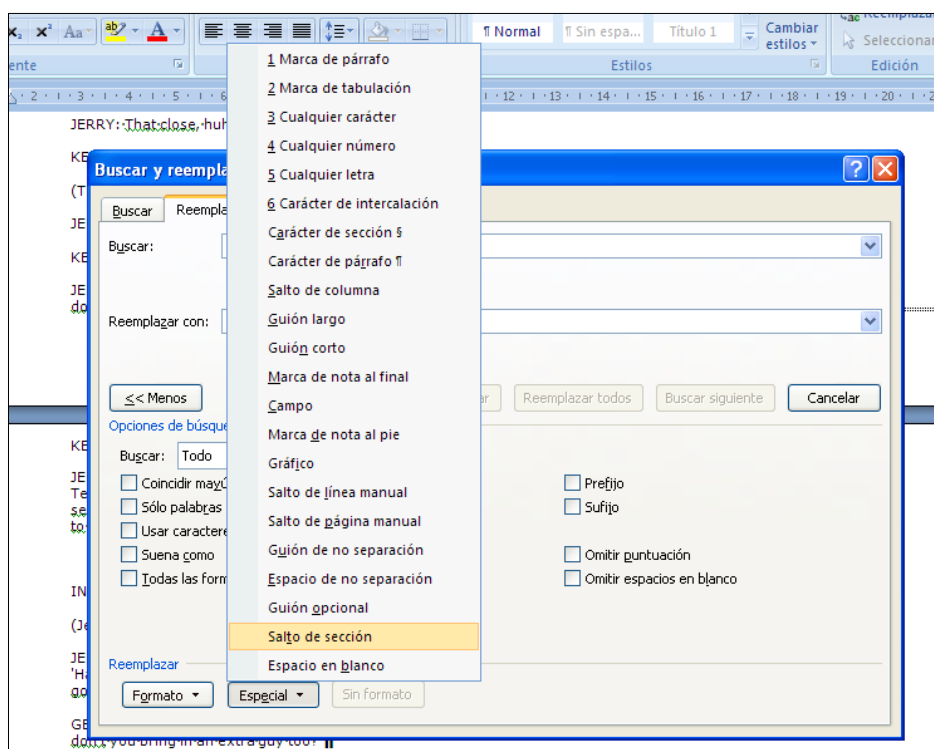
1.2. Vete a “reemplazar”:



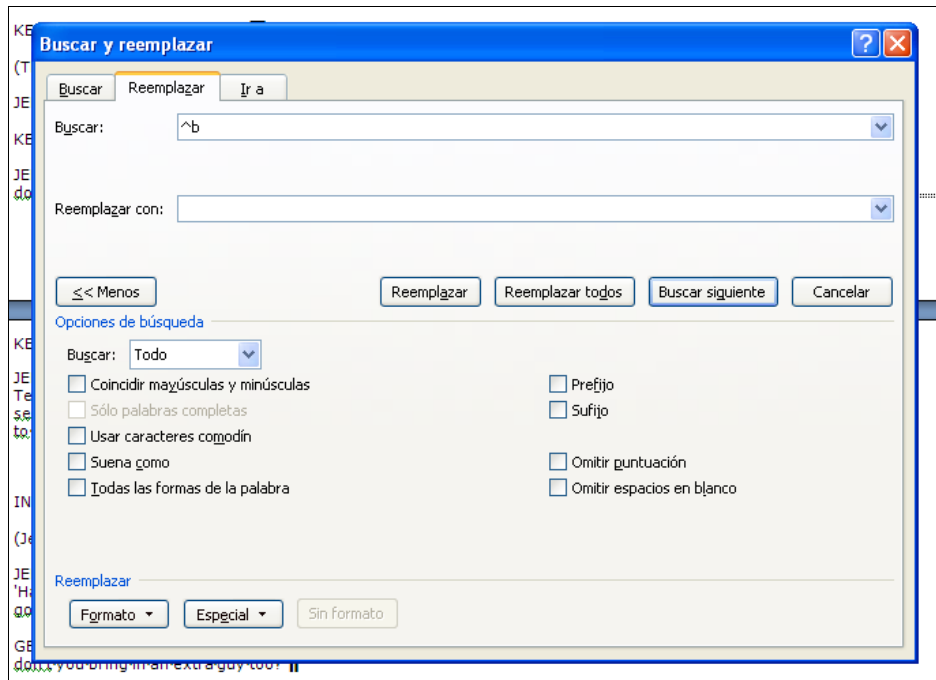
- 1.3. Una vez aparece la ventana de reemplazar, coloca el cursor sobre la casilla “Buscar” y haz clic sobre la opción “Más”:



- 1.4. Haz clic sobre “Especial” y selecciona la opción “salto de Sección”



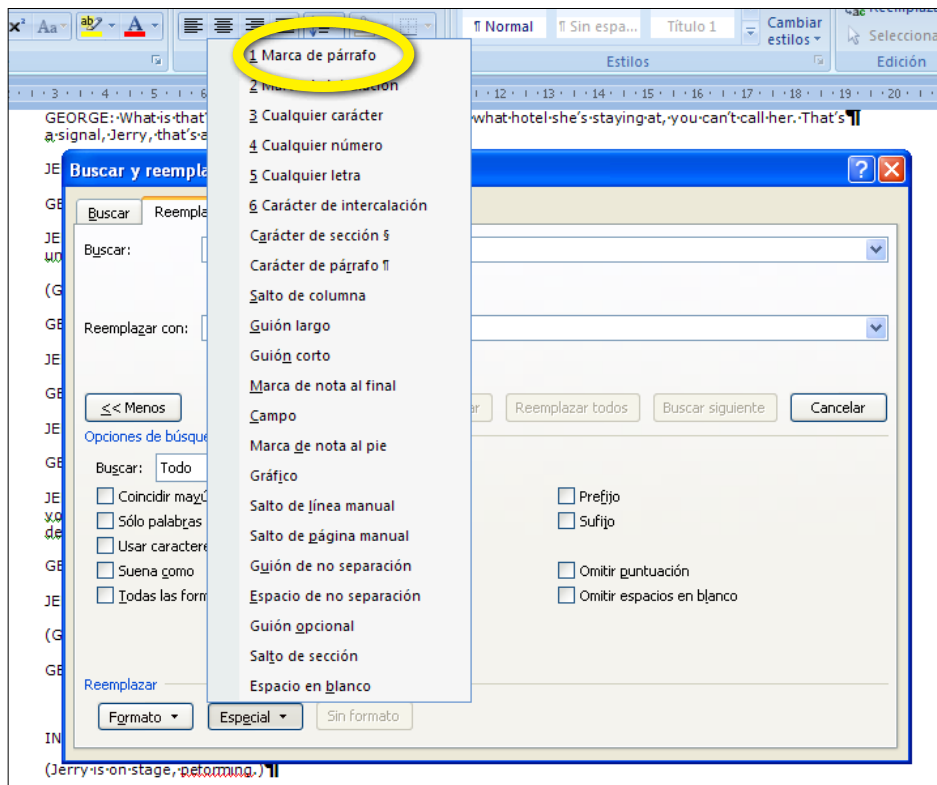
- 1.5. Aparecerá el símbolo (^b). Deja en blanco la casilla “Reemplazar con” y haz clic sobre la casilla “Reemplazar todos”:



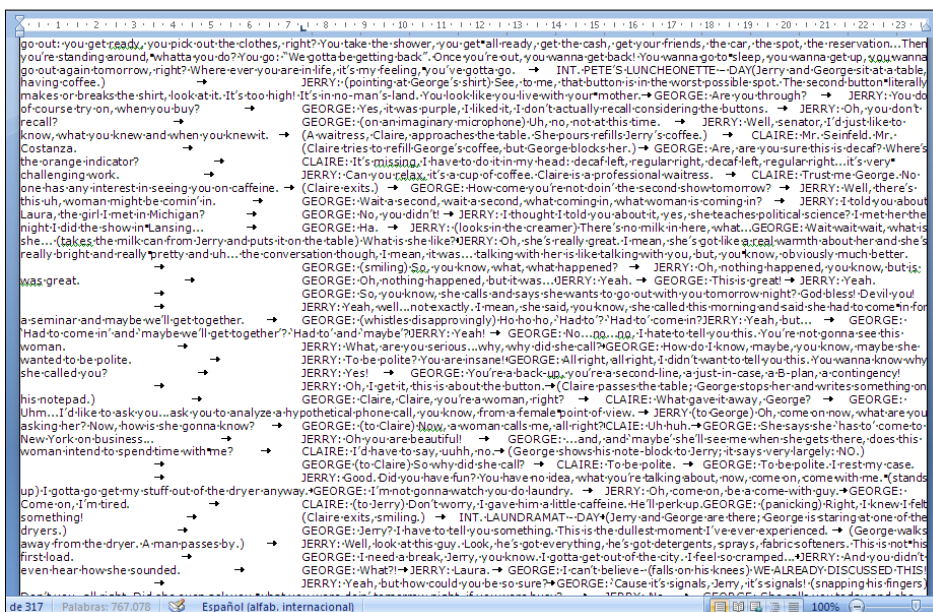
El texto habrá quedado libre de saltos de sección.

Como la opción “Usar caracteres comodín” no incluye marcas de párrafo, las vas a sustituir por marcas de tabulación.

- 1.6. Vuelve a la opción “Especial” y da la orden de reemplazar las dos marcas de párrafo que separan las intervenciones de los personajes por una tabulación:



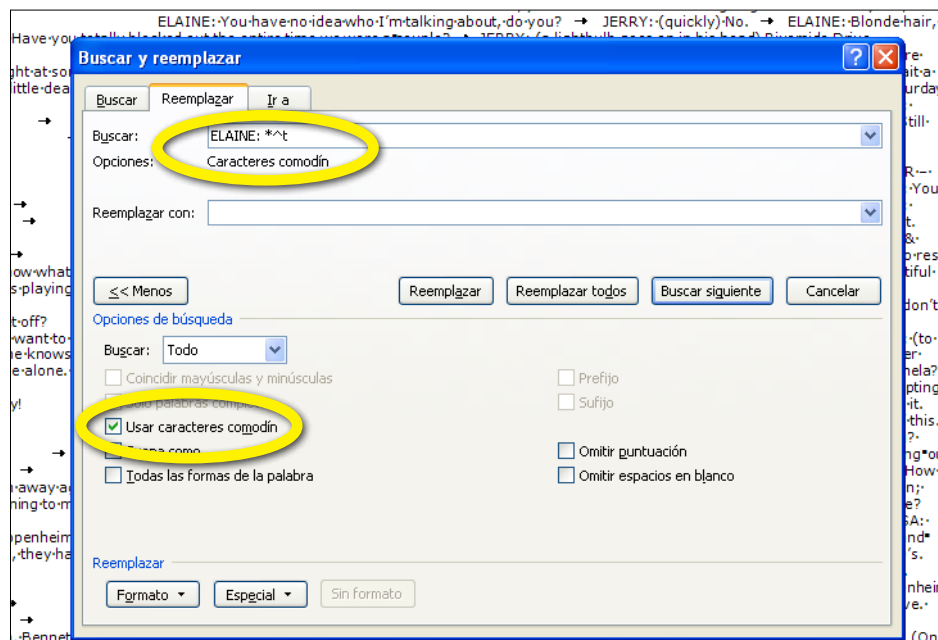
Una vez reemplazadas, las intervenciones quedan separadas por una sola tabulación y el texto presenta este aspecto:



## 2. AISLAR LAS INTERVENCIONES DE UN PERSONAJE

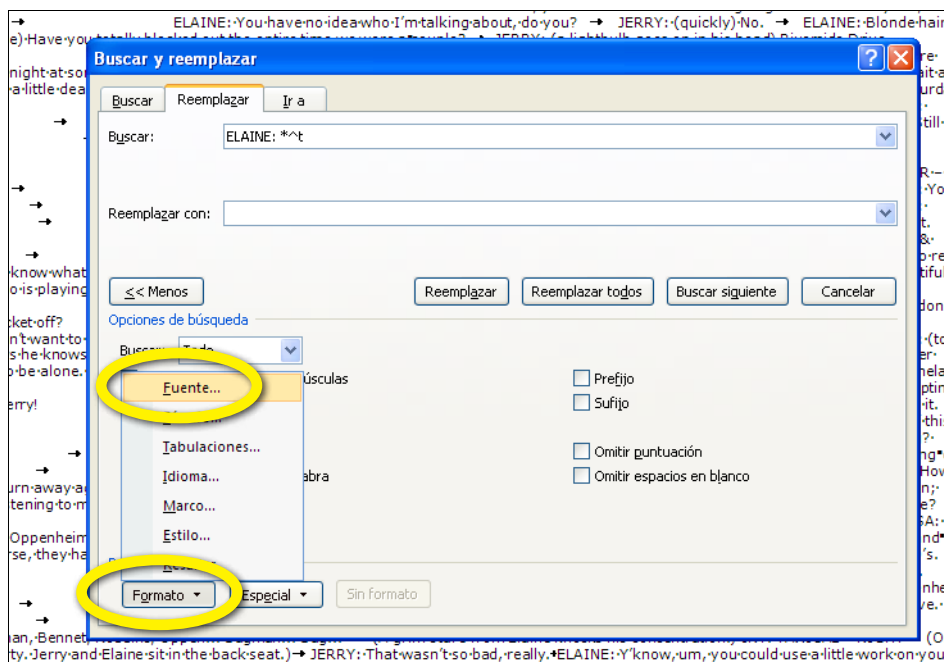
- 2.1. Ahora puedes aislar el texto de uno de los personajes. En este caso, a modo de ejemplo, aislaremos el del personaje que lleva por nombre “Elaine”. Volvemos a “Buscar y reemplazar” y marcamos la casilla “Usar caracteres comodín”.

En la casilla “Buscar” escribe el nombre del personaje seguido de dos puntos (que es como aparece la mayor parte de las veces) + espacio + \* + marca de tabulación:

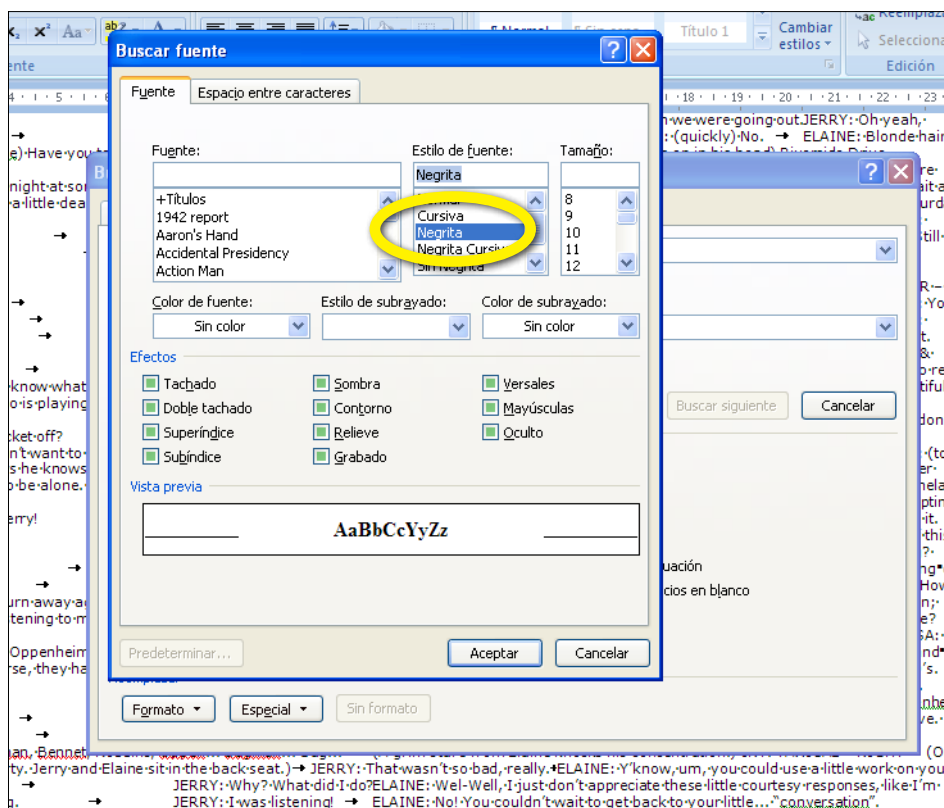


El asterisco, cuando usamos caracteres comodín, simboliza “cero o más caracteres” del tipo que sean (espacios, letras, números, signos de puntuación, etc.), con lo cual, la orden que le estás dando a Word es que busque “ELAINE:” + espacio + cualquier número y tipo de caracteres + marca de tabulación (que es el símbolo que ahora separa las intervenciones de los personajes), es decir, **todas las intervenciones de Elaine** y que las ponga en negrita.

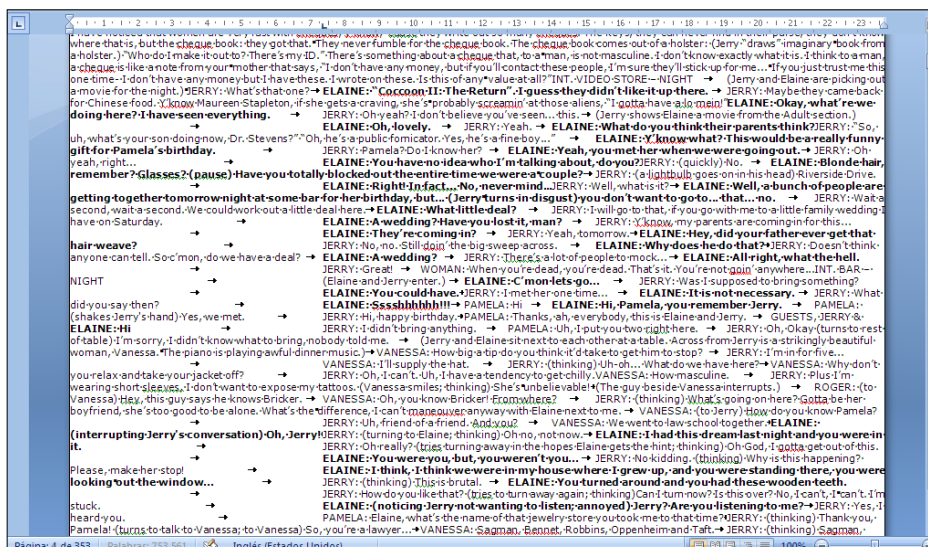
- 2.2. Para ello, una vez en la casilla “Reemplazar con”, ve a “Formato”, selecciona “Fuente”:



- 2.3. Y en “Estilo de fuente” marca “Negrita”:

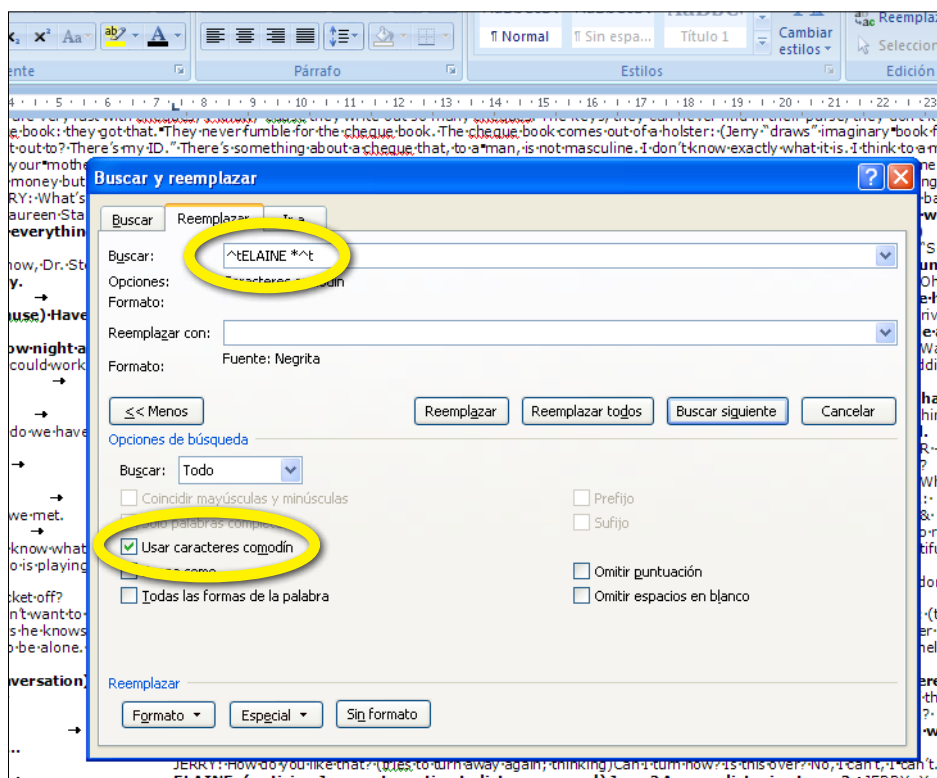


## 2.4. Clica sobre “Reemplazar todos” y el texto te quedará así:



A priori parece que ya todas las intervenciones de “Elaine” se han puesto en negra. No obstante, podría ocurrir que no todas las “ELAINE”, por ejemplo, aparecieran seguidas de dos puntos.

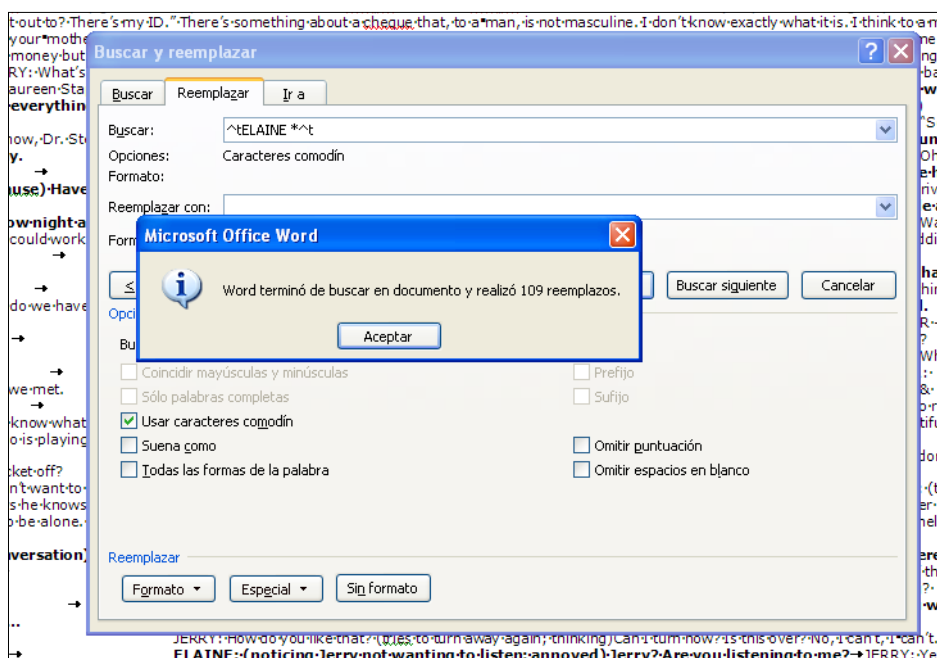
## 2.5. Para que esas intervenciones se pongan también en negra (de otro modo las perderías y no formarían parte de tu corpus), puedes hacer lo siguiente:



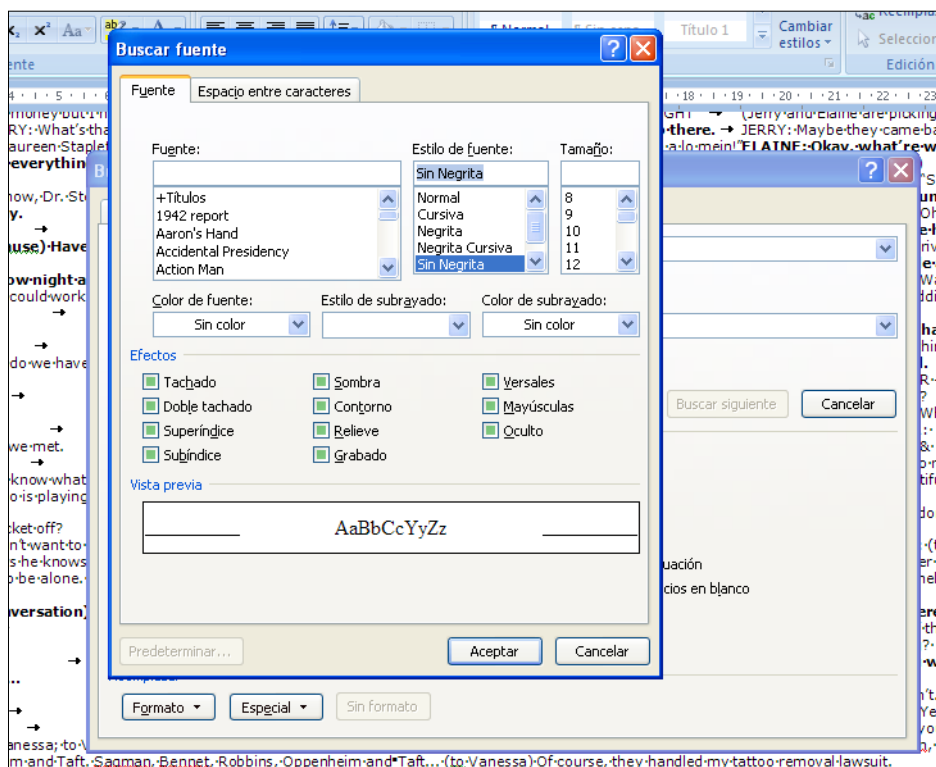


- 2.6. La fórmula es la misma que la anterior, pero esta vez escribe ELAINE sin los dos puntos. Como cuando usamos caracteres comodín no tenemos la opción “Coincidir mayúsculas y minúsculas”, para que no te ponga en negrita todo el texto que aparezca tras la palabra Elaine y la siguiente marca de tabulación (podría ser una frase de otro personaje en la que se menciona a Elaine), añade una tabulación ANTES de ELAINE. Esto te garantiza que se tratará del “Elaine” que indica que la intervención es de dicho personaje.

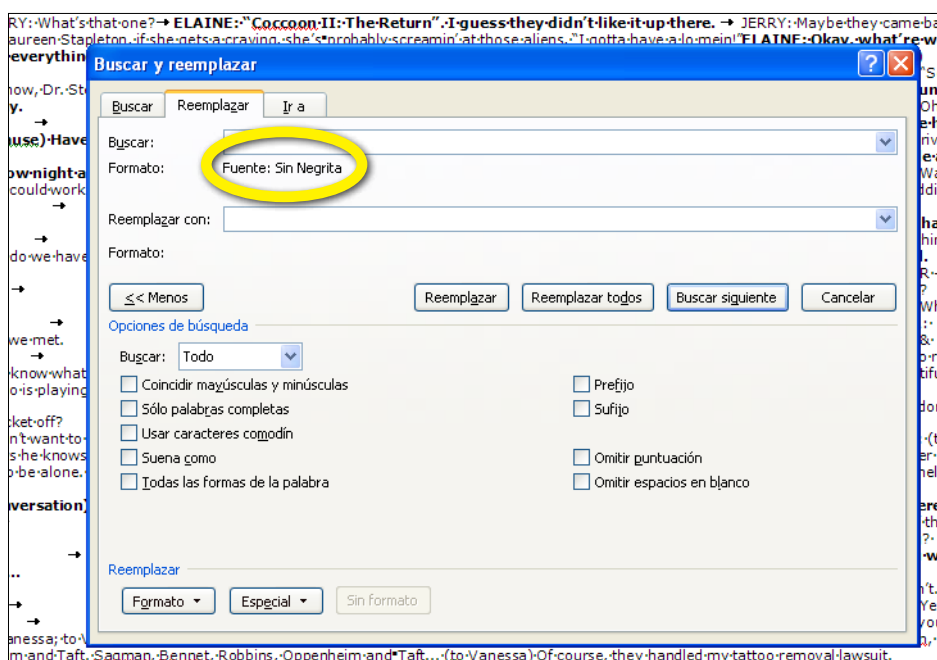
Tras reemplazar todas las intervenciones de Elaine en las que ELAINE aparecía sin los dos puntos, se aprecia que, de no haber realizado esta segunda operación, se habrían perdido 109 intervenciones de este personaje:



- 2.7. Ahora que ya tienes todas las intervenciones de Elaine en negrita, elimina las intervenciones del resto de personajes. Para ello, vuelve a Formato>Fuente>Estilo de Fuente y esta vez selecciona “Sin Negrita”:



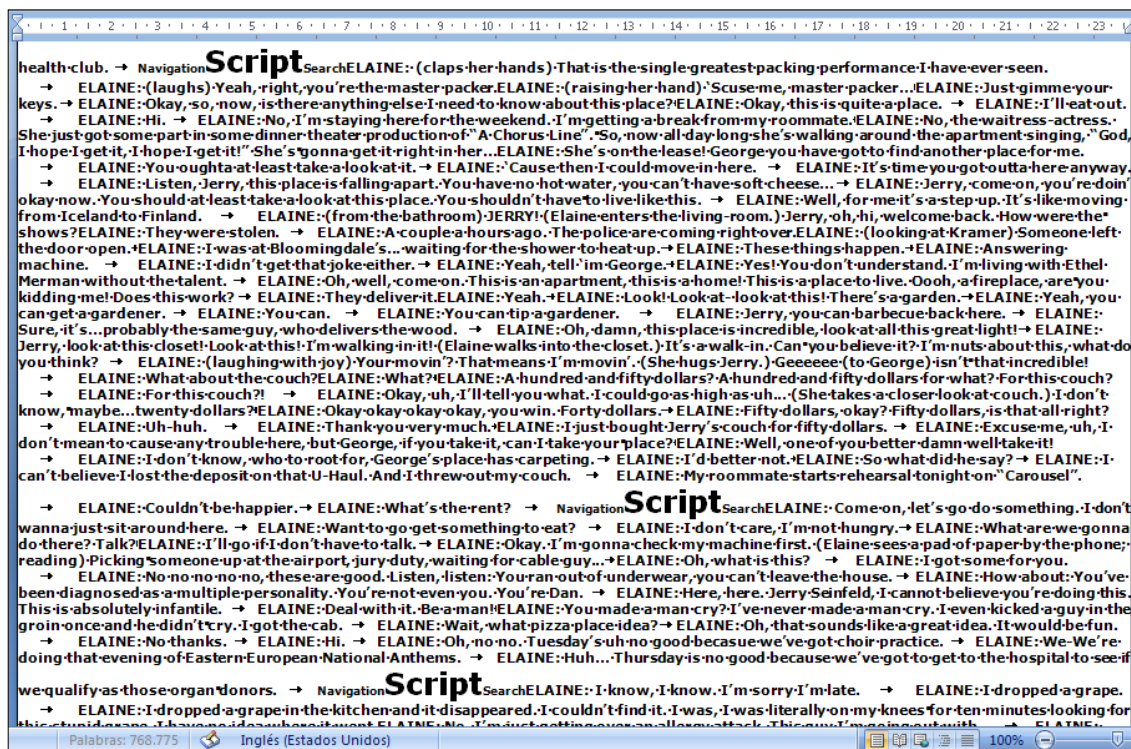
No escribas nada porque, de este modo, Word entiende que se hace referencia a cualquier elemento del texto que no esté en negrita:



2.8. Deja la casilla “Reemplazar con” en blanco y haz clic sobre “Reemplazar todos”.

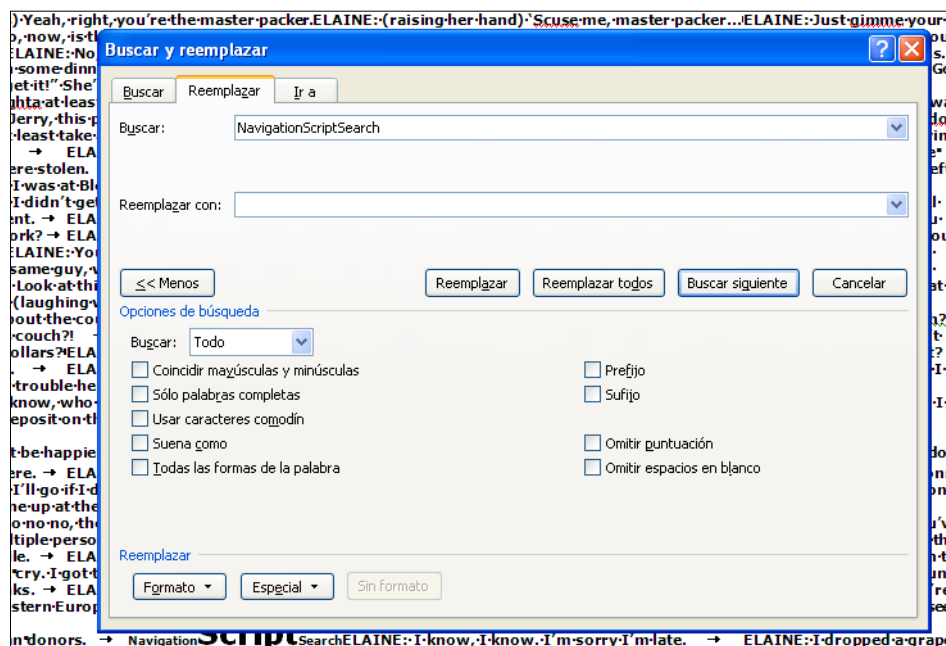
### 3. LIMPIEZA FINAL

El guion presenta ahora este aspecto:



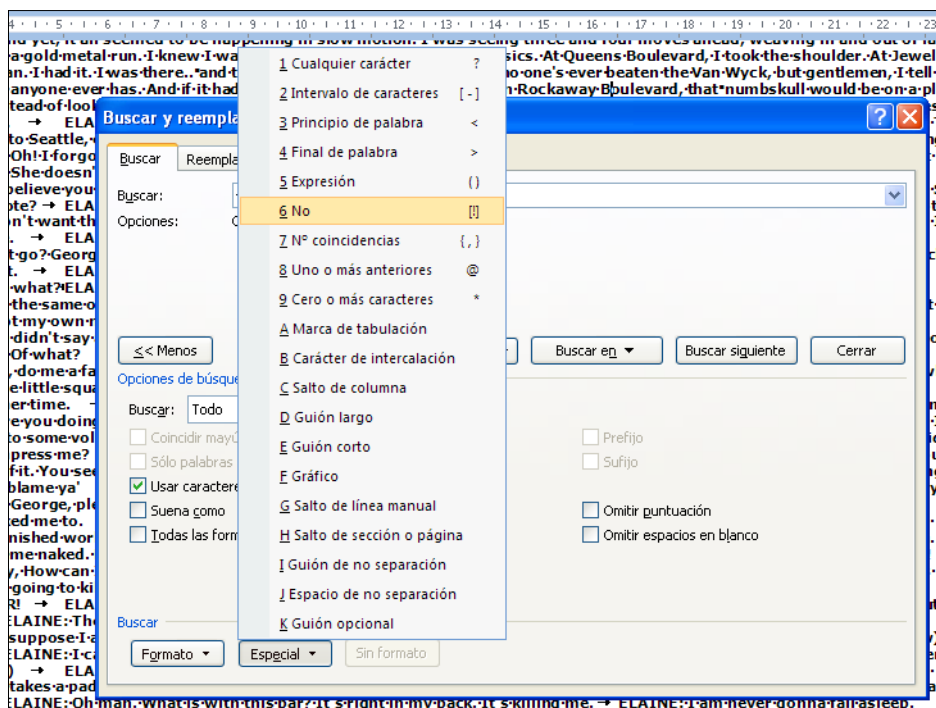
En teoría, ahora presenta únicamente las intervenciones de Elaine. No obstante, se aprecia texto que debemos “limpiar” para que el documento se transforme en el corpus que quieres analizar.

- 3.1. Debes empezar por eliminar elementos extraños, como este “NavigationScriptSearch” proveniente de la extracción de estos guiones de la página web: <http://www.seinology.com/scripts-english.shtml>

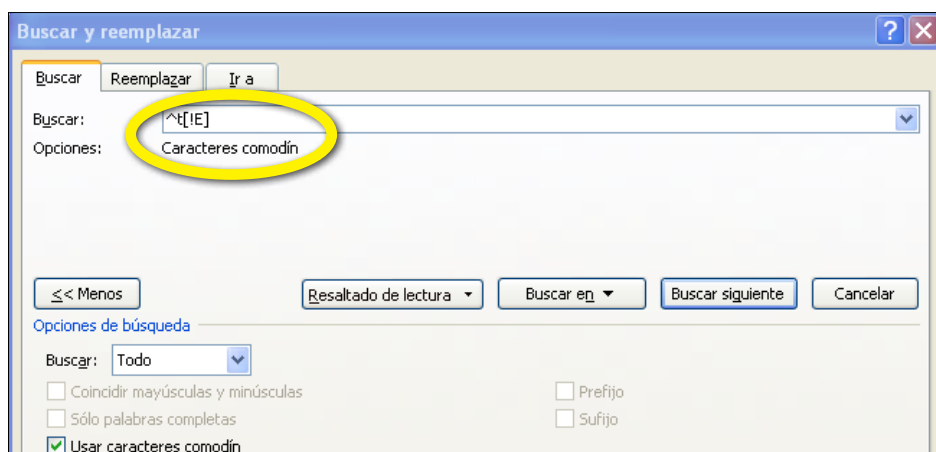


Este primer paso es tan sencillo como escribir esta frase recurrente en la casilla “Buscar” y dejar la casilla “Reemplazar con” en blanco.

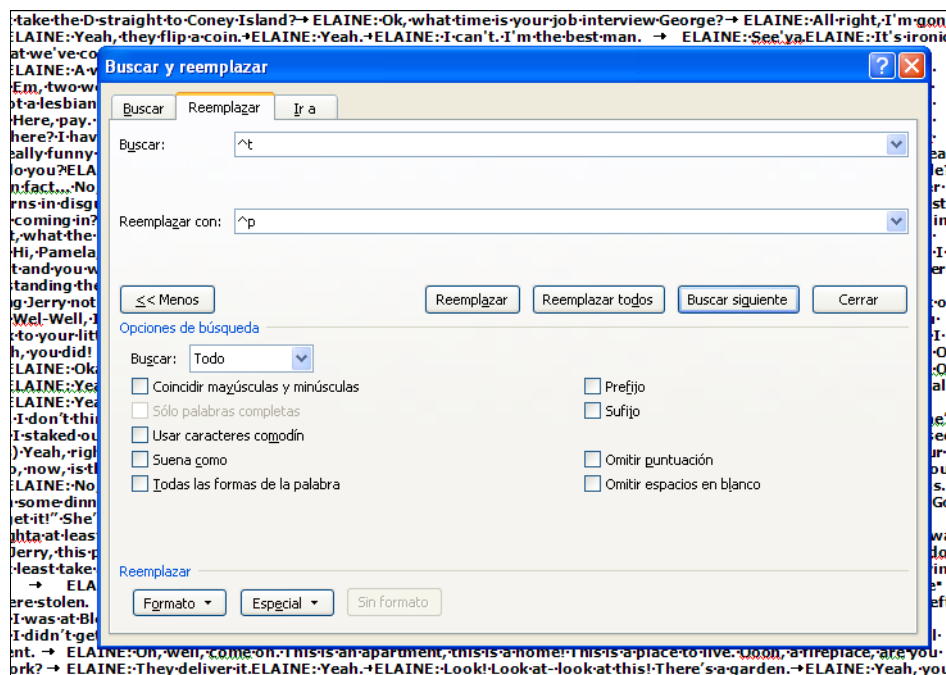
- 3.2. Resulta recomendable asegurarnos de que todas las intervenciones que ahora aparecen en el guion pertenecen exclusivamente a Elaine antes de eliminar estos “ELAINE:” que no forman parte de sus diálogos. Para ello, vuelve a usar los caracteres comodín. Una vez marcada esta opción, despliega la pestaña “Especial” y selecciona “No”:



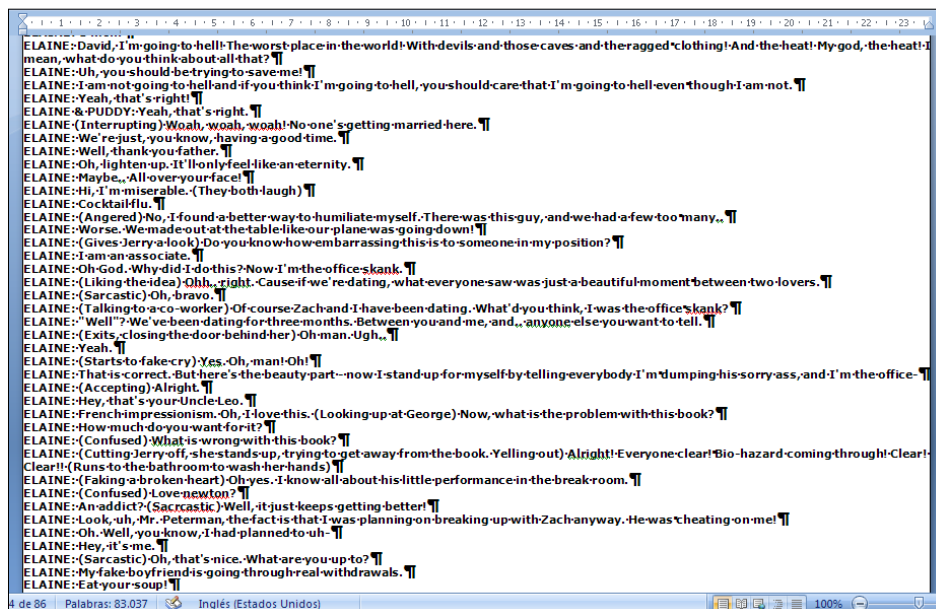
- 3.3. Indica a Word que **busque** (no que reemplace) cualquier tabulación que NO vaya seguida de una E (de Elaine). Como las intervenciones están separadas por tabulaciones, eso indicaría que se ha colado la intervención de algún personaje que no es Elaine. Se indica con la siguiente fórmula: **^t[!E]**



- 3.4. Tras esta comprobación, procede a reemplazar las tabulaciones que separaban las intervenciones de Elaine por marcas de párrafo:



De este modo, resulta muy fácil comprobar a simple vista que el texto está compuesto por las intervenciones de Elaine:

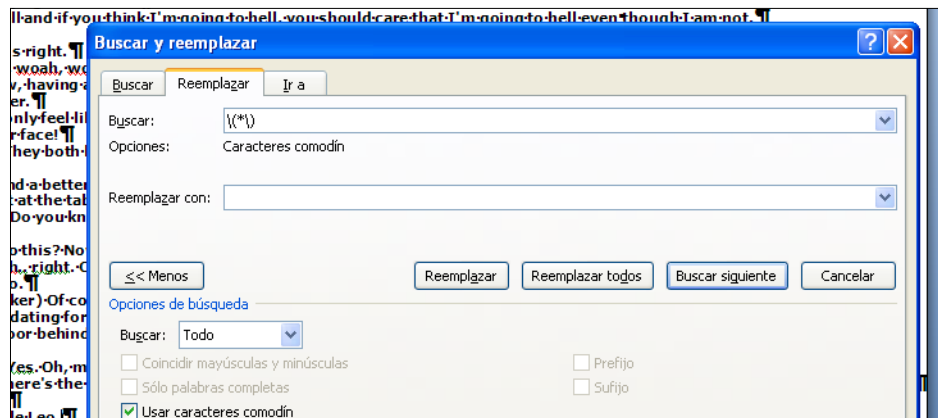


Pero sigue sobrando texto, ya que queremos que el corpus contenga solamente las frases pronunciadas por Elaine.

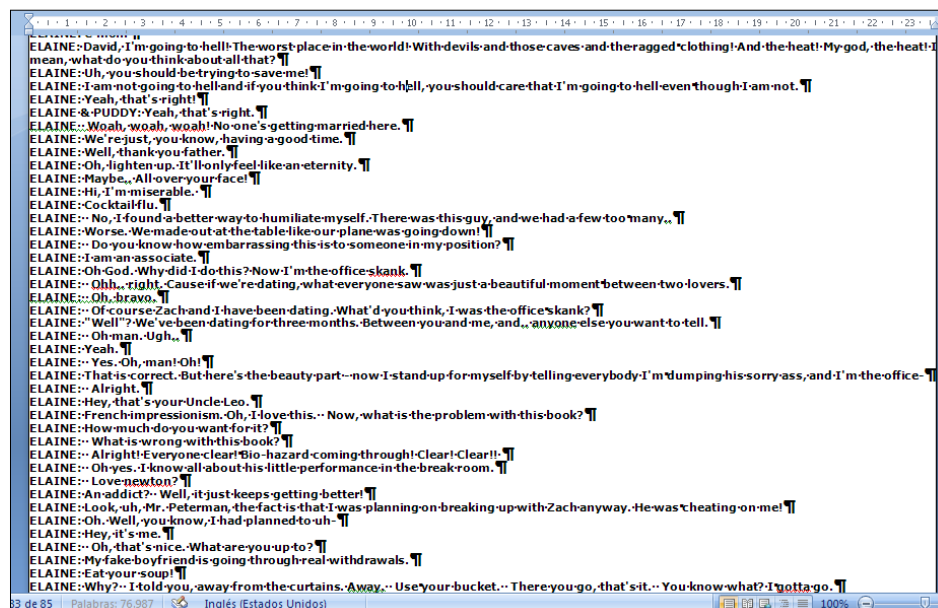
## 4. ELIMINAR EL TEXTO QUE NO ES DIÁLOGO

Al leer estas intervenciones, se aprecia que están repletas de indicaciones escénicas: *Sarcastic / Talking to a co-worker / Interrupting / Starts to fakecry / Gives Jerry a look / Runs to the bathroom to wash her hands...* que no queremos que formen parte del corpus. Por suerte, todas ellas aparecen entre paréntesis, de modo que procedemos a indicarle a Word que queremos eliminar todo el texto entre paréntesis:

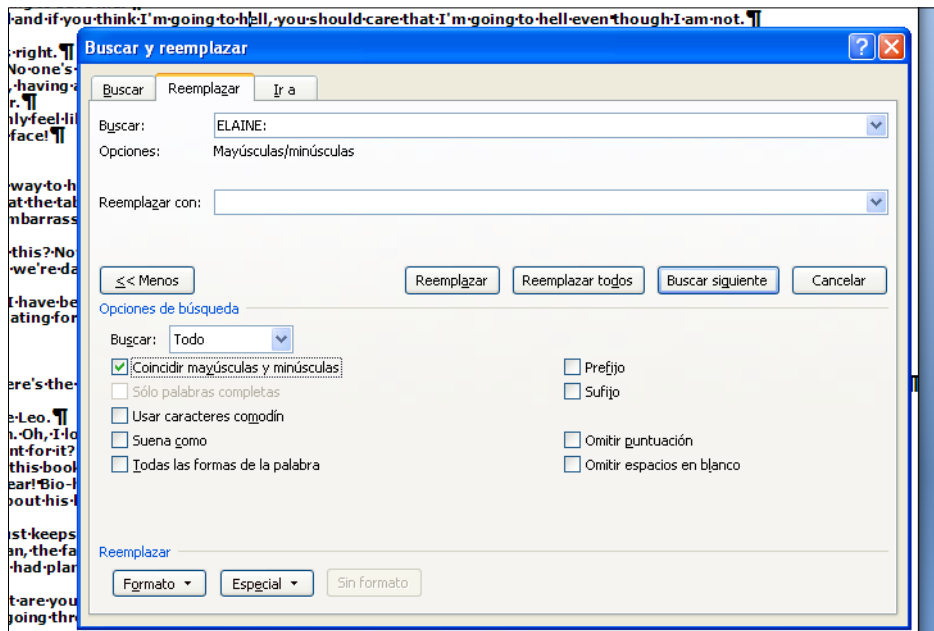
### 4.1. Vuelve a trabajar con los caracteres comodín e inserta la fórmula \(\*\):



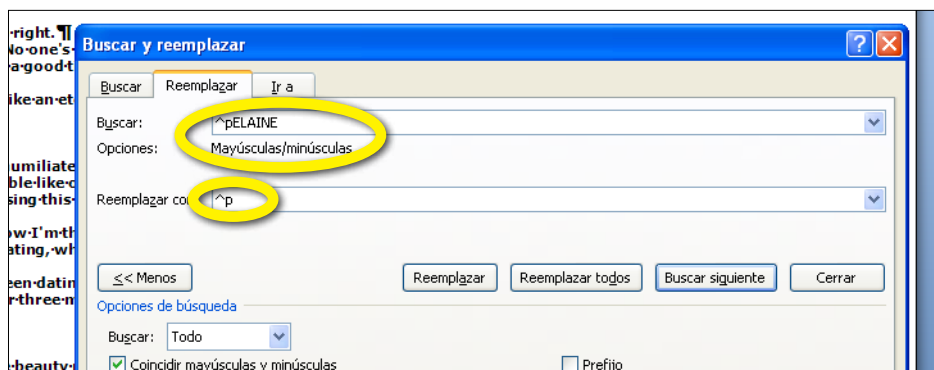
Deja la casilla “Reemplazar con” vacía y, automáticamente, desaparecerá todo el texto entre paréntesis (indicaciones escénicas) del documento:



- 4.2. Para finalizar, elimina todos los “Elaine” que no forman parte del diálogo de Elaine. Aquellos que son meros indicadores de que aquella frase la pronuncia Elaine. Para ello, escribe ELAINE: seleccionando la casilla “Coincidir mayúsculas y minúsculas” y deja la casilla “Reemplazar con” en blanco:



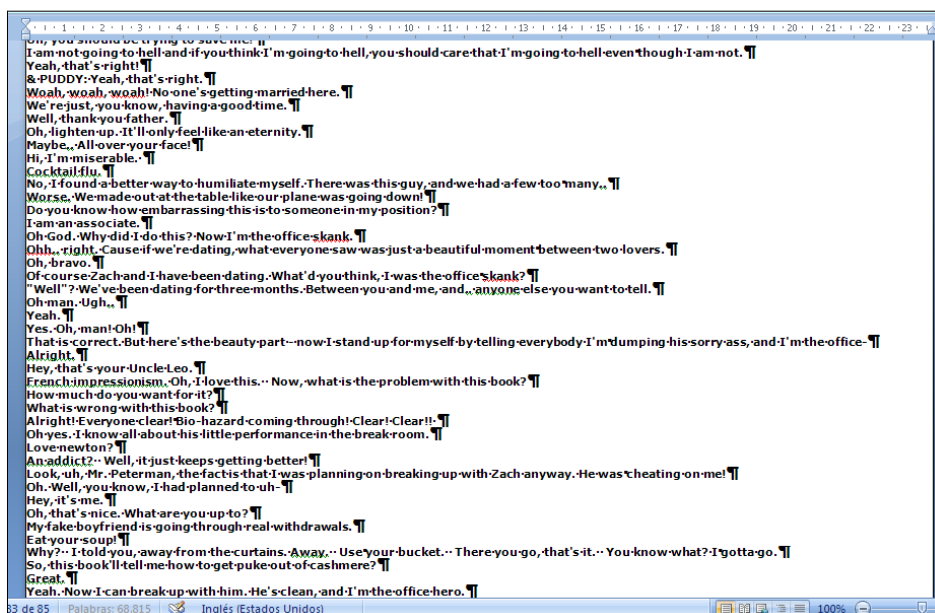
- 4.3. A continuación, para no olvidar las 109 ocasiones en las que ELAINE aparecía sin dos puntos, repite la operación escribiendo ELAINE sin dos puntos, marcando la casilla “Coincidir mayúsculas y minúsculas” y añadiendo una marca de párrafo anterior al nombre para asegurarte de que, a pesar de no llevar dos puntos, se tratará de un indicador y no de parte del diálogo:



Reemplázalo esta vez por una marca de párrafo para no perder esta separación de una línea entre las intervenciones de Elaine.

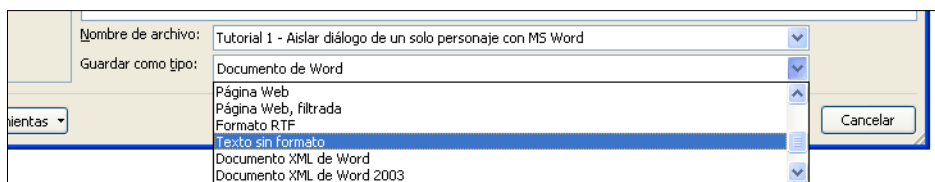


Como resultado de la aplicación de estos 13 pasos, obtendrás un documento con todos los diálogos pronunciados por el personaje Elaine durante los 180 episodios de las nueve temporadas:



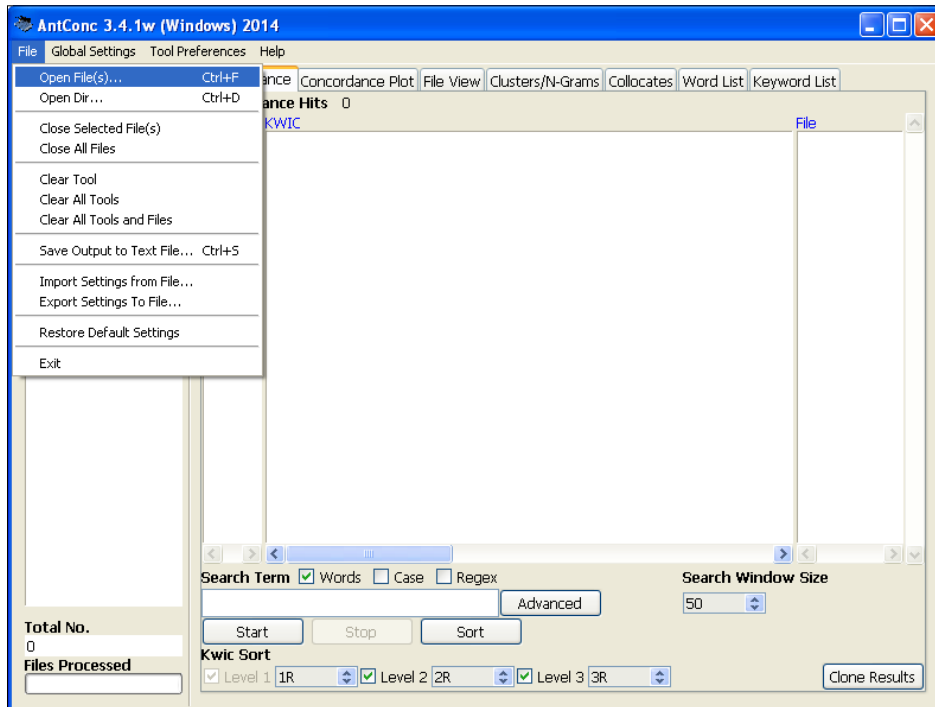
## 5. CARGAR LOS TEXTOS EN ANTCONC

### 5.1. Guarda el documento como "Texto sin formato" (TXT):

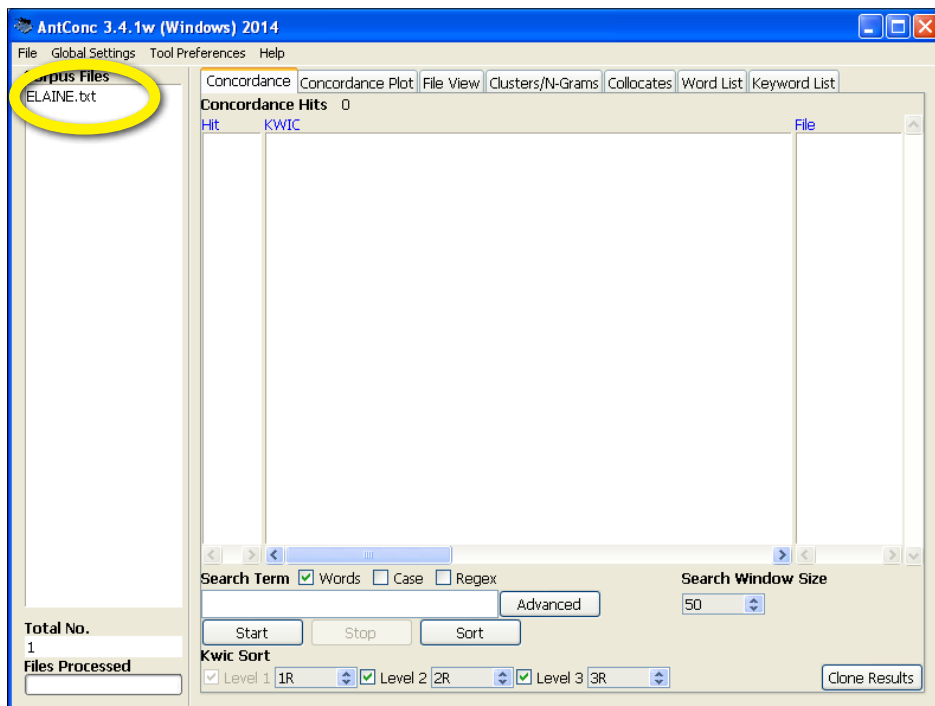


¡Ya esta listo para cargar en AntConc!

5.2. Abre AntConc y ve a File > Open File(s)... (o haz Ctrl+F)



5.3. Selecciona el corpus y ya lo tendrás listo para analizar:



Por supuesto, se puede repetir este mismo procedimiento para extraer los diálogos del resto de personajes. Solamente deberá cambiarse ELAINE por el nombre del personaje deseado.

### **4.2.3. Tarea 3: Selección y carga en el gestor de una lista de palabras vacías o stopwords**

Esta tarea consiste en cargar en el gestor de corpus que asistirá con el análisis un listado de palabras gramaticales, también llamadas palabras vacías (de poca carga semántica) que quedarán excluidas de los listados de palabras más frecuentes que obtengamos con el análisis.

La tarea contiene ejercicios que pretenden hacer reflexionar al alumno acerca de estos listados de palabras para que la tarea no se limite a buscar una buena lista y cargarla en el gestor. Se intenta que el alumnado piense en qué palabras sería apropiado incluir en una lista de palabras vacías, por qué el uso frecuente de esas palabras quizá no nos aportaría información importante sobre el idiolecto de un personaje, qué riesgos implica su aplicación, etc.

Ficha de la tarea:



### FICHA 3: Corpus, *stopword list* y expresiones más frecuentes

#### Objetivos de aprendizaje:

- Entender qué es un gestor de corpus (AntConc)
- Entender qué son las listas de palabras gramaticales o *stopword lists*
- Utilizar un gestor de corpus

#### Desarrollo:

- 1) Descargar el programa AntConc de nuevo
- 2) Cargar el corpus y una *stopword list*
- 3) Extraer las expresiones más frecuentes

**Organización:** En parejas

**Material:** Documento de introducción a la Tarea 3 (con enlace para la descarga de AntConc), Tarea 3 (con tutoriales 2 y 3), lista de palabras gramaticales del inglés de la Universidad de Glasgow, guiones completos “limpios” de la serie *Little Britain*.

**Evaluación:** Entregar la lista de expresiones de seis palabras más frecuentes de la serie: captura de pantalla de la lista en AntConc. (Formativa, autoevaluación)

#### MATERIALES:

 Introducción a la tarea:

Introducción a la tercera tarea:  
Gestores de corpus y *stopword lists* o listas de palabras gramaticales

**1. Los gestores de corpus (o *concordancers*):**

"What is a concordancer?"

A concordancer is a piece of software, either installed on a computer or accessed through a website, which can be used to search, access and analyse language from a corpus. They can be particularly useful in exploring the relationships between words and can give us very accurate information about the way language is authentically used.

A typical concordancer allows us to enter a word or phrase and search for multiple examples of how that word or phrase is used in everyday speech or writing. More complex concordancers can help us to extract examples from very particular contexts and even discriminate between spoken or written language use".

Peachey, N. *Concordancers in ELT* <http://www.teachingenglish.org.uk/article/concordancers-elt-2005>

En resumen, un gestor de corpus es un software que nos permite trabajar con un corpus lingüístico y automáticamente extraer concordancias, listas de expresiones más frecuentes, colocaciones, etc.

Para nuestra unidad didáctica, emplearemos AntConc.

Podéis descargarlo siguiendo este enlace: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

**2. Las palabras vacías (o *stop words*)**

"In computing, stop words are words which are filtered out prior to, or after, processing of natural language data (text)."

Rajaraman, A.; Ullman, J. D. (2011). "Data Mining". In: Rajaraman, A.; Ullman, J. D. *Mining of Massive Datasets*. pp. 1-17

"Todas aquellas partes de una lengua que tienen una función gramatical, pero un pobre significado semántico independiente, por ejemplo, pronombres, artículos, adverbios, etc. Para muchas lenguas, incluyendo el catalán, el castellano y el inglés, acostumbran a salir al menos unas 300 palabras de este tipo."

Abadal, E.; Codina, L. (2005) *Bases de Datos Documentales: Características, funciones y método*. Capítulo 2. pp. 29-92. Madrid: Síntesis

El propósito de introducir una lista de palabras vacías en nuestro gestor de corpus antes de analizar el corpus que hemos creado con los guiones es el de quitar el "ruido" de nuestros resultados: Si queremos un listado de las palabras más frecuentes en la serie, probablemente, no queremos que aparezcan "the", "a" o "he".

### Ejercicio 1:

A partir de las definiciones de Rajaraman y Ullman y de Abadal y Codina del documento introductorio, elaborad, en parejas, una lista de 50 palabras vacías del inglés. ¿A qué categorías gramaticales pertenecen en su mayoría? ¿Os habéis documentado? En caso afirmativo, citad las fuentes.

### Ejercicio 2:

Buscad vuestras 50 palabras en esta lista de palabras vacías del inglés de la Universidad de Glasgow:

a	another	below
about	any	beside
above	anyhow	besides
across	anyone	between
after	anything	beyond
afterwards	anyway	bill
again	anywhere	both
against	are	bottom
all	around	but
almost	as	by
alone	at	call
along	back	can
already	be	cannot
also	became	cant
although	because	co
always	become	computer
am	becomes	con
among	becoming	could
amongst	been	couldn't
amongst	before	cry
amount	beforehand	de
an	behind	describe
and	being	detail

do	forty	in
done	found	inc
down	four	indeed
due	from	interest
during	front	into
each	full	is
eg	further	it
eight	get	its
either	give	itself
eleven	go	keep
else	had	last
elsewhere	has	latter
empty	hasn't	latterly
enough	have	least
etc	he	less
even	hence	ltd
ever	her	made
every	here	many
everyone	hereafter	may
everything	hereby	me
everywhere	herein	meanwhile
except	hereupon	might
few	hers	mill
fifteen	herself	mine
fifty	him	more
fill	himself	moreover
find	his	most
fire	how	mostly
first	however	move
five	hundred	much
for	i	must
former	ie	my
formerly	if	myself

name	own	such
namely	part	system
neither	per	take
never	perhaps	ten
nevertheless	please	than
next	put	that
nine	rather	the
no	re	their
nobody	same	them
none	see	themselves
noone	seem	then
nor	seemed	thence
not	seeming	there
nothing	seems	thereafter
now	serious	thereby
nowhere	several	therefore
of	she	therein
off	should	thereupon
often	show	these
on	side	they
once	since	thick
one	sincere	thin
only	six	third
onto	sixty	this
or	so	those
other	some	though
others	somehow	three
otherwise	someone	through
our	something	throughout
ours	sometime	thru
ourselves	sometimes	thus
out	somewhere	to
over	still	together



too	were	whoever
top	what	whole
toward	whatever	whom
towards	when	whose
twelve	whence	why
twenty	whenever	will
two	where	with
un	whereafter	within
under	whereas	without
until	whereby	would
up	wherein	yet
upon	whereupon	you
us	wherever	your
very	whether	yours
via	which	yourself
was	while	yourselves
we	whither	
well	who	

¿Las habéis encontrado todas? ¿Cuál habéis hecho constar en vuestra lista y no aparece en esta? ¿Cuál creéis que es la causa?

### **Ejercicio 3:**

Para nuestro propósito final, que es eliminar estas palabras de la lista de palabras más frecuentes de un personaje de ficción, ¿os parece esta lista adecuada? ¿Eliminaríais de la lista alguna de ellas? ¿Por qué?

### **Ejercicio 4:**

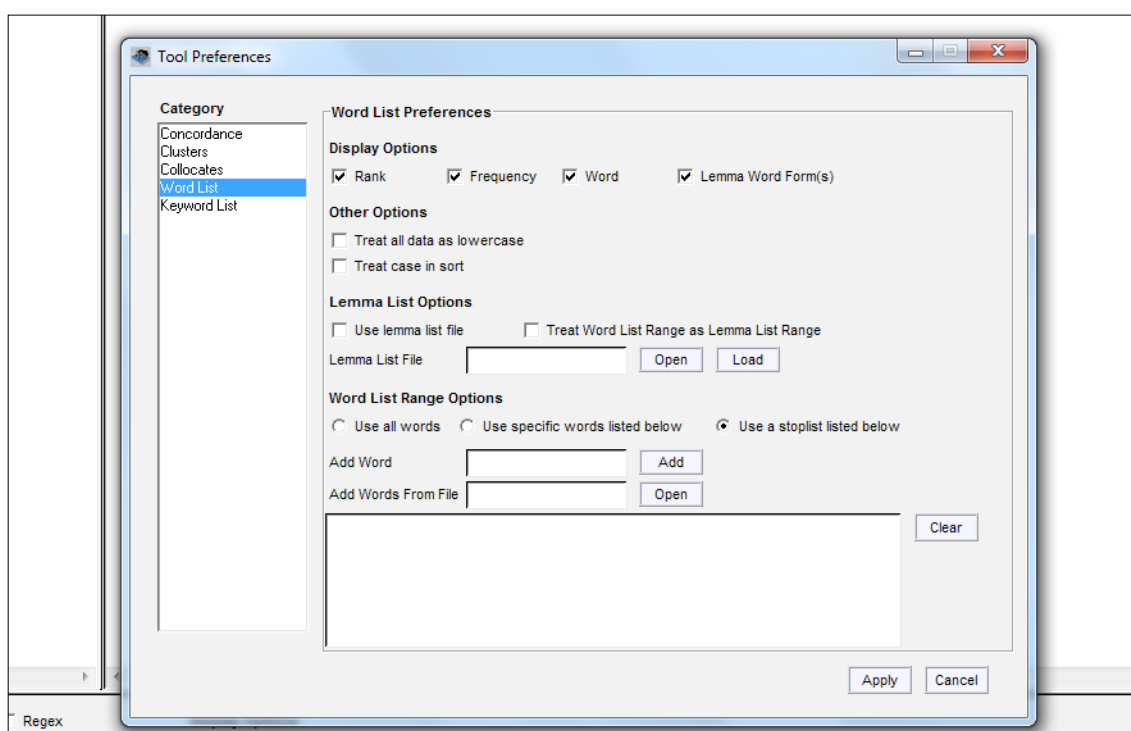
Guarda esta lista como texto sin formato y cárgala en AntConc siguiendo las indicaciones del tutorial para que estas palabras no aparezcan en la lista de palabras más frecuentes de Jerry Seinfeld.

 **Tutorial**

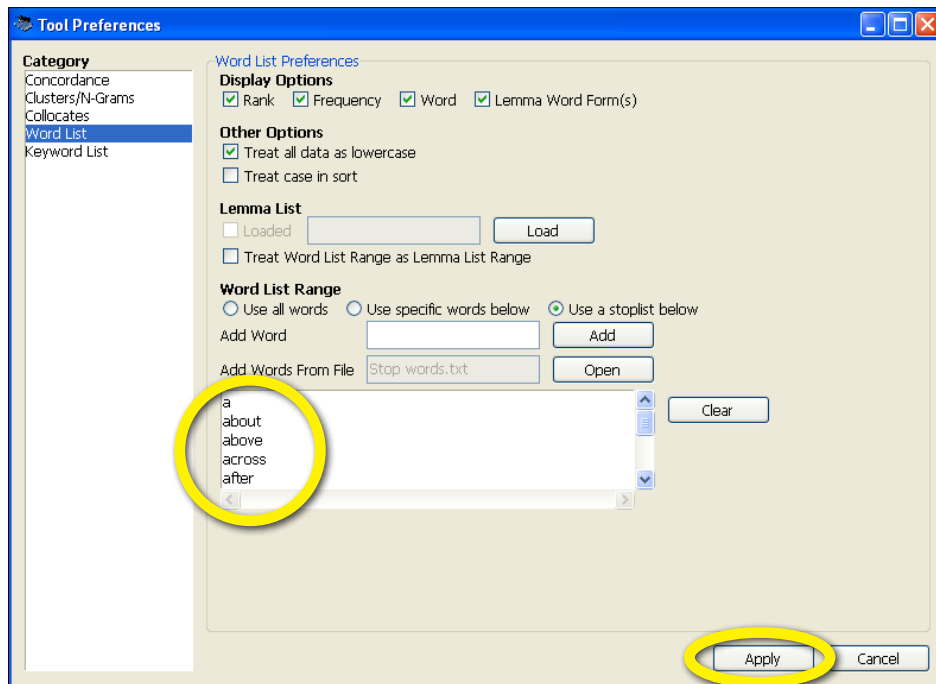
## TUTORIAL 2:



- 1) Abre AntConc, carga tu corpus y ve a la pestaña “Tool Preferences”.

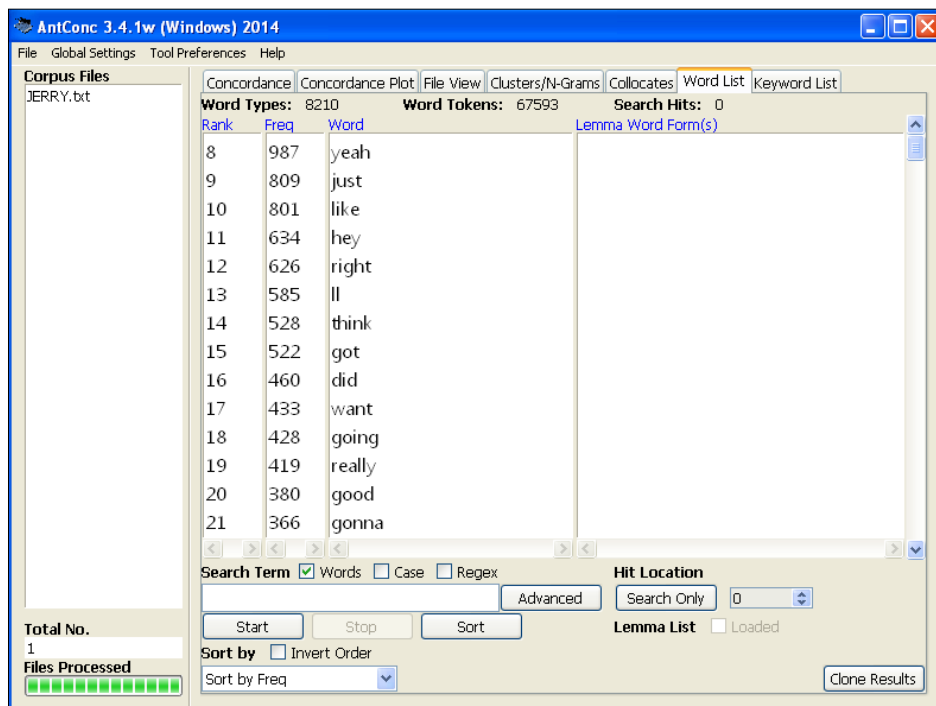


- 2) En la columna de la izquierda, selecciona “Word List” y en la última opción “Word List Range Options” selecciona “Use a stoplist listed below”.
- 3) En el cuadro “Add Words from File” haz clic sobre “Open” y selecciona nuestra lista de palabras vacías.



Nuestra lista aparecerá en el recuadro.

Ya solo queda hacer clic sobre “Apply”.



Finalmente, vete a la pestaña “Word List”, haz clic sobre “Start” y así obtendrás una lista de las palabras más frecuentes del personaje sin que las palabras vacías elegidas entorpezcan el análisis de los resultados.

Los materiales de la sesión 3 también incluyen guiones de la serie “limpios”, con el formato requerido para que constituyan el corpus que se pretende analizar.

#### **4.2.4. Tarea 4: Obtención de expresiones recurrentes**

La cuarta tarea consiste, fundamentalmente, en mostrar el uso de un gestor de corpus, en este caso AntConc.

Los alumnos ya tienen cargado el corpus y la lista de palabras vacías y pueden ya empezar con el análisis.

- Extraer un listado de palabras más frecuentes y analizarlas en contexto
- Obtener grupos de expresiones frecuentes por número de palabras: expresiones más frecuentes de dos palabras, de tres, de cuatro, etc.
- Observar en qué momentos de la serie aparece una expresión determinada, etc.

Ficha de la tarea:



**FICHA 4: Obtención de expresiones recurrentes en la serie/  
perfil lingüístico del personaje: indentificación de las palabras/  
expresiones más frecuentes.**

**Objetivos de aprendizaje:**

- Localizar expresiones recurrentes con AntConc
- Consultar el contexto, frecuencia y localización dentro de un archivo de una palabra o grupo de palabras en AntConc
- Discernir entre las que tendrán peso en la serie y es conveniente incluir en un glosario antes de empezar con la traducción y las que no.


**Desarrollo:**

- 1) Extraer un listado de palabras más frecuentes y analizarlas en contexto
- 2) Obtener grupos de expresiones frecuentes por número de palabras: expresiones más frecuentes de dos palabras, de tres, de cuatro, etc.
- 3) Observar en qué momentos de la serie aparece una expresión determinada, etc.

**Organización:** Trabajo individual.

**Material:** Tutorial 3

**Evaluación:** Localizar otra expresión recurrente de la serie, decidir si debería incluirse o no en un glosario y justificar la decisión en clase. (Autoevaluación)

 Tutorial

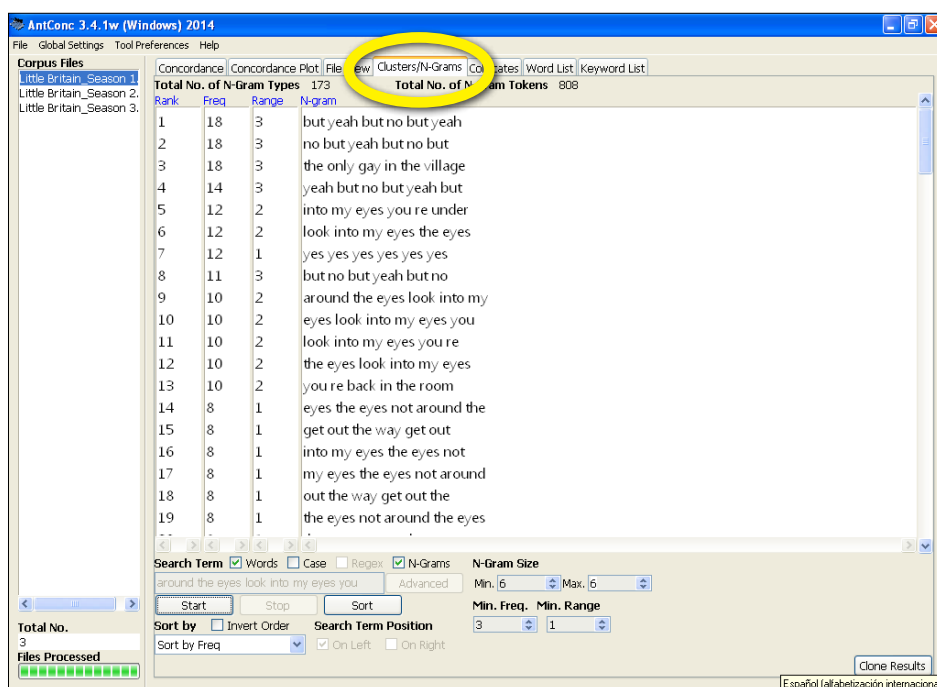
## TUTORIAL 3

- 1) Una vez cargados los guiones en AntConc, ve a la pestaña "Clusters/N-Grams".

El autor del programa define la herramienta N-Grams del siguiente modo:

*The N-Grams Tool, on the other hand, scans the entire corpus for 'N' (e.g. 1 word, 2 words, ...) length clusters. This allows you to find common expressions in a corpus.*

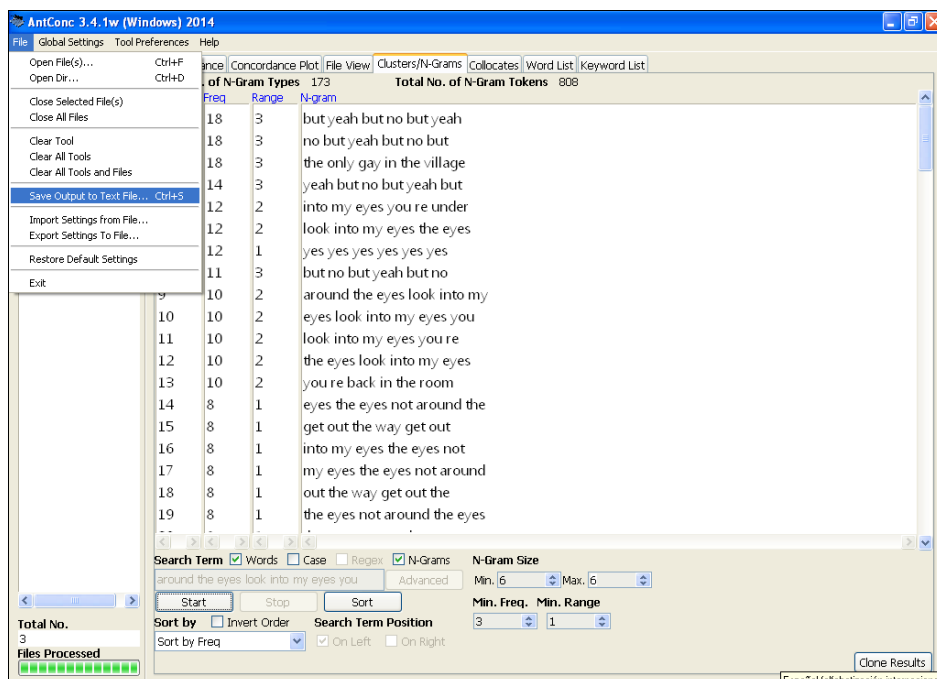
Esto es, precisamente, una lista de agrupaciones de un determinado número de palabras, lo que queremos obtener en este caso.



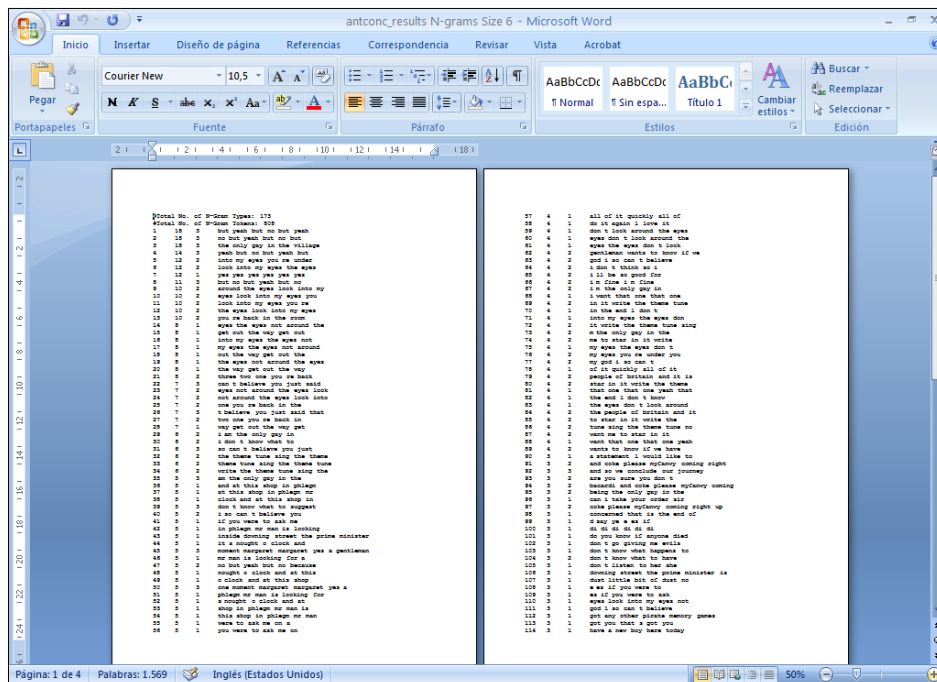
En este caso, indica al programa que muestre los N-grams (grupos) de seis palabras más frecuentes en la serie. Se puede indicar una frecuencia mínima para que el programa no muestre los que tan solo aparecen una vez. En este caso, marca que, como mínimo, aparezcan tres veces para que los muestre.

- 2) Puedes guardar los resultados para consultarlos cuando quieras en formato txt.

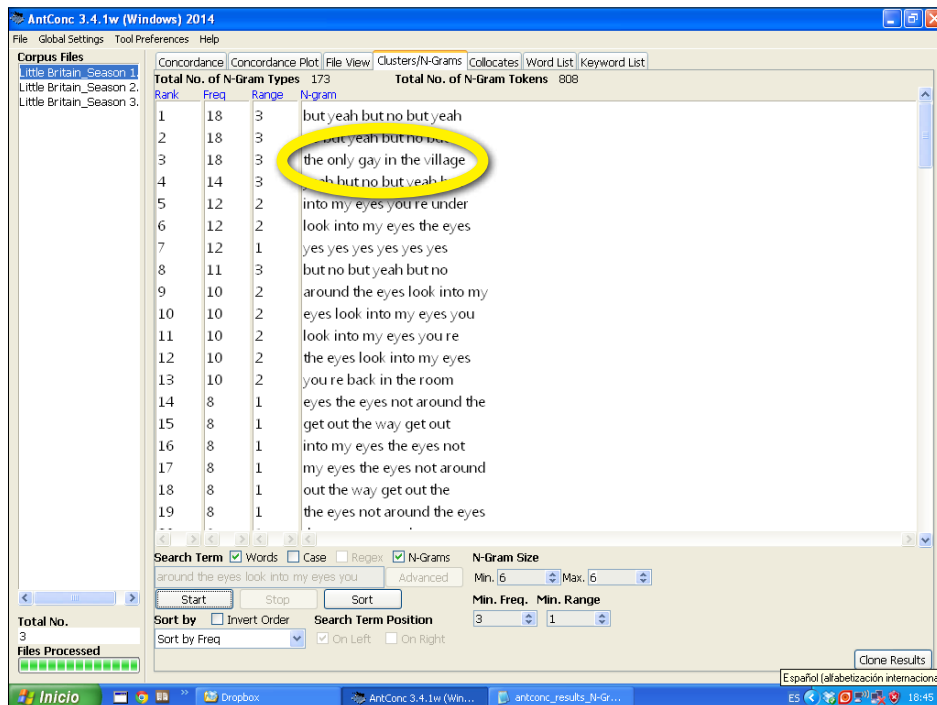
Para ello, vete a “File” > ”Save Output to text file” o utiliza el método abreviado “Ctrl+S”:



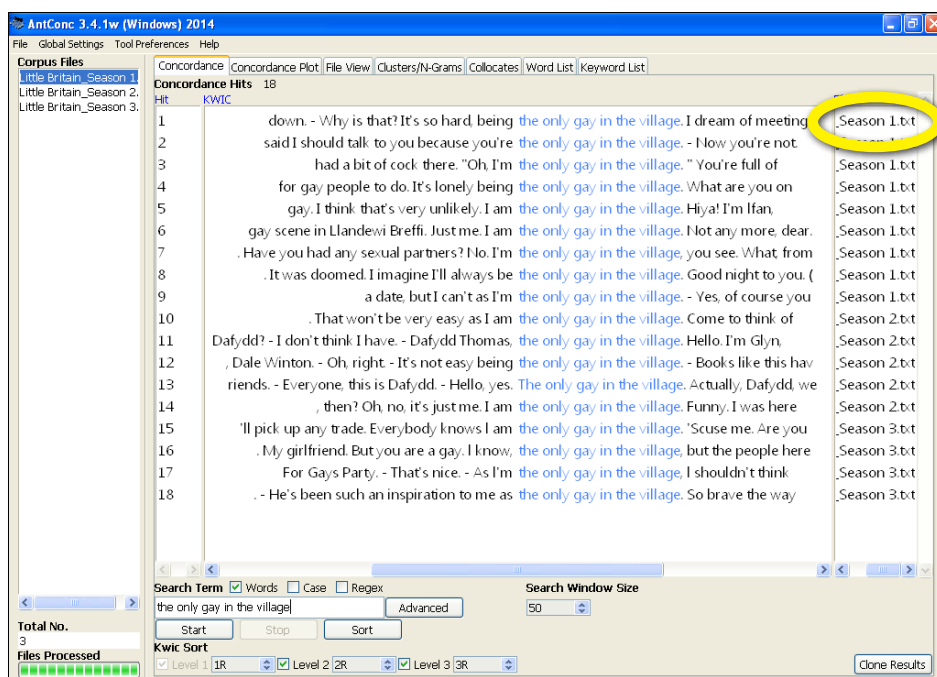
Los resultados se guardan en un formato compatible con Word con el listado de N-grams de seis palabras, el número que ocupan en el ranking de mayor a menor frecuencia y el número total de apariciones:



- 3) Una vez detectes una expresión que te llame la atención, puedes hacer clic sobre ella. Fíjate, por ejemplo, en la tercera expresión de seis palabras más frecuente: “the only gay in the village” que aparece 18 veces a lo largo de la serie *Little Britain*:

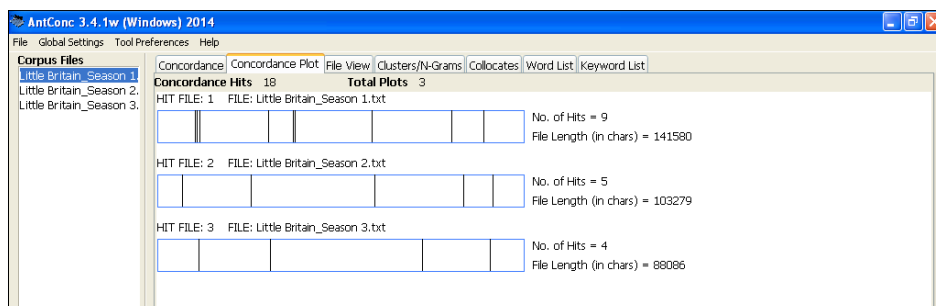


- 4) Si hacemos clic sobre ella, aparecen las 18 ocasiones en las que aparece con un poco de contexto y el nombre del archivo en el que aparece, que, en este caso, nos indica a cuál de las tres temporadas pertenece la frase en cuestión:





- 5) Los resultados mostrados en la pestaña “Concordance plot” son los que finalmente permiten ver si es un término/expresión recurrente a lo largo de la serie y si, en consecuencia, se debe decidir su traducción de antemano e incluirla en un glosario que se repartirá a los traductores que participen en la traducción de la serie:



En este caso, el resultado muestra muy claramente que es una expresión que aparece durante toda la serie, repartida en distintos capítulos: nueve veces en la primera temporada, cinco en la segunda y cuatro en la tercera.

Podría darse el caso de encontrar otra expresión que apareciera también 18 veces en total, pero que esas 18 veces sucedieran dentro de un mismo capítulo. En ese caso, esa expresión, aunque muy frecuente en la serie, no debería añadirse al glosario, ya que su traducción la decidiría el traductor encargado de ese capítulo y su elección no repercutiría en la traducción de ningún otro capítulo.

Ejercicio: Siguiendo estos cinco pasos, localiza otra expresión frecuente de esta serie y decide si debería incluirse o no en un glosario previo. Justifica tu decisión.

#### 4.2.5. Tarea 5: TAREA FINAL. Traducción de las marcas y creación de un glosario

Una vez extraídas las expresiones recurrentes, identificadas las peculiaridades en el habla de alguno de los personajes o localizada la terminología especializada de una serie documental, podremos proceder a la creación de un glosario. Para ello,

aprovecharemos una de las funciones de AntConc en la que se muestra el contexto completo en el que aparece una palabra o expresión.

Con el análisis realizado con AntConc obtenemos una perspectiva de 360 grados del término / expresión que debemos analizar: frecuencia en la serie, momentos de la serie en los que aparece y todos los contextos de los momentos en los que aparece. Toda esta información, por supuesto, debemos complementarla con la imagen, ya que no podemos perder de vista que se trata de traducción audiovisual y que, por lo tanto, sin ver la imagen, no podemos crearnos una idea completa del contexto.

Si con esto no tuviéramos suficiente, por supuesto, podemos completar la documentación consultando las fuentes habituales: diccionarios monolingües, bilingües, textos paralelos, etc. y, con bastante probabilidad, obtendremos una buena traducción para ese término o expresión sin necesidad de ver toda la serie.

Si seguimos este procedimiento con todos los términos que el gestor de corpus ha identificado como recurrentes, obtendremos un glosario que podremos enviar a todos los traductores implicados antes de que estos empiecen a trabajar en la traducción de la serie.

Esta última tarea es la que finalmente incorpora la fase traductora al método. Los alumnos aquí aprenden y ponen en práctica conocimientos tan fundamentales como la necesidad de tener mucha información sobre un término para poder traducirlo con acierto.

También practican el trabajo en equipo, ya que esta última tarea deben llevarla a cabo en grupos de tres y consensuar las traducciones de los términos para que la creación del glosario sea un trabajo colectivo.



## FICHA 5: Traducción de tres expresiones frecuentes

### Objetivos de aprendizaje:

- Entender la importancia del contexto a la hora de traducir
- Utilizar los datos extraídos de un corpus de guiones con un gestor de corpus para traducir
- Comparar una primera traducción sin visionado de la expresión en la serie con la traducción tras el visionado
- Reflexionar sobre si el análisis con gestor de corpus aporta los datos necesarios para poder traducir correctamente expresiones frecuentes (sin visionado de la serie)

### Desarrollo:

- 1) Estudiar los contextos de tres de las expresiones más frecuentes de *Little Britain* en AntConc
- 2) Traducir estas expresiones
- 3) Ver clips de la serie en los que aparecen estas expresiones y modificar nuestra traducción, si es necesario

**Organización:** En grupos de tres.

**Material:** Documento con las indicaciones para realizar la tarea 5 y documento para anotar las traducciones (de la tarea 5)

**Evaluación:** Entregar el documento “Respuestas tarea 5” con las traducciones de la tarea 5. (Sumativa y formativa del formador y autoevaluación)

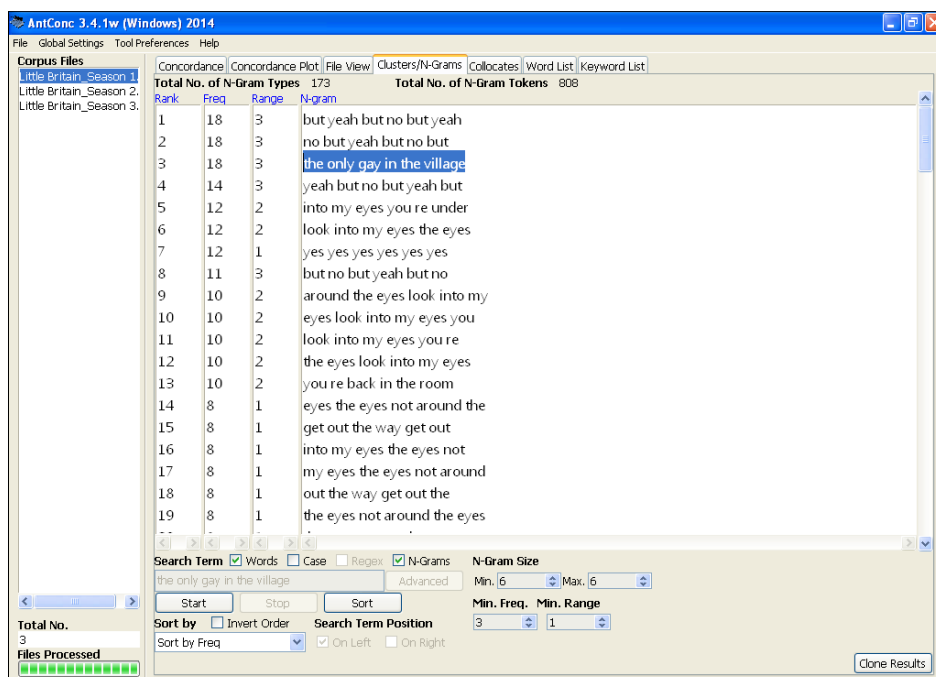
## MATERIALES:

📄 Indicaciones:

A continuación vamos a traducir las expresiones más frecuentes.

**Miembro A:** El primero de los miembros del grupo deberá buscar los distintos contextos en los que aparece esa expresión.

Para ello, acude a AntConc y haz clic sobre la expresión o el término elegido:

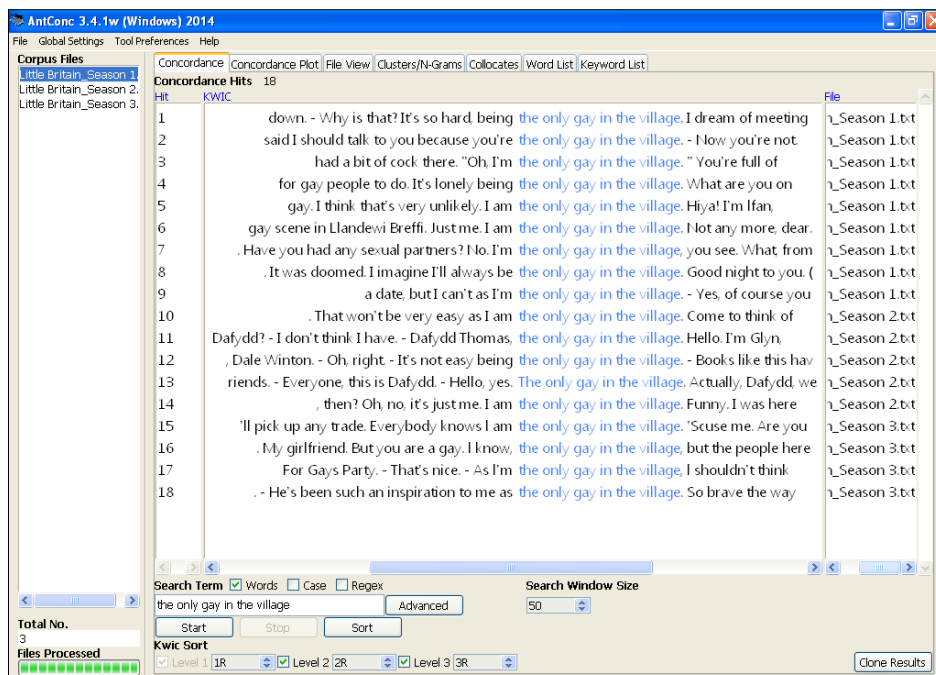


The screenshot shows the AntConc 3.4.1w (Windows) 2014 interface. The main window displays a concordance search for the term "the only gay in the village". The search results are sorted by frequency, with the top results being:

Rank	Freq	Range	N-gram
1	18	3	but yeah but no but yeah
2	18	3	no but yeah but no but
3	18	3	the only gay in the village
4	14	3	yeah but no but yeah but
5	12	2	into my eyes you re under
6	12	2	look into my eyes the eyes
7	12	1	yes yes yes yes yes yes
8	11	3	but no but yeah but no
9	10	2	around the eyes look into my
10	10	2	eyes look into my eyes you
11	10	2	look into my eyes you re
12	10	2	the eyes look into my eyes
13	10	2	you re back in the room
14	8	1	eyes the eyes not around the
15	8	1	get out the way get out
16	8	1	into my eyes the eyes not
17	8	1	my eyes the eyes not around
18	8	1	out the way get out the
19	8	1	the eyes not around the eyes

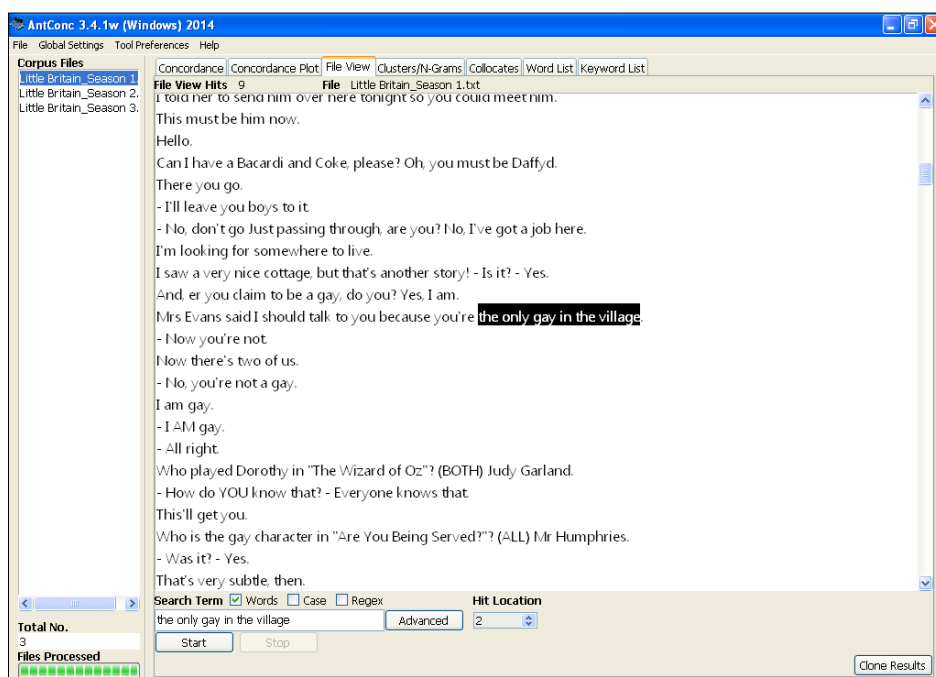
The search term "the only gay in the village" is entered in the Search Term field. The N-Gram Size is set to 6, and the Search Term Position is set to 3. The interface also shows a list of Corpus Files on the left and a progress bar at the bottom.

Eso te llevará a los minicontextos de cada una de las ocasiones en las que aparece:



Aquí vemos un poquito de contexto de las 18 ocasiones en las que aparece esta frase y a qué archivos pertenecen (lo cual, en este caso, nos indica la temporada).

Si vas haciendo clic sobre ellos, obtendrás visiones completas del archivo en el que aparecen y, por tanto, todo el contexto:



Consulta tantos contextos como creas necesarios (no menos de tres), documéntate en otras fuentes, si con los contextos no tienes suficiente (diccionarios, textos paralelos, etc.) y decide una traducción para el término.

### **Miembro B:**

Aquí tienes dos momentos de la serie en los que aparece este término:



<http://youtu.be/KrlzaBNgz-M>



<http://youtu.be/x0zUOzkHwAE>

Tras oír el término en contexto en estos dos fragmentos, y realizando las consultas que estimes necesarias (en diccionarios, textos paralelos, etc.) traduce la expresión al castellano.

### **Miembro C:**

Lee las dos traducciones para este término elegidas por tus dos compañeros de grupo. Si son distintas, ambos deberán justificar su elección para intentar convencerte de que su traducción es mejor que la de su compañero (a menos que a uno de ellos también le parezca más apropiada la de su compañero).

También tú deberás justificarles tu elección de una u otra opción.

Repite este procedimiento con todos los términos / expresiones que hayan aparecido de forma destacada en vuestro análisis de corpus alternando los roles.

 Documento de respuestas para el alumnado

## Respuestas tarea 5

Por favor, escribe aquí las traducciones correspondientes a la tarea 5 (documento “Tarea 5 –Traducción de expresiones recurrentes.pdf”) que encontrarás en la carpeta de la Sesión 5.

Cuando lo hayas rellenado, súbelo a la entrega individual de la tarea 5 que encontrarás en el Campus Virtual. Muchas gracias.

	Traducción con AntConc	Traducción con vídeos
The only gay in the village		
Computer says no		
Look into my eyes		

No olvides incluir tu nombre:

# 5. PILOTADO PRELIMINAR (SESIONES ONLINE)

Se realizó un pilotado preliminar en sesiones *online* con alumnos de la asignatura Traducción B-A 1 (EN>ES) (6 ECTS, código de asignatura: 101341, 2º curso del Grado en Traducción e Interpretación de la UAB, número aproximado de alumnos: 40).

Tras impartir las sesiones a distancia con la distribución presentada en el capítulo anterior y utilizando las fichas, ejercicios y ejemplos mostrados, estos fueron los resultados obtenidos en los cuestionarios finales a los estudiantes:

## **5.1. Resultados cuestionarios pilotado *online***

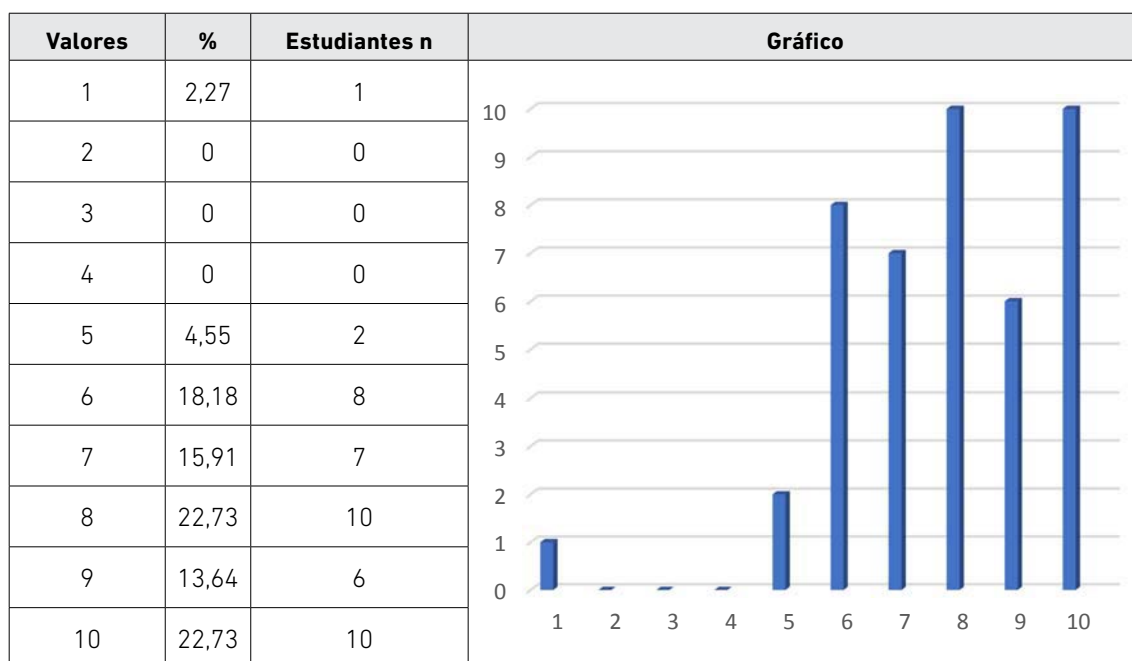
### **5.1.1. Resultados cuestionario autoevaluación**

A continuación se muestran los resultados del cuestionario en el que los alumnos evaluaban las competencias adquiridas y su capacidad para repetir de manera autónoma las técnicas aprendidas en la unidad didáctica.

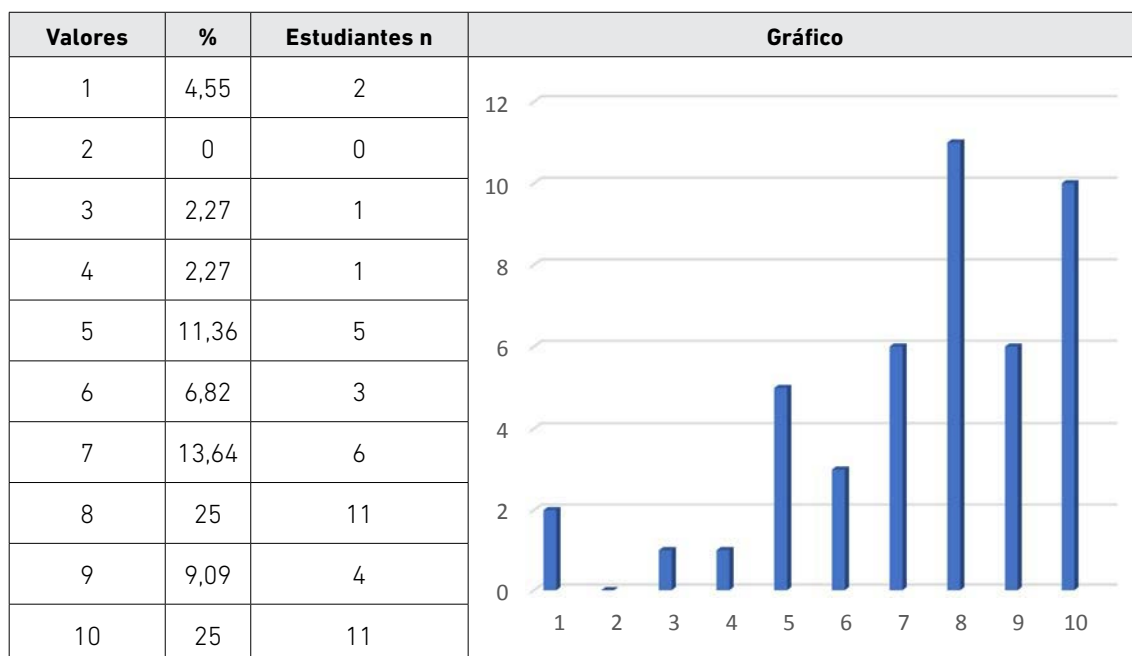


Valora de 1 a 10 (1 = no, en absoluto; 10 = sí, totalmente)

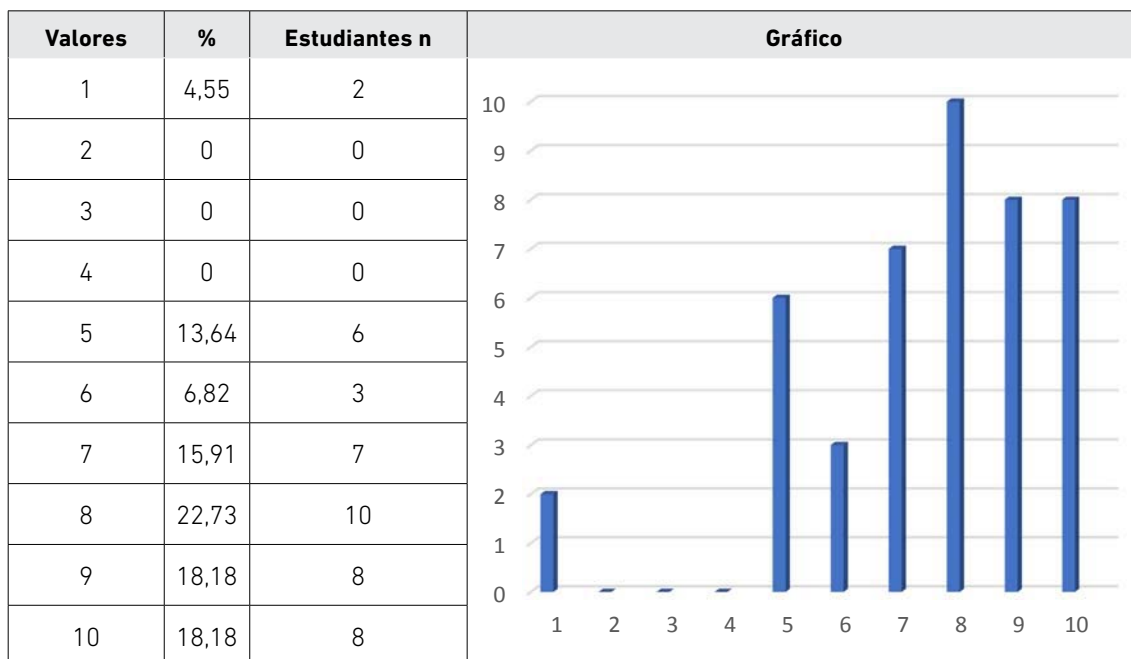
Soy capaz de modificar el formato de un texto en MS Word con facilidad.



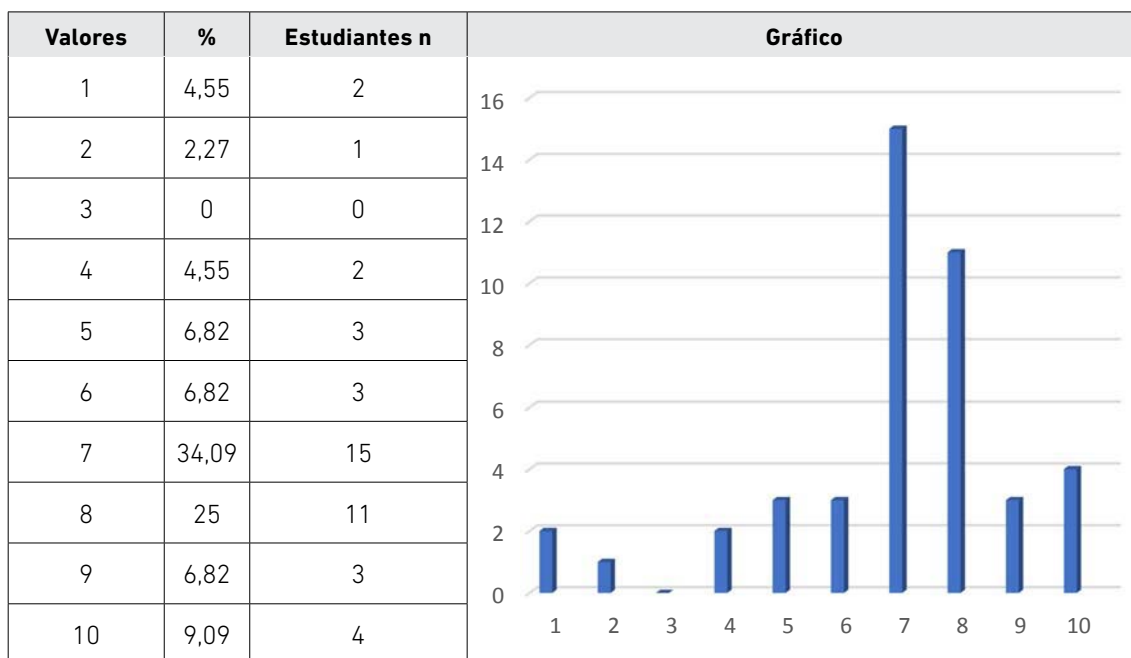
Soy capaz de cargar uno o varios originales en un gestor de corpus y obtener datos relevantes para mi traducción.



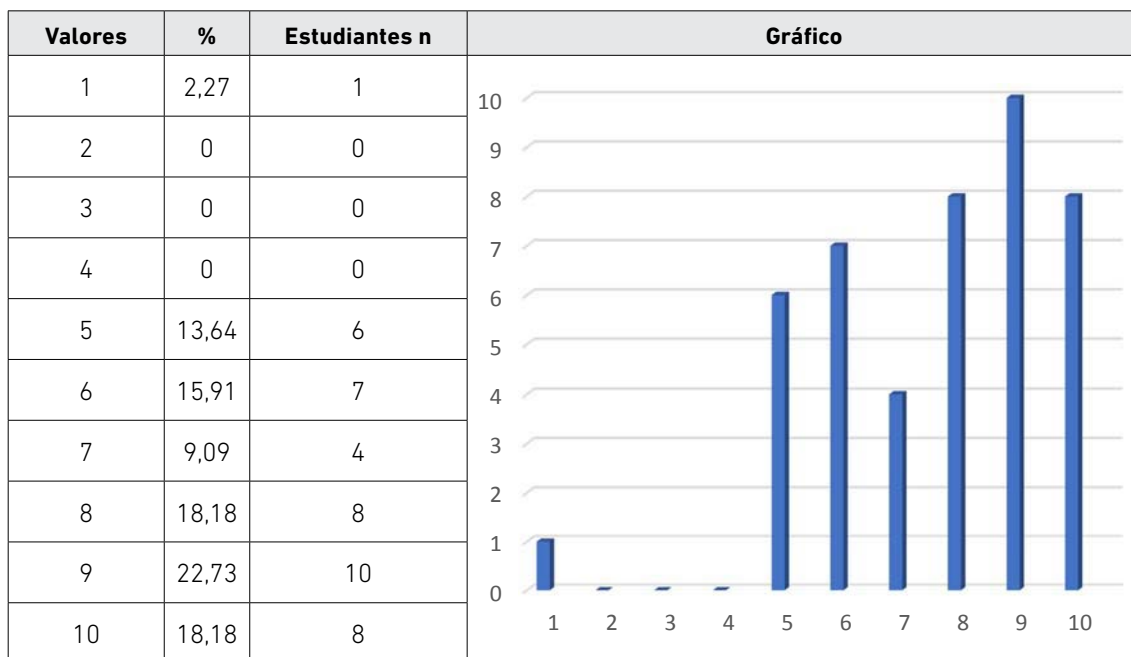
Soy capaz de identificar con este método si una serie de TV/película/obra literaria tiene expresiones características propias de alguno de sus personajes.



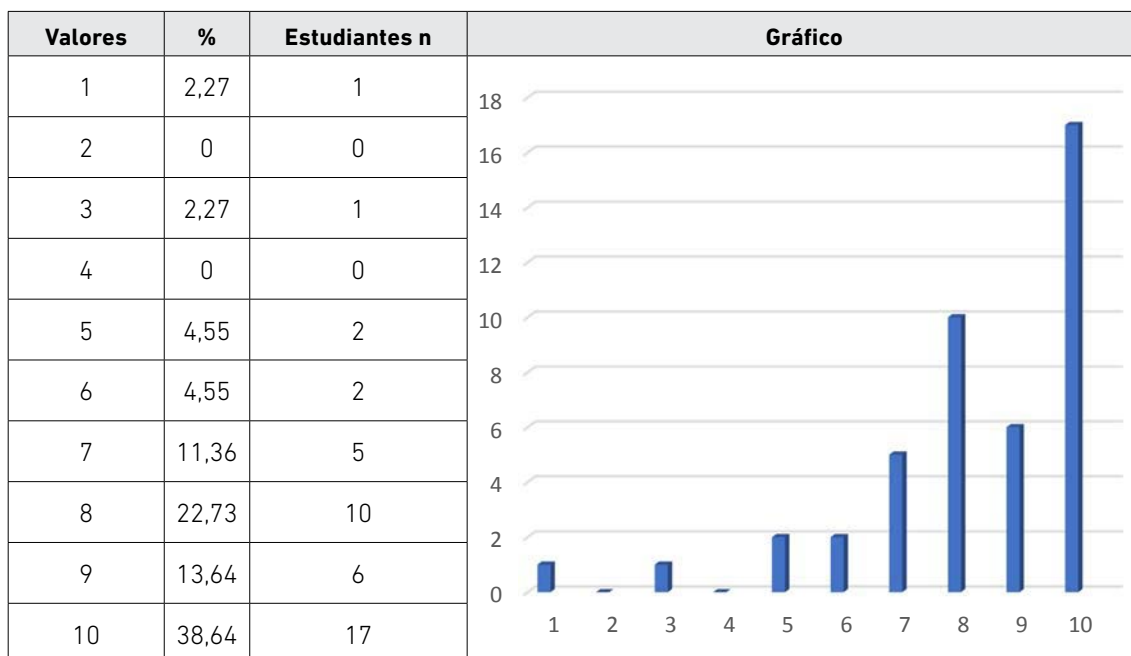
Soy capaz de traducir estas expresiones a partir de la información que me proporciona el análisis del texto original con un gestor de corpus.



El análisis del texto de partida antes de empezar a traducir me parece ahora más importante que antes de completar esta unidad didáctica.



Después de hacer todas las tareas, ¿te animarías a repetir este proceso en el mundo profesional si se presentara la ocasión?



## 5.1.2. Resultados cuestionario evaluación general

Se incluyen aquí los resultados de la evaluación general que los alumnos hicieron de la unidad didáctica: del planteamiento, organización, indicaciones, ejercicios, evaluación, etc.

¿Te parece que los objetivos de cada tarea eran claros?

Respuestas	%	Estudiantes n	Gráfico
Sí	97,67	42	
No	2,33	1	
Otra	20,93	9	

Comentarios <sup>8</sup>
Se entienden desde el inicio, y se cumplen a lo largo de la tarea.
Las explicaciones eran muy claras.
Sí, todos los manuales detallados y claros.
Especialmente para los estudiantes intercambios.
En la tarea 3 no me quedó claro si teníamos que recoger las 6 expresiones más frecuentes o las 6 palabras de expresiones más frecuentes. El resto de veces he entendido el objetivo sin problema.
De paso a paso el objetivo de cada sesión fue avanzando y eran bastante claros.
Se cumplen los objetivos de cada tarea.
Sí me han parecido claros, pues en los ficheros que nos han mandado, se nos indicaba el objetivo de cada aprendizaje, sus métodos, materiales y cómo se utilizaban de manera correcta.
Las tareas iban muy relacionadas a los objetivos que se especificaban en las fichas

<sup>8</sup> Los comentarios de los estudiantes se transcriben aquí de forma literal, tal y como ellos mismos los introdujeron en los diversos cuestionarios.

¿Te parece que los tutoriales eran claros?

Respuestas	%	Estudiantes n	Gráfico
Sí	97,67	42	
No	2,33	1	
Otra	23,26	10	

Comentarios
Están explicados paso a paso, no se saltan nada ni se dejan cosas que se supone que un estudiante ya debería saber. A comentar un error sin importancia en la tarea 2 en el punto 1.7 cuando dice que pulsemos reemplazar todo hasta que salgan 0 reemplazos, pero este nunca sale, siempre se queda a 1.
Quizá excesivos; no podíamos investigar o deducir, solamente seguir una serie de pasos.
Sí, son muy claros, aunque no sea fácil la tarea sobre los macros, lo explicó muy bien!
Las instrucciones eran muy claras, muy detalladas, y muy fácil entender con las capturas de pantalla.
¡Es muy muy claro! Me encantan mucho. Como una extranjera, no sé muchas palabras sobre el uso de las herramientas de ordenador, pero con los tutoriales muy claros, no solo he estudiado la manera de traducir, también he aprendido como tengo usar el ordenador para terminar una traducción mejor.
Su explicación era clara y concreta. Solo destacar un error mínimo en el tutorial de la tarea dos, en el punto 1.7 cuando nos pide que reemplacemos hasta que salga 0, este nunca sale, siempre es 1.
¡Muchísimo! Los tutoriales estaban muy bien hechos y creo que sin ellos no habría podido resolver las tareas adecuadamente.
Muy completos y fáciles de seguir.

<b>Comentarios</b>
Lo mismo que comento en el anterior.
Al principio pensaba que hacer clases no presenciales sería muy difícil para mí, pero los ejemplos y los tutoriales eran muy claros y no me costó seguirlos.

¿Te parece que los materiales de cada tarea eran adecuados?

<b>Respuestas</b>	<b>%</b>	<b>Estudiantes n</b>	<b>Gráfico</b>												
Sí	95,35	41	<p>El gráfico de sectores muestra la siguiente distribución de datos:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> <th>Número de Estudiantes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sí</td> <td>95,35%</td> <td>41</td> </tr> <tr> <td>Otra</td> <td>18,60%</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>No</td> <td>2,33%</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Porcentaje	Número de Estudiantes	Sí	95,35%	41	Otra	18,60%	8	No	2,33%	1
Respuesta	Porcentaje	Número de Estudiantes													
Sí	95,35%	41													
Otra	18,60%	8													
No	2,33%	1													
No	2,33	1													
Otra	18,60	8													

<b>Comentarios</b>
Quiero leer textos más interesantes. Como proverbios, cuentos y eso.
Me parece que los materiales eran claros. Pero en mi caso, el programa AntConc no me funcionaba. Creo que se deberían usar materiales que todos tengamos o que al menos los ordenadores de la facultad tengan para no tener estos problemas.
El uso de guiones de Little Britain me parece adecuado acorde a nuestra edad, y AntConc es perfecto para llevar a cabo las tareas.
Todo estaba adecuado, pero a causa de mi ordenador no pude utilizar las herramientas. Si se hubiese usado un programa online probablemente habría resultado más sencillo y no habría habido problemas de descargas del programa.
Me ayudaron y a la vez me he divertido con la serie, era muy buena.
Pero me parece que las caracteres de the little britain hablan un poco rápido.
Se nos daba todo el material necesario para llevar a cabo las tareas. Además, el uso de la serie Little Britain lo hizo más llevadero.
Creo que nos han demostrado su utilidad para la traducción audiovisual.

¿Te parece que las indicaciones para la evaluación eran claras?

Respuestas	%	Estudiantes n	Gráfico
Sí	100	43	
No	0	0	
Otra	6,98	3	

Comentarios
Nos muestran el porcentaje de nota que vale cada tarea, y se cumple la materia a aprender.
Eran bastante claras y fácil entender.
Se nos presentaba el temario y los % evaluables de cada tarea.

Puntúa del 1 al 10 la utilidad que para ti ha tenido esta unidad didáctica.

Valores	%	Estudiantes n	Gráfico
1	2,33	1	
2	0	0	
3	0	0	
4	2,33	1	
5	2,33	1	
6	9,3	4	
7	25,58	11	
8	32,56	14	
9	18,60	8	
10	6,98	3	

¿Qué te ha resultado de más utilidad de todo lo aprendido?

<b>Respuestas</b>
Aprender la diferencia entre las estructuras de inglés y español.
El hecho de poder observar en una misma pestaña todos los contextos que rodean a un grupo de palabras y facilitarme el proceso de llevar a cabo una traducción precisa.
El tutorial para limpiar guiones y aprender a manejar un corpus.
El hecho de conocer el RegEx en MSWord creo que ha sido lo más útil.
El uso de AntConc
Crear el corpus.
Nada en particular.
Lo que me ha servido más ha sido aprender a usar AntConc.
AntConc y el manejo de los guiones, pues podría ser de utilidad en un futuro trabajo de traductor.
AntConc
Me ha resultado útil aprender a seleccionar solo la información que se quiere traducir i a omitir el resto.
El programa AntConc.
Creo que aprender a utilizar el programa AntConc ha sido una de las cosas más útiles.
Crear el corpus para poder traducir
La creación de macros.
Cómo utilizar un gestor de corpus.
El hecho de poder observar en una misma pestaña todos los contextos que rodean a un grupo de palabras y facilitarme el proceso de llevar a cabo una traducción precisa.



<b>Respuestas</b>
Sobre todo, haber conocido los gestores de corpus y cómo usarlos. A parte de esto, siempre he tenido interés por la traducción audiovisual, por lo que estas sesiones me han ayudado a formarme una idea más clara de cómo se lleva a cabo este tipo de traducción y en qué consiste. La verdad, es que me estoy planteando hacer el máster en traducción audiovisual una vez termine la carrera.
Aprender a gestionar una tarea, como enfrentarte ante un encargo.
Lo cierto es que conocía prácticamente todas las herramientas que hemos utilizado, pero si debo elegir una, repasar el AntConc ha sido beneficioso.
Una parte de la limpieza de guion.
De hecho, aprendí a arreglar un texto con el cual nunca trabajé y creo sea útil a la hora de hacer una traducción de ese tipo.
El recuento de palabras automático y expresiones.
Aprender como trabajar con Macros y AntCont, creo que son herramientas necesarias para cada traductor.
Lo más útil para mí es que el link de las web cites.
AntConc
convertir un guion en un corpus lingüístico para saber las palabras más usadas y sus usos más frecuentes.
Lo más útil creo que ha sido aprender a utilizar un gestor de corpus, y el haber hecho varios ejercicios con él ya que creo que es algo que me puede servir para un futuro. A su vez me he familiarizado con el vocabulario utilizado en la serie y he mejorado mi habilidad de comprensión oral. Los actores hablaban demasiado rápido y finalmente acabé entendiéndolos mejor.
El uso de MS y del corpus. Para traductores me parece imprescindible conocer estos aparatos y son útiles.
aprender a utilizar el programa AntConc me ha parecido de gran utilidad, así como aprender a limpiar guiones de todo aquello que no nos interesa.
El uso de AntConc.
La manipulación de guiones y encararlo hacia el oficio de traductor.

<b>Respuestas</b>
La actividad para limpiar el documento de Word a través de una macro y la de cómo utilizar AntConc
El hecho de familiarizarme con el uso de unas herramientas que no conocía.
Creo que no podría decir un apartado en concreto, cada uno formaba parte de un todo y cuando más útiles son es cuando se aplican todos.
La actividad del gestor de corpus AntConc. Pero la primera sesión, a pesar de ser la más simple y básica, me ha ayudado para ponerme a pensar y darme cuenta de la importancia y complejidad de traducir material audiovisual y qué se necesita para ello.
El ejercicio de la macro es lo que me ha parecido más útil porque es una manera de ahorrar tiempo a la hora de hacer el trabajo.
Lo que me ha parecido más útil es conocer la importancia del contexto a la hora de traducir, pero no solamente del texto, en este caso el guion (como se nos enseña desde el primer día que entramos en la carrera, si no previamente), sino también cómo se utiliza en la serie, esto es, con qué tonalidad, énfasis y sentido. Esto nos ayudará a realizar una traducción más acertada.
Aprender a usar AntConc, ya que creo que me puede ser útil en el futuro.
Lo que me ha sido de más ayuda es haber aprendido a eliminar las partes sobrantes para realizar una buena traducción. Creo que esto me servirá mucho en el futuro.
Ha servido para introducirse, en cierto modo, al mundillo de la traducción audiovisual. Para tener alguna idea de los procedimientos y materiales con los que se suele trabajar en este tipo de traducción. No solo eso, sino que también ha servido para ambientarse en lo que puede ser trabajar en esta especialización.
El uso de AntConc y de los corpus lingüísticos ya que pensaba que no tenían utilidad y ahora creo que es una herramienta muy útil que puedo usar en un futuro laboral.
Aprender a utilizar AntConc

¿Qué es lo que menos te ha gustado?

<b>Respuestas</b>
Nada
La parte de limpiar el corpus. Especialmente ese preciso momento en el que decía “haz click tantas veces como sea necesario”
Trabajar con el programa AntConc, ya que no he podido hacer ninguna de las tareas relacionadas con este programa ya que no me funcionaba bien ni en mi ordenador personal, ni en el de la facultad. También, envié dos e-mails comentando unos problemas que tenía con las tareas y nadie me respondió, cosa que puedo llegar a entender dado el volumen de trabajo que puede tener el profesor/a. El problema del primer e-mail lo pude solucionar yo sola pero el segundo me fue imposible y no pude entregar esta tarea.
No hay especial.
Me ha parecido todo correcto.
El hecho de que las clases hayan sido a distancia.
Tener que hacer macros, ya que a veces no se me guardaban y tenía que volver a empezar. Tampoco me ha gustado que se tuviera que trabajar con MS Word, ya que es de pago y no dispongo de él.
Tener que repetir la tarea 3 para hacer la tarea 4.
Tarea 4
Me ha gustado todo.
Todo me ha gustado, me ha resultado útil e interesante.
Personalmente lo que menos me ha gustado no ha sido el temario en sí, sino el hecho de tener que hacer las clases a distancia, porque cuando surge una duda o tienes algún problema no lo puedes solucionar en el momento en el que te pasa.
No ha habido nada en especial que me haya gustado menos
Las tareas resultaban algo cortas. Creo que lo que se enseña en ellas es útil, pero quizá se podría profundizar más.

<b>Respuestas</b>
Lo que menos me ha gustado ha sido la tarea en la que habíamos de utilizar Word, porque había muchos pasos a seguir y si te equivocabas tenías que volver a empezar, aunque lo encontré muy útil.
No hay nada que me haya disgustado.
Sinceramente, el hecho de que no hayamos podido hacer estas clases de forma presencial, porque creo que podríamos haber aprovechado mucho más el tiempo del que disponíamos y podríamos haber profundizado más en el tema de la traducción audiovisual. Además, antes de empezar y también durante las primeras sesiones me agobiaba mucho el hecho de no tener una persona que nos pudiese enseñar de primera mano cómo hacer las cosas, pero la verdad es que los tutoriales eran muy claros y no he tenido apenas dificultades para llevar a cabo las tareas.
Me ha gustado todo, no hubiera cambiado nada.
La falta de clases presenciales. Esta parte de la asignatura era la que más interés me despertaba, y he echado de menos una guía personal en la clase. Muchos estudiantes de Erasmus necesitan ayuda directa, y quienes hemos tenido que ayudar hemos sido los alumnos que, obviamente, tenemos menos idea que un profesor. No teníamos un medio de comunicación inmediato con el instructor, lo que nos ha dificultado el aprendizaje. Y, aunque no es un fallo de los profesores, es muy desalentador pagar una asignatura y no tener profesor durante tanto tiempo.
Solo se trata del cómico.
No pude trabajar con todas las herramientas a causa de problemas en descargar el programa, así que no me ha gustado haber aprendido menos a causa de estos problemas.
Que no hemos descubierto nuevos programas de traducción.
La serie. No entiendo humor inglés.
Lo que menos a mí me he gustado pasar mucho más tiempo para entender lo que es la tarea que hacerla.
la 4, porque era muy difícil

<b>Respuestas</b>
La calidad de los vídeos.
Al principio me resultaba difícil entender el registro en el que hablaban los personajes, pero al escucharlo más veces conseguí comprenderlo. Lo que menos me ha gustado ha sido la extracción de diálogos, que fue una tarea que no logré entregar por lo difícil que me resulta crear Macros, a pesar de que pueda ser la tarea más fácil.
Nada
Sinceramente, todo me ha resultado interesante.
Creo que nada, me gusta todos de esta clase^^
Nada, todo bien en general, aunque se limita al uso de MS Word.
Me han gustado todas las actividades.
Nada en concreto, sinceramente.
El apartado de limpiar los guiones. Especialmente la parte de “clica cuantas veces sea necesario”.
No es lo que menos me ha gustado, pero es lo que no pensaba que fuese tan importante para traducir series o películas: la extracción de diálogos.
Lo que menos me ha gustado de la unidad didáctica ha sido la serie que teníamos que ver para hacer los ejercicios.
Lo que me ha parecido quizá menos divertido ha sido limpiar el texto, aunque igualmente útil. Además, yo desconocía que este trabajo lo hacía el propio traductor, aunque me atrevería a decir que se tratará del autónomo y no del que trabaja en una empresa de traducción audiovisual.
Tener que hacer macros porque a veces no se quedaba guardado y tenía que repetirlo. Además, no he podido descargar MS Word porque es de pago y no he podido hacerlo con mi ordenador.
No hay nada que me haya disgustado. Todo estaba muy bien explicado y detallado.

<b>Respuestas</b>
Lo que menos me ha gustado es la segunda sesión, en la que no he podido solucionar lo que se me pedía, me pedían que el texto me diera 0 resultados al final de todo, y siempre me daba 1 resultado. Lo intenté varias veces y cada dos por tres el texto desaparecía, no sé si me estaba pasando por alto un procedimiento o si era del ordenador en sí. En cuanto al resto de sesiones, todas me gustó hacerlas y aprender un poco de cada cual.
Las traducciones de la ficha 4, ya que no encontré una diferencia clara a la hora de traducir las frases propuestas según el guion y una vez visto el vídeo que teníamos en el enlace, para mí el contexto y la traducción era el mismo.
Realizar una macro.

¿Cómo lo cambiarías?

<b>Respuestas</b>
La profesora mezcla los estudiantes locales con intercambios.
No cambiaría nada
Imagino que al ser un proceso fijo como mucho podría intentar usar una macro para agilizar parte del proceso, pero nada más.
Primero, como ya he comentado, trabajar con programas que todos tengamos como el Word o que los ordenadores de la facultad tengan por defecto y no haya que descargárselo. También, vería bien que se respondiera a los e-mails de los alumnos con más rapidez, aunque esto sé que es más complicado.
Era bien explicado y nada de cambiar.
Hacer las clases EN clase. Me habría gustado profundizar más el tema sobre la traducción audiovisual pero de esta manera no he aprendido mucho.
Haría los tutoriales para otro tipo de formato que no fuera únicamente MS Word.
Juntando las dos tareas en una, pues tienen mucha continuidad.
No sé
No cambiaría nada.

<b>Respuestas</b>
Está bien así.
Al no ser un problema con el temario no sé qué solución podría aportar.
No cambiaría nada
Alargando ciertas tareas o facilitando algunos tutoriales para aquellos alumnos que quieran profundizar en algún tema.
No lo cambiaría porque es así como debe hacerse esa tarea y los pasos a seguir estaban marcados y expuestos de manera muy clara.
No cambiaría nada.
No está en mi mano cambiarlo, pero me hubiese gustado haber hecho las clases de forma presencial.
No cambiaría nada, el tema de la serie me ha parecido muy curioso.
Teniendo una persona presente en las clases de los días acordados que nos guíe y nos pueda enseñar más de lo que podemos aprender a distancia
Quiero tratar temas más variados.
Utilizaría un programa en páginas web abiertos o con inscripción para que todos puedan usarlo sin demasiados problemas o sin complicaciones.
Haciendo una práctica sobre programas.
No lo cambiaría.
Tomando algunas clases del ordenador.
No lo cambiaría porque es una tarea muy importante
Descargar HD
Creo que han sido problemas personales, creo que si tuviera más practica en comprensión oral me hubiera resultado más fácil la comprensión de los diálogos y que si hubiera practicado o realizado más Macros a lo largo de la carrera hubiera sido capaz de entregar la extracción de diálogos.
Nada
Está bien así.
Nada.

<b>Respuestas</b>
Lo dejaría tal cual, está bien como está.
No cambiaría ninguna.
No cambiaría nada.
No lo sé.
Hacer hincapié en la facilidad y comodidad que nos proporciona la extracción del diálogo sobrante y/o innecesario a la hora de traducir un diálogo.
Lo único que cambiaría es la serie, me parece que todo lo demás nos va a ser de mucha ayuda.
No se me ocurre ningún cambio significativo, puesto que el tutorial es claro y conciso, y simplemente teníamos que seguir las instrucciones y completar la limpieza de guion. Además, una vez lo haces por primera vez, si grabas una macro, es fácil evitar el trabajo que conlleva.
Me gustaría que las instrucciones para hacer los ejercicios en MS Word estuvieran disponibles en otro formato, ya que no puedo descargarlo.
No cambiaría nada la verdad.
No lo sé, tal vez me saltaría esa sesión y pondría otra en la que se pudiera traducir algunas expresiones, a pesar de tener ya una sesión en la que nos pedía de traducir las expresiones indicadas.
Pondría ejemplos más claros donde se pudiera ver perfectamente dónde cambia el significado de la frase, dentro de la serie o con otra.
Realizando la sesión presencial o realizar alguna actividad más dinámica.

### **5.1.3. Resultados cuestionario evaluación de contenidos de la unidad didáctica**

Este apartado muestra la valoración de los contenidos de la unidad didáctica por parte de los estudiantes; en algunos casos se valora, además, si se trataba de contenidos totalmente nuevos para los estudiantes o si, por el contrario, los ejercicios reforzaban conocimientos adquiridos previamente en otras asignaturas.



¿Conocías la posibilidad de trabajar con RegEx en MS Word? («Marca de párrafo», «cualquier número», «texto en negrita», etc.) En caso afirmativo, ¿lo habías hecho en alguna ocasión?

Respuestas
No lo sabía. Pero si tengo alguna ocasión, quiero hacerlo.
Conocía la posibilidad, pero no lo había usado nunca.
Sí. En la asignatura Tecnologías aplicadas a la traducción de primero de carrera.
No.
No.
Sí, he aprendido una clase técnica de ordenador en Japón. Lo utilicé solo en clase. Y no me acuerdo como lo utilicé.
No
No
No.
No, no lo sabía. Nunca lo había usado.
Sí, la conozco. Lo he hecho cuando hacer trabajo
No lo conocía.
Dado que el curso pasado dimos una asignatura de informática en la que trabajamos Word a fondo, muchas de las opciones ya las conocía. El programa RegEx no lo conocía.
Sí lo conocía, pero nunca lo he utilizado para nada.
No sabía que se podía trabajar con RegEx en MS Word.
No.
Conocía la posibilidad pero no lo había usado nunca.
No.
No lo conocía.
Sí, sí que lo conocía, lo utilizamos en otra asignatura.
Sí, lo había utilizado para ayudar a un amigo traductor con sus encargos.

<b>Respuestas</b>
Sí, cuando hice deberes que tenían que traducir el inglés en el castellano.
No, nunca lo hice antes.
Sí
No conocía esas funciones, como Macros, reemplazar u otras. Solo empecé a usarlas en clases de Tecnologías de traducción y en esta asignatura.
No.
Si, ya lo había utilizado para otra clase y ha salido muy útil.
Antes no lo conocía, pero ahora a través de los ejercicios, creo que tengo un concepto general de eso.
No conocía esta posibilidad.
El curso pasado, tuvimos una asignatura de informática en la que aprendimos a usar Word de forma más profunda (macros, por ejemplo), pero lo aprendido en estas sesiones con RegEx lo desconocía.
No
Sí, lo conocía. En China, he trabajado en una compañía como un traductor (pero de inglés a chino), entonces he usado estos.
No.
Sí. Cuando, por ejemplo, reviso trabajos y, con la herramienta de sustituir, tengo que cambiar cosas que se han hecho mal durante todo el trabajo.
No
Sí. En la asignatura de primero Tecnologías para la traducción.
No
No, no lo conocía.
Sí lo conocía, puesto que lo habíamos trabajado en una asignatura de primer curso cuando dimos el MS Word.
No lo conocía.
No, no lo había utilizado hasta ahora.
No, no conocía esa posibilidad.

<b>Respuestas</b>
No, nunca antes lo había hecho.
No

¿Estas herramientas de MS Word, te parecen prácticas para un traductor? ¿Por qué?

<b>Respuestas</b>
Creo que éstas ayudan para traducir más fácil.
Sí, me parecen útiles porque facilitan y automatizan el trabajo del traductor.
Sí. Agilizan mucho algunos procesos que de otra manera serían muy tediosos.
Sí, para ahorrar tiempo al traductor en edición de páginas.
Sí, para ahorrar tiempo al traductor en edición de páginas.
Sí, porque es más fácil de distinguir las cosas que traduzca.
Si, porque hacen que la faena sea más fácil y rápida.
No sé. No me queda claro que es.
Me parecen prácticas porque se pueden hacer macros con estas funciones, que después pueden resultar útiles en otra traducción que tengamos que hacer.
Sí, porque nos permiten manipular el texto a un nivel más técnico. Como por ejemplo con los guiones, al permitirnos limpiarlos, dejando solo la información importante.
Sí, porque pienso que estas son utilidad para traducir
Sí, porque te permiten seleccionar solo la información importante que se quiere traducir.
Sí, porque simplifican nuestro trabajo.
Son útiles a la hora de centrarse en un texto sin “partes inútiles” que despistan.
Sí, creo que pueden ser útiles para el traductor ya que ayudan en la traducción en el momento en que algunas funciones se automatizan.
Sí. Facilitan el trabajo y te permiten hacerlo de manera más rápida y automática.
Sí, me parecen útiles porque facilitan y automatizan el trabajo del traductor.
Sí, porque facilitan y hacen más rápida la modificación de los documentos.

<b>Respuestas</b>
Sí, porque permiten al traductor ahorrarse muchísimo tiempo y, como ya se sabe, en esta profesión el tiempo nunca sobra.
Sí, optimiza el trabajo del traductor. La tecnología tiene la capacidad de optimizar el trabajo del traductor.
Sí, porque aparte de ser una herramienta bastante universal, es sencilla, pero contiene muchísimas opciones útiles para un traductor.
Creo que es muy prácticas. Porque puedo hacer una forma que vea más claro y no hace falta hacer un trabajo repetido gracias a este programa.
Aunque tuve problemas con el ordenador y no pude hacer el trabajo utilizando esas herramientas, me parecieron recursos muy útiles a la hora de traducir un texto largo porque te da la posibilidad de modificar cosas a lo largo del texto.
Sí, porque te hacen el trabajo más ligero y rápido.
Algunos macros, por ejemplo, pueden ser útiles para revisión y corrección, o para trabajar con formatos de textos, o traduciendo páginas web.
Sí, es para la gente que puede usar porque hace el proyecto terminado rápidamente.
Sí porque de tal manera el traductor no tendrá que repetir las cosas varias veces, así que podrá ganar tiempo y dinero porque todo se hace más rápido.
Sí, porque facilitan a los traductores a seleccionar las partes de un texto que nos interesan con un proceso automático.
Me parecen prácticas ya que nos ayudan a organizarnos y a realizar una traducción más rápida y práctica.
Sí, porque facilitan el proceso de traducción, nos ayudan a llevar a cabo nuestro trabajo en un tiempo menor.
Sí porque podría quitar las informaciones innecesarias muy fácilmente y eso ahorraría mucho tiempo.
Claro sí, como se puede evitar muchos trabajos repetidos.

<b>Respuestas</b>
<p>Sí, porque te permite ver el texto de una forma mucho más analítica, i poder manipularlo mucho más fácilmente. Como en el caso de los guiones al poder limpiarlos i quitar la información innecesaria.</p>
<p>Sí. Creo que Word es un muy buen programa y que apenas sabemos utilizarlo correctamente. Creo que cuantas más cosas sepamos de Word que nos ayuden a la hora de tratar un texto, mejor.</p>
<p>Sí. Todo lo que sea conocer nuevas herramientas para la traducción es siempre positivo.</p>
<p>Sí. Agilizan muchos procesos que, de otra manera, aunque no serían especialmente difíciles, sí que serían muy tediosos. En traducción ahorrar tiempo es muy importante.</p>
<p>Sí, porque así nos facilita la traducción.</p>
<p>Estas herramientas me parecen muy útiles ya que nos pueden ahorrar mucho tiempo a la hora de hacer trabajos de la facultad y también considero que pueden ser útiles en un futuro.</p>
<p>Sí, porque podemos reemplazar o eliminar lo que necesitemos para facilitar el trabajo previo a nuestra traducción.</p>
<p>Me parecen útiles porque se pueden buscar y remplazar expresiones recurrentes que pueden aparecer en otra traducción</p>
<p>Sí. Porque te permiten centrarte en las partes que hay que traducir y puedes deshacerte del resto.</p>
<p>Sí, porque al “limpiar el texto” te permite enfocarte en tu principal objetivo. Como localizar las expresiones que se van a traducir y consultar más fácilmente todos sus contextos posibles. Con lo cual, permite una mayor rentabilidad y una mayor calidad de traducción.</p>
<p>Sí, porque agilizan el trabajo y disminuyen el riesgo de error.</p>
<p>Sí porque te ayudan a despejar el texto que se tiene que traducir.</p>


¿Sabías lo que era un corpus lingüístico? En caso afirmativo, ¿habías consultado alguno en alguna ocasión? ¿Cuál?

Respuestas
No lo sé.
No sabía qué era.
No.
No
No
No, no lo sabía.
No
no, no lo sabía.
No.
Sí, el CREA y el CORDE.
no lo sabia
No lo sabía.
No.
No lo sabía.
Sí que sabía lo que era un corpus lingüístico, había consultado el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) de la Real Academia Española.
Sí. No había consultado ninguno.
No sabía qué era.
No.
Sí que lo sabía pero no había consultado nunca uno.
Sí, sí sabía lo que era. Había estudiado para qué sirve pero nunca lo había utilizado.
Sí, pero no había llegado a consultar ninguno.
Sí, para ver cuál frase uso más frecuente.
No, no lo sabía.


<b>Respuestas</b>
Sí, había consultado el de memoQ
Sí, en Praga usamos el corpus de la lengua checa para saber en qué ocasiones se puede usar qué palabra, porque hay muchas diferencias en registros.
Sí, por ejemplo, British National Corpus.
Sabía lo que era un corpus pero nunca había utilizado uno. Me parece una herramienta esencial para un traductor, para que pueda estudiar las palabras en varios contextos y entender mejor sus sentidos.
Sí. Es un conjunto amplio y estructurado de ejemplos reales de uso de la lengua. Sí, lo he consultado una vez. Soy de Shanghai, el dialecto de Shanghai estos años está disminuyéndose. Muchos usos son olvidados por los jóvenes porque el gobierno prohíbe que los profesores de las escuelas y guarderías infantiles den clases en dialecto. Como Mandarín es la lengua oficial, los niños incluso no pueden comunicarse con sus abuelos en Shanghai dialecto. A veces, si no estoy 100% segura del uso de una palabra, consulto a un web, pero no es un corpus lingüístico oficial porque aún no se ha establecido un tal.
No sabía lo que era hasta realizar la segunda tarea.
No lo conocía.
Sí porque en Japón tuve algunas clases sobre lingüística y me explicaron cómo se usa, pero no me acuerdo cuál he visto.
Sí. He consultado British National Corpus.
Sí, el CREA y el CORDE de la RAE.
Sí. El CREA.
No
No.
Sí, pero nunca había consultado uno anteriormente.
No.
Sí, lo conocí a través de la asignatura de Introducción a la Traducción del curso pasado. Consultamos únicamente el CREA.

Respuestas
No.
No lo sabía.
Sí, me han enseñado algunos como los corpus de la RAE o también algunos corpus en bases jurídicas.
No, nunca había trabajado con un corpus.
No

¿Conocías los gestores de corpus?

Respuestas	%	Estudiantes n	Gráfico
Sí	13,73	7	
No	86,27	44	

¿El gestor de corpus utilizado en la unidad didáctica (AntConc), te ha parecido fácil de usar?

Respuestas	%	Estudiantes n	Gráfico
Sí	84,09	37	
No	15,91	7	
NS	2,27	1	



¿Crees que puede serte de utilidad en el ejercicio de la traducción?

Respuestas	%	Estudiantes n	Gráfico
Sí	100	43	
No	0	0	
NS	2,27	1	

¿Qué usos se te ocurren?

Respuestas
Para aprender cómo se usa misma palabra o frase en escenas diversas.
El uso principal es el de poder observar con facilidad el contexto de una palabra determinada y saber cómo traducirla mejor. También permite que el traductor ahorre tiempo buscando la palabra que le sirve, en vez de buscarla documento por documento, podrá realizar la búsqueda en la base de datos de AntConc.
Un caso como el ejercicio que se nos planteaba es más que posible en esta carrera, y también puede ser útil, por poner un ejemplo de muchos posibles, en caso de que se nos encargase traducir alguna obra literaria. En muchas se usan expresiones y palabras de forma recurrente, de manera que un corpus ayudaría mucho para evitar incoherencias, especialmente si no se trabaja en solitario.
Traducción de textos con muchas frases o palabras que se repiten. Como guiones de series, televisión e incluso algún libro,
Traducción de textos con muchas frases o palabras que se repiten. Como guiones de series, televisión e incluso algún libro,
Al comparar una palabra que aparece muchas veces, se puede saber diferentes usos de la palabra.
para buscar palabras iguales o frases repetidas.
Permite realizar glosarios y observar palabras o grupos de palabras en un contexto determinado.

<b>Respuestas</b>
Encontrar expresiones o palabras en textos largos, y su frecuencia de uso.
todavía no sé
Te permite omitir datos no útiles para realizar una buena traducción y saber los distintos significados de una palabra o expresión dependiendo del contexto.
Prácticamente en la traducción de cualquier tipo.
El de buscar las frases recurrentes y traducirlas siempre del mismo modo.
Puedes crear tu propio corpus con términos de diferentes traducciones y lo puedes consultar en un futuro en caso de duda en el momento de hacer una traducción.
Puede ser útil para encargos de gran volumen o para encargos que vayan a dividirse en varias entregas y tengamos que traducir ciertas cosas que se repitan en varios de estos encargos.
El uso principal es el de poder observar con facilidad el contexto de una palabra determinada y saber cómo traducirla mejor. También permite que el traductor ahorre tiempo buscando la palabra que le sirve, en vez de buscarla documento por documento, podrá realizar la búsqueda en la base de datos de AntConc.
Podría servirme sobre todo para traducir determinadas frases que son recurrentes en una serie de televisión, por ejemplo, y para no cometer el error de traducirlas de manera diferente dependiendo del contexto cuando realmente son frases que aparecen muy a menudo a lo largo de la serie y son conocidas y que por eso deben traducirse de manera homogénea a lo largo de las temporadas. También podría ser útil para comparar los contextos en los cuales aparece un determinado término o concepto y así facilitar su traducción.
El mismo uso que le hemos dado en estas sesiones, el de buscar expresiones que se repiten muchas veces para poder consultar los diferentes contextos en los que aparecen y que nuestra traducción sea lo más precisa posible y pueda adaptarse a todos ellos.
Puedes hacer cualquier tarea con menos tiempo. Permite tener más agilidad y flexibilidad a la hora de trabajar.

<b>Respuestas</b>
Como ya hemos visto en las tareas, la traducción correcta de guiones es el uso más probable que podemos darle a un gestor de corpus.
Buscar mismas palabras que tenía que cambiar otras.
Cómo no usé este corpus directamente, no puedo contestar a la pregunta.
En casos de traducciones de diálogos o libros, o bien obras de un mismo autor.
Buscar contextos, referirse a textos más largos y buscar solo cosas que nos interesan, como expresiones problemáticas etc.
Se usa para encontrar la información correcta y confiable.
Podría ser muy útil para un traductor que en general tiene que traducir textos que se parecen muchos como textos jurídicos, cuando hay muchas repeticiones.
Si es una palabra de sentido ambiguo, puedo localizar esta palabra en diferentes contextos, así puedo seleccionar una forma adecuada de traducirla. Y traducir el vocabulario especializado (por ejemplo los términos de medicina) de una manera formal. El gestor puede ayudar en la compilación de un diccionario.
Permite consultar el contexto de la palabra que queremos traducir y a su vez ganar tiempo ya que es un gestor de corpus rápido y fácil de usar. Lo podemos utilizar para analizar palabras y también es de gran utilidad a la hora de recuperar información. Hace falta añadir que crea cuerpos lingüísticos y hace unas estadísticas en las cuales podemos ver reflejado el número de veces que aparece una palabra.
Es muy útil para saber en qué contexto se encuentran ciertas palabras o expresiones difíciles de traducir o cuántas veces aparece.
Como lo hemos hecho en clase, podríamos saber distintos o mismos usos de una palabra, frase en contextos diferentes.
Creo que siempre para traducir, pero se puede servir de una herramientas útil para la traducción de diferentes idiomas.
Hacer de cualquier texto un corpus, y poder encontrar diferentes expresiones i su frecuencia de uso.

<b>Respuestas</b>
<p>El que hemos usado nosotros en los ejercicios me parece el uso más útil y correcto del programa. Ver cómo una expresión se repite constantemente a lo largo de un conjunto de textos relacionados entre sí ayuda a que podamos crear un texto traducido homogéneo.</p>
<p>Sobre todo para compartir traducciones y trabajar en grupo.</p>
<p>Aparte del uso que se le daba en el ejercicio, que es un uso muy real en nuestra profesión y no descarto que algún día pueda acabar usándolo, también puede aplicarse a todo tipo de escritos extensos, como sagas literarias o novelas, donde se usa de manera recurrente y repetida ciertos términos, dependiendo de la novela. Tener un herramienta que nos permita acceder a la traducción de esas palabras nos ahorra tiempo y nos permite evitar incoherencias, especialmente si trabajamos en grupo.</p>
<p>Saber cuáles son las expresiones o grupo de palabras más utilizadas, con qué frecuencia y además, saber en qué temporada se encuentra (si el material sobre el que estamos trabajando contiene temporadas).</p> <p>Que nos facilite el contexto donde se encuentran dichas oraciones para ayudarnos a adoptar una correcta traducción.</p> <p>Poder buscar oraciones pero limitando el número de palabras que contienen.</p>
<p>Uno de los usos que se me ocurre es poder utilizar un gestor a la hora de hacer cualquier tipo de traducción no solo la pretraducción de las series. Creo que lo utilizaré de aquí en adelante en la asignatura de traducción porque considero que podría facilitarme el trabajo de traducción.</p>
<p>Principalmente en el caso concreto de la traducción de series, para conocer las expresiones de los personajes y así poder traducir de manera consciente y saber que tiene que concordar con todas las veces que ese término o esa frase se repite en los episodios.</p>
<p>Realizar glosarios, observar palabras en un contexto determinado, clasificar términos, ver concordancias de términos.</p>

<b>Respuestas</b>
Te permite saber con exactitud el significado de la frase o palabra que hay que traducir. Además, también te facilita traducir solo lo que se quiere transmitir en la lengua de destino dejando de lado el resto.
Pues, en general usos destinados a la traducción audiovisual. Desconozco su utilidad en otro tipo de traducciones, pero supongo que también la puede haber dependiendo de su encargo.
Sobre todo en la traducción de guiones, como hemos visto en las tareas, pero también en cualquier traducción de textos o libros puede ser útil para ordenar mejor las palabras y agilizar el trabajo de traducirlas según el contexto.
Para generar corpus lingüísticos, para realizar glosarios y observar palabras o grupos de palabras en un contexto determinado.

## **5.2. Conclusiones pilotado online**

De los resultados mostrados en los cuestionarios del pilotado online, se desprende un mensaje muy claro.

Por un lado, los estudiantes valoran positivamente el contenido de la unidad didáctica: a pesar de que el 66 % de los estudiantes no había trabajado nunca con expresiones RegEx en MS Word, al 100 % le parecen muy útiles para el ejercicio de la traducción. Del mismo modo, aunque un 57 % no sabía qué era un corpus lingüístico y un 86 % no conocía los gestores de corpus, de nuevo al 100 % le parece una herramienta muy útil para el traductor y sugieren todo tipo de aplicaciones prácticas.

Además, los estudiantes valoran muy positivamente los materiales de la unidad didáctica: más del 97 % del alumnado opina que los tutoriales eran claros, mismo porcentaje de alumnos que piensa que los objetivos para cada tarea estaban también expresados con claridad. Además, el 100 % piensa que las indicaciones para la evaluación eran claras también.

Cuando preguntamos al alumnado por lo que más y lo que menos les ha gustado de la unidad didáctica, empezamos a encontrar las primeras pistas sobre el mensaje de estos resultados: destacan la utilidad de aprender a utilizar AntConc y de trabajar con macros y RegEx en MS Word y aparece como una de las quejas más recurrentes que la unidad didáctica se impartiera de manera online.

Este mensaje sugerido en el párrafo anterior, se confirma en los resultados del cuestionario de autoevaluación: los alumnos valoran muy positivamente el contenido de la unidad didáctica y los materiales utilizados para su aprendizaje, pero no valoran del mismo modo su capacidad para aplicar los conocimientos aprendidos; no se sienten seguros de haber adquirido los conocimientos que la unidad didáctica pretende enseñar: cuando se les pregunta por su capacidad para realizar las actividades por sí mismos, la mayoría se otorga puntuaciones de entre el 6 y el 10, para algunas de actividades, incluso de entre 5 y 10: por ejemplo, ante la pregunta “soy capaz de identificar con este método si una serie de TV/película/obra literaria tiene expresiones características propias de alguno de sus personajes”, tan solo un 18,18 % se puntúa con un 10 y destaca que hasta el 13,64 % tan solo se otorga un 5.

Así mismo, a la pregunta “soy capaz de traducir estas expresiones a partir de la información que me proporciona el análisis del texto original con un gestor de corpus”, la nota mayoritaria es un 7, con un 34,04 % de los votos.

El mensaje quedó, pues, bastante claro: el alumnado valora positivamente el contenido y objetivos de la unidad didáctica y el material preparado para su adquisición y, a pesar de ello, la valoración de dicha adquisición no es tan positiva. A la hora de analizar qué falla, por qué aprueban el objetivo y los contenidos y no los resultados, ellos mismos sugieren que echan de menos sesiones presenciales.

Estos resultados nos mostraron que íbamos por buen camino en cuanto a los objetivos de aprendizaje y materiales preparados, pero nos convencieron de la conveniencia de repetir el pilotado en sesiones presenciales, de esta o de otra asignatura en la que la unidad didáctica fuera igualmente aplicable, y ver si los resultados de la autoevaluación mejoraban con la profesora en clase.

# 6. PILOTADO PRESENCIAL

Tras el pilotado preliminar (online) se llevó a cabo un pilotado de la unidad didáctica con sesiones presenciales a alumnos de la asignatura Traducción B-A 3 (EN>ES) (6 ECTS, código de la asignatura: 101329, tercer curso del Grado en Traducción e Interpretación de la UAB, número aproximado de alumnos: 40).

Queremos destacar que este segundo pilotado no ha pretendido ser en ningún momento una versión presencial del pilotado online y, por tanto, comparable, ya que, para ello, habría sido necesario controlar muchas variables que no fueron controladas; para empezar, que la asignatura fuera la misma.

El pilotado online se hizo como pilotado preliminar para tener una primera impresión de las reacciones de los estudiantes ante la unidad didáctica y sí sirvió, como hemos comentado anteriormente, para ver que resultaba conveniente realizar un segundo pilotado, pero presencial, ya que el carácter online del primer pilotado fue la queja principal del alumnado con el que se llevó a cabo.

## 6.1. Materiales

Como se relata en el diario de las sesiones presenciales ([6.2. Diario del pilotado](#)), se comprimió en una sola sesión (la tercera) el contenido que en el pilotado online correspondía a las sesiones tercera y cuarta. Por este motivo, se añadió una tarea integradora evaluable para la cuarta sesión en la que los alumnos debían poner en práctica el método de principio a fin y con un largometraje, para que vieran también la utilidad del método como análisis pretraducción en otros productos más allá de las series de TV: largometrajes, novelas, etc.

El material que se usó en las tres primeras sesiones fue idéntico al usado en las cuatro sesiones del pilotado online (ver sección [4.2. Tareas y materiales de la unidad didáctica](#)).

Pero, tal y como se detalla en el diario del pilotado (sección [6.2. Diario del pilotado](#)), los tutoriales y actividades funcionaron mejor de lo esperado, de modo que los estudiantes completaron la unidad utilizando una sesión menos de las previstas. Por este motivo, se añadió una última sesión en la que los alumnos debían aplicar el método aprendido al análisis de un largometraje: *Casablanca*. Este fue el material nuevo para esta última cuarta sesión presencial:



Cuarta sesión (tarea evaluable):  
Aplicación del método

Indicaciones:

1. Lee el artículo sobre "Here's looking at you kid".
2. Abre el guion de Casablanca. Antes de limpiarlo, hablaremos de las expresiones comodín; más adelante, puedes ampliar conocimientos sobre este tema leyendo este artículo:  
<http://www.gondwana.com/comodines-de-word-en-profundidad/>
3. Limpia el guion de Casablanca de todo el texto que no necesites y guárdalo como texto sin formato (.txt). Mantén el nombre de los personajes.
4. Cárgalo en AntConc.
5. Introduce los nombres de los personajes principales (máximo 6) como stopwords.
6. Busca las expresiones (N-grams) más frecuentes de entre 5 y 12 palabras. ¿Qué te llama la atención del resultado a primera vista?

7. Consulta los contextos de las siguientes tres expresiones frecuentes y propón una traducción:

7.1. *Here's looking at you, kid.*

7.2. *Play "As Time Goes By"*

7.3. *...stick my neck out for...*

\*Cuando acabes, mándame este documento con tus respuestas + el guion limpio en txt a [veronica.lopez@outlook.com](mailto:veronica.lopez@outlook.com)

\*\* Deberes para estas Navidades: ver la película (o volverla a ver) tanto en versión original como doblada al español y reflexionar sobre tus opciones de traducción y sobre las opciones de la traducción oficial.

Pérez-Moreno, Beatriz *Lo que se perdió en la traducción de Casablanca*; Blog "La navaja en el ojo", 22 de mayo de 2008 <https://lanavajaenelojo.blogspot.com.es/2008/05/lo-que-se-perdio-en-la-traduccion-de.html>

"Here's looking at you, kid" (literalmente "aquí está, mirándote, pequeña") es la frase que suele decirle Rick, Humphrey Bogart, a Ilsa, Ingrid Bergman, siempre que quiere dirigirle un comentario cariñoso. Por su manera de ser, no es capaz de decir directamente "te quiero", pero con esta frase lo expresa.

Se dice que Bogart improvisó esta frase (ya la había usado en *Midnight*, de 1934) porque entre tomas les estaba enseñando a jugar al póquer a los demás actores y, como Bergman todavía estaba aprendiendo inglés, cuando él se quedaba observando cómo jugaba, se decía esa expresión —un brindis tradicional de los pubs de borrachos— con la que ella se quedó como parte de su vocabulario inglés.

Como tal, es probablemente intraducible. Por lo tanto no critico que se haya sustituido por otra cosa, podemos comprender que hayan buscado una frase diferente a la original que incluso tenga otro significado. Por ejemplo, en alemán se dijo "Ich seh' Dir in die Augen, Kleines": "te miro a los ojos, pequeña", o en japonés: "un brindis por tus ojos". El "por ti, pequeña" del subtítulo al castellano sí tiene más que ver, aunque tampoco conserva todo el significado del original.

Pero lo mínimo que tendrían que haber hecho es mantener siempre la misma en las cuatro veces que se pronuncia porque el hecho de repetirla en el original no es aleatorio, sino que tiene un efecto muy buscado: hacernos comprender que es la forma de Rick de decir "te quiero". Las tres primeras veces que Rick la pronuncia —dos de ellas en el *flashback* parisino— funcionan como un "planting" que tendrá su recompensa dentro esa despedida famosísima, es decir, en la última ocasión que tiene Rick de pronunciarla. De hecho, el personaje la emite con más contundencia aún que el archirrepetido "siempre nos quedará París" y es lo último que le dirige a Ilsa, es decir que emplea la frase de cierre, por lo que, por lógica, debería ser lo más importante que le dice. No sólo eso: todo lo que le ha dicho hasta entonces es negativo, pero en ese momento ella sonríe porque la frase es muy reconfortante.

Ese efecto tan buscado y planificado se pierde por un lado porque no se ha repetido una frase que los espectadores se habrían aprendido de memoria, sino que en cada ocasión se ha traducido de una manera distinta: la primera vez, dice "Entonces, por nosotros". La segunda: "Toda la suerte, Ilsa". En la tercera ocasión repite la frase que acaba de pronunciar Ilsa: "Por todos nosotros". Por otro lado, porque, por si eso fuera poco, en la cuarta ocasión, es decir, un momento tan crucial, la frase más importante se ha sustituido por algo circunstancial y banal, inventado para el doblaje: "Vamos, vamos, ve con él, Ilsa".

Resulta que la mejor frase (o la quinta más famosa según otros medios) de la historia del cine para nosotros ni siquiera es una frase, sino cuatro tonterías que podrían no decirse y no pasaría nada o repeticiones de lo que acaba de decir ella.

También se facilitaba a los alumnos el guion original de *Casablanca* y el guion "limpio"; listo para convertirse en nuestro corpus y ser analizado con AntConc.

## 6.2. Diario del pilotado

### Primera sesión: conocimientos sobre la serie

**Fecha:** martes 28 de noviembre de 2017

**Horario:** de 09:00 a 11:00 h.

**Materiales:**

1. Indicaciones primera tarea
2. Guion primer episodio de la primera temporada de *Little Britain*
3. Vídeo del episodio

### Descripción clase:

Se introduce la unidad didáctica al alumnado gradualmente.

Primeramente, se les menciona que se trabajará la traducción audiovisual y, más concretamente, la traducción de sitcoms para doblaje.

Se pregunta al alumnado sobre la serie (*Little Britain*). La mayoría no la conoce, de entre los que la conocen, la mayoría lo hace porque la vio en TV3, que emitió la serie doblada al catalán en el año 2011.

- a) Búsqueda de información sobre la serie en internet (10 minutos)
- b) Visionado de la serie (30 minutos): Cuando ya tienen una idea aproximada del contenido de la serie, se pasa el primer capítulo en clase para verlo de manera conjunta haciendo hincapié en que el objetivo no es tanto entenderlo todo como formarse una idea más precisa del contenido de la serie.
- c) Debate sobre anticipación de dificultades que conllevará la traducción de esa serie (15 minutos): Tras el visionado, entre todos hace un listado de las dificultades que prevén puede comportar la traducción de esta serie.

Las dificultades que mencionan son: humor, referentes culturales, dialectos, sociolectos, idiolectos, juegos de palabras, las limitaciones de tener también información visual a la hora de buscar soluciones creativas, etc.

Se debate acerca de la localización de este tipo de series y de que, aunque existen casos de éxito: *El príncipe de Bel Air* (*The Fresh Prince of Bel-Air*)

1990-1996 NBC, EE.UU.), *Sabrina, cosas de brujas* (*Sabrina, the Teenage Witch* 1996- 2003 ABC, EE.UU.), etc. el caso que nos ocupa es una serie que ya en el título revela que el humor de su contenido girará en torno a Gran Bretaña y sus costumbres, por tanto, el espectador claramente esperará referentes culturales británicos y todos los alumnos están de acuerdo en que localizarla demasiado sería un error.

Hablamos de esta pareja difícil de casar: el humor y la fidelidad al original y sus referentes culturales y debatimos dónde deberíamos situarnos para enfocar la traducción de esta serie; aunque el humor es muy importante, hay consenso en que es importante mantener los referentes británicos.

- d) Traducción de un *sketch* (el número 9). En parejas, los alumnos disponen de 30 minutos para traducir uno de los *sketches* del capítulo visto en clase.
- e) Debate final – presentación del objetivo de la unidad didáctica. (15 minutos)

Ninguna pareja consigue acabar la traducción del *sketch*; esto da pie a hablar sobre los tiempos de los que disponen los traductores profesionales y a plantear la cuestión del reparto de una serie entre varios traductores. Al alumnado le parece una mala idea y exponen varios motivos para justificar su opinión. Rápidamente aparece el motivo de la falta de consistencia. Cuando se les piden soluciones, todas ellas requieren de mucho tiempo: el visionado de la serie completa antes de empezar para acordar la traducción de la terminología característica de la serie, crear un sistema de comunicación constante entre los traductores para ir consultando las opciones de cada uno, etc. El alumnado se da cuenta de que el traductor no dispone de ese tiempo si quiere que su labor resulte rentable. Es en este momento cuando concretamos el objetivo de la unidad didáctica: aprender un método sencillo y muy rápido que permite analizar el contenido de toda la serie y consensuar la traducción de la terminología más importante antes de repartir la serie entre varios traductores. El alumnado muestra interés en dicho objetivo.

## Segunda sesión: creación de un corpus de guiones

**Fecha:** martes 5 de diciembre de 2017

**Horario:** de 09:00 a 11:00 h.

**Materiales:** 1. Guion del primer episodio en formato MS Word  
2. Tutorial con el proceso de “limpieza” del guion paso a paso.  
3. Ejecutable de AntConc (Lawrence Anthony’s software) (No previsto inicialmente para esta sesión)

### Descripción clase:

- a) El primer objetivo de la clase es familiarizar a los alumnos con el concepto de corpus; para ello, se les introduce al CRAE (Corpus de referencia del español actual de la RAE) y al *British National Corpus*. Los alumnos manifiestan conocerlos, pero haberlos usado muy poco o nada. Se les introduce entonces en la idea de crear un corpus ad hoc con una finalidad muy específica y que este corpus esté formado precisamente por los guiones de nuestra serie. (15 minutos).
- b) Se introduce la siguiente actividad haciendo ver al alumnado que los guiones de que disponen contienen mucha “paja” (contenido que no queremos que forme parte de nuestro corpus). El segundo y gran objetivo de esta unidad es introducir las acciones con expresiones regulares y las macros de MS Word: con las expresiones regulares automatizamos los reemplazos y con las macros, grabamos todos los pasos aplicados en la limpieza del primer guion y los aplicamos con un simple atajo del teclado al resto de guiones de la serie. Los alumnos dicen desconocer las operaciones con expresiones regulares y haber visto las macros en una asignatura de primer curso, pero no haber vuelto a aplicarlas. (5 minutos)
- c) Antes de darles acceso al tutorial, los alumnos proceden a la limpieza del guion conmigo, paso a paso. El resultado es bastante bueno; todos siguen el proceso y consiguen el resultado deseado. Entonces se les pasa el tutorial para que repitan el proceso ellos solos. **En este caso, el resultado es tan bueno e inesperado que finalizan el ejercicio mucho antes y con más**

**facilidad de lo esperado (una de las grandes diferencias con lo ocurrido en las sesiones online).** (30 minutos)

- d) La sesión acaba, en consecuencia, con los alumnos entrando en la web del programa, descargándolo y abriéndolo. Cargamos el primer guion de la serie *Little Britain* (el que acaban de “limpiar”) y realizan las primeras búsquedas. Estas ya dan resultados interesantes, a pesar de realizarse en tan solo uno de los guiones de la serie y sirve de introducción a la tercera sesión, en la que las búsquedas se realizarán en el corpus conformado por todos los guiones de la serie. (30 minutos)

### **Tercera sesión: creación de un corpus de guiones**

**Fecha:** martes 12 de diciembre de 2017

**Horario:** de 09:00 a 11:00 h.

**Materiales:**

1. Guiones limpios de las tres temporadas de *Little Britain*
2. *Stopword list* de la Universidad de Glasgow.
3. Ejecutable de AntConc (Lawrence Anthony’s software)
4. Tutorial con el proceso de carga del corpus ad hoc en Ant Conc y ejemplos de búsquedas.
5. Tarea 4: Traducción de expresiones recurrentes.

### **Descripción clase:**

- a) Empezamos la sesión con una breve introducción a los *concordancers* o gestores de corpus y a las palabras vacías o *stopwords*. Se aporta la lista de palabras vacías del inglés de la Universidad de Glasgow como ejemplo y para que la carguen en AntConc y vean cómo afecta a sus búsquedas. (15 minutos)
- b) Los alumnos vuelven a descargar el ejecutable de *Ant Conc* para utilizarlo en esta sesión, ya que los ordenadores del aula no conservan las descargas de una semana para la otra, esto es bueno para que se familiaricen con el proceso de descarga del programa. Una vez abierto, cargan los guiones limpios de las tres temporadas de *Little Britain* (tres archivos, uno

por temporada) y la lista de palabras vacías de la Universidad de Glasgow. (10 minutos)

- c) Siguiendo el tutorial, empiezan a realizar búsquedas de expresiones frecuentes, a consultar los contextos en los que aparecen, etc. **\*Una alumna aporta una idea brillante: mantener los nombres de los personajes cuando se realiza la limpieza del guion (en la limpieza de la semana pasada, se habían eliminado) y añadirlos a la *stopword list* para que no aparezcan en la lista de palabras frecuentes. Argumenta, con toda la razón, que cuando se consulta el contexto en el que aparece una expresión, mantener los nombres de los personajes, permite identificar rápidamente qué personaje pronuncia esa expresión (además de la información de que ya disponemos, como en qué contexto y en qué episodio y temporada).** (20 minutos)
- d) Ejercicio de traducción. Este ejercicio en pareja, consiste en traducir tres expresiones frecuentes de la serie, en primer lugar, tan solo a partir de la información obtenida a través de *Ant Conc* y el análisis de nuestro corpus y, una vez tenemos nuestra primera versión, tras el visionado de esa expresión en una escena de la serie. **\*Este ejercicio pone de manifiesto un error en el planteamiento de la unidad: dos de las tres expresiones de esta actividad aparecen en el primer capítulo (cuyo visionado se realiza conjuntamente en clase durante la primera sesión).** Los alumnos hacen el ejercicio y me mandan sus dos traducciones de las tres expresiones elegidas. (30 minutos)

#### **Cuarta sesión: puesta en práctica del método: *Casablanca***

**Fecha:** martes 19 de noviembre de 2017

**Horario:** de 09:00 a 11:00 h.

**Materiales:**

1. Guion completo de la película *Casablanca*
2. Artículo sobre la traducción al español de la expresión de *Casablanca* “Here’s looking at you, kid”
3. Indicaciones actividad evaluable

### **Descripción clase:**

Una de las grandes diferencias entre las sesiones online y las presenciales es la distribución del tiempo. **En tres sesiones presenciales se ha podido ver el contenido de las cinco sesiones online; por este motivo, se añade una tarea evaluable para la cuarta sesión en la que los alumnos deben aplicar el método de principio a fin.** Para ello se elige la película *Casablanca*.

No es una elección aleatoria; esta responde a varios motivos:

- 1) Que el alumnado vea que el método es también aplicable a la traducción de una película, no solamente a la de una serie (en consecuencia, también a la de una novela).
- 2) Es un clásico con expresiones muy populares que han pasado al lenguaje cotidiano.
- 3) La versión española presenta algunos errores/descuidos de traducción.

La tarea consistía en:

- a) Leer el artículo sobre la traducción al español de la frase de *Casablanca* “Here’s looking at you, kid” impiar el guion de la película eliminando el texto que no queremos que forme parte de nuestro corpus, pero manteniendo los nombres de los personajes, siguiendo la sugerencia de la alumna de la tercera sesión.
- b) Cargar nuestro guion limpio en *Ant Conc* y los nombres de los personajes principales como *stop words*.
- c) Realizar búsquedas de n-grams (expresiones más frecuentes de extensión n).
- d) Comentar si hay algo que les llame la atención en los resultados obtenidos.
- e) Traducir tres de las expresiones más frecuentes solamente con la información obtenida del análisis del guion con *Ant Conc*. (90 minutos)



## 6.3. Cambios a la unidad didáctica aplicados a partir del pilotado

A partir de lo ocurrido en el pilotado presencial, detallado en el apartado anterior (6.2. [Diario del pilotado](#)), estos son los cambios que sufrieron las fichas de cada tarea y alguno de los tutoriales y enunciados de los ejercicios:



### FICHA 1: Conocimientos sobre la serie

#### Objetivos de aprendizaje:

- Identificar aspectos fundamentales de la serie objeto de estudio y problemas potenciales de traducción
- Captar la importancia de la detección de expresiones recurrentes en la traducción de *sitcoms* (o comedias de situación)
- Comprender la relevancia de estos aspectos clave para la TAV

#### Desarrollo:

- 1) Ver un episodio
- 2) Documentarse sobre la serie
- 3) Traducir un *sketch*

**Organización:** En parejas

**Material:** Enlace al primer episodio de la serie en *Youtube*; breves lecturas sobre la serie y sus personajes.

**Evaluación:** Rellenar un cuestionario para reflexionar sobre los aspectos clave de la serie desde el punto de vista de su traducción. (Formativa, autoevaluación).



## FICHA 2: Elaboración de un corpus ad hoc y primer contacto con AntConc

### Objetivos de aprendizaje:

- Entender qué es un corpus lingüístico
- Manejar una macro en MS Word
- Crear un corpus ad hoc con los guiones de una serie
- Utilizar un gestor de corpus

### Desarrollo:

- 1) Leer el documento “Introducción a la lingüística de corpus”
- 2) “Limpiar” un guion de la serie para quitar la información irrelevante para el corpus
- 3) Descargar el programa AntConc
- 4) Cargar el guion limpio del episodio
- 5) Observar resultados preliminares

**Organización:** Trabajo en grupo guiado, en clase

**Material:** Documento introductorio, tutorial 1 “Extracción de diálogos” y guion del primer episodio de *Little Britain* en MS Word; [enlace para la descarga de AntConc](#).

**Evaluación:** Entregar el guion “limpio” en formato txt (Formativa, autoevaluación)

A la siguiente ficha se añadió contenido de las fichas 4 y 5 del pilotado online debido a la rápida comprensión y buen seguimiento de los alumnos, cosa que aceleró el ritmo de los contenidos y permitió adelantar contenido de la ficha tres en la sesión dos y, a su vez, condensar los contenidos de las fichas 3, 4 y 5 en una única sesión:



### FICHA 3: Corpus, *stopword list* y expresiones más frecuentes

#### Objetivos de aprendizaje:

- Entender qué son las listas de palabras gramaticales o *stopwords*
- Utilizar un gestor de corpus
- Entender la importancia del contexto a la hora de traducir
- Traducir a partir de los datos que proporciona un gestor de corpus con los guiones como corpus
- Comparar una primera traducción sin visionado con una traducción tras el visionado
- Reflexionar sobre si el análisis con el gestor de corpus aporta los datos necesarios para poder traducir correctamente las expresiones frecuentes (sin visionado de la serie)

#### Desarrollo:

- 1) Descargar el programa AntConc de nuevo
- 2) Cargar el corpus y una *stopword list*
- 3) Extraer las expresiones más frecuentes
- 4) Estudiar los contextos de tres de las expresiones más frecuentes de *Little Britain*, traducir estas expresiones, ver clips de la serie en los que aparecen estas expresiones y modificar la traducción, si es necesario

**Organización:** En pareja

**Material:** Documento de introducción a la Tarea 3 (con enlace para la descarga de AntConc), Tarea 3 (con tutoriales 2 y 3), lista de palabras gramaticales del inglés de la Universidad de Glasgow, guiones completos “limpios” de la serie *Little Britain*, documento con las indicaciones para realizar el punto 4 de “Desarrollo”, documento para anotar las traducciones (del punto 4).

**Evaluación:** Traducir tres de las expresiones más frecuentes de *Little Britain* (Formativa, autoevaluación)

La ficha 4 se creó para el pilotado presencial, debido a la condensación del contenido de las fichas anteriores, como ya se ha expuesto anteriormente:



#### FICHA 4: Puesta en práctica del método: *Casablanca*.

##### **Objetivos de aprendizaje:**

- Comprender la versatilidad del método
- Aplicar el método de análisis de guiones basado en corpus
- Reflexionar sobre si el método puede ayudar a evitar algún error de traducción

##### **Desarrollo:**

- 1) Lectura previa de un artículo sobre la traducción de la expresión “Here’s looking at you, kid” en la versión española de la película
- 2) Limpiar el guion de la película *Casablanca* manteniendo los nombres de los personajes
- 3) Cargar el guion limpio en AntConc y los nombres de los personajes principales como *stopwords*
- 4) Buscar los n-gramas más frecuentes en la película y, a partir de la información proporcionada por AntConc, proponer una traducción para tres de ellos

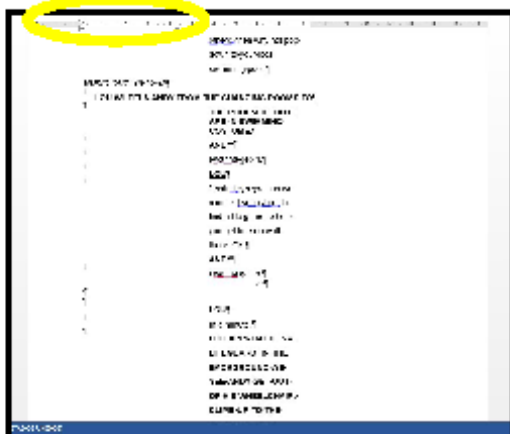
**Organización:** Trabajo individual

**Material:** Guion de *Casablanca*, artículo sobre la traducción de “Here’s looking at you, kid” en la versión española de *Casablanca*, documento con las indicaciones para realizar el punto 4 del apartado “Trabajo”

**Evaluación:** Entregar individualmente las traducciones de tres de las expresiones más frecuentes junto a una pequeña reflexión sobre los resultados obtenidos en AntConc + guion “limpio” de la película. (Sumativa y formativa del formador y autoevaluación)

Páginas alteradas en el tutorial de la extracción de diálogos (tarea 2):

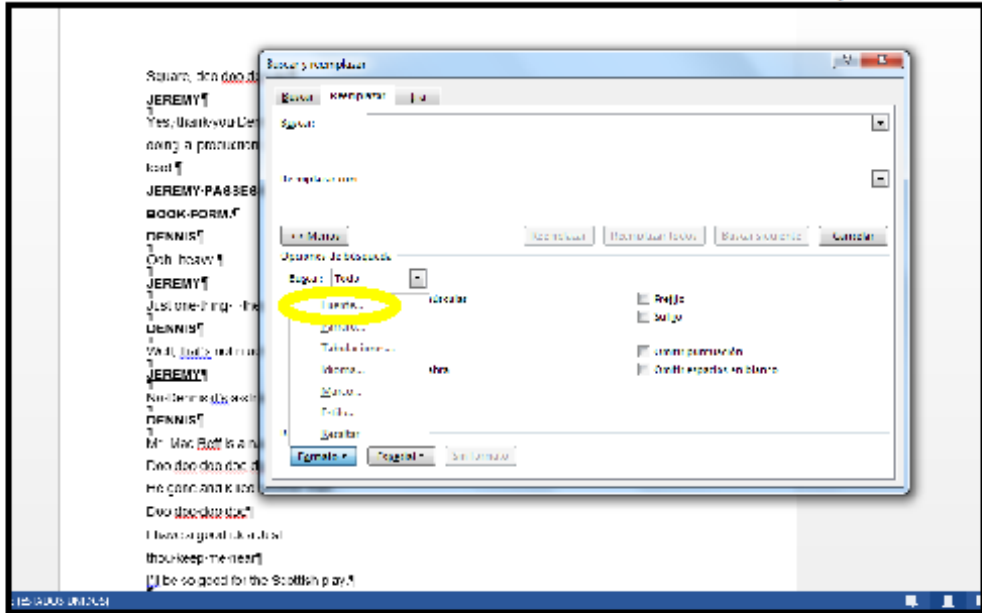
Y arrastrarlo hacia la izquierda para ampliarlo:



Ahora, fíjate que el texto que no te interesa, como indicaciones, nombres de los personajes (para indicar sus intervenciones), códigos de tiempo, etc. está en **negrita**. No obstante, también aparecen en negrita los nombres de los personajes antes de cada intervención y nos interesa conservarlos para identificarlos cuando realicemos búsquedas.

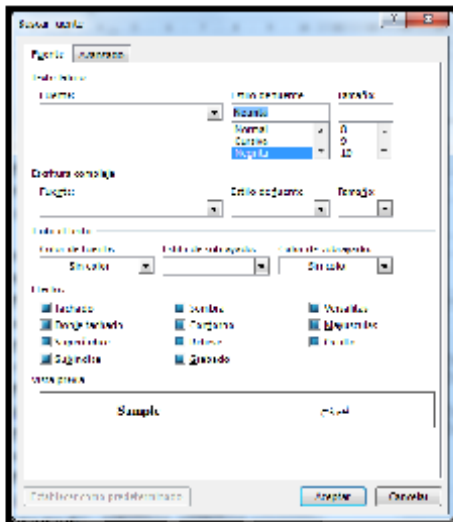
1.5. Procede, pues, a eliminar todo el texto del guion que aparece en **negrita a excepción del que, además, aparece subrayado, que es como aparecen los nombres de los personajes.**

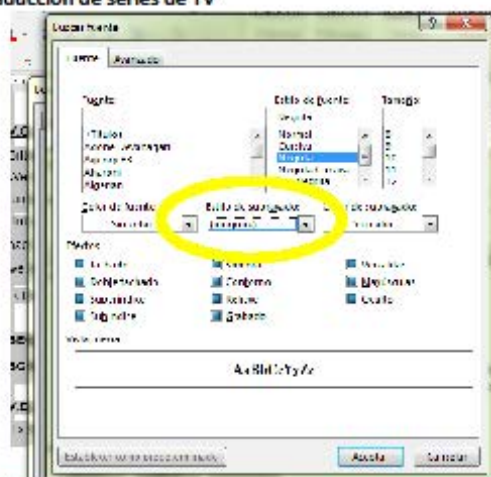
Para ello, vuelve a la pestaña "Reemplazar" del menú "Inicio" y haz clic sobre "Formato":



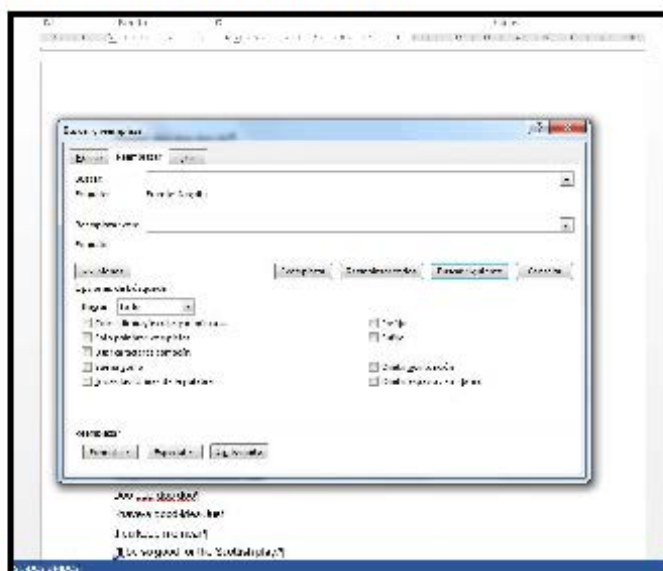
En el desplegable, selecciona "Fuente".

En "Estilo de fuente" selecciona "Negrita" y en "Estilo de subrayado" (muy importante)  
seleccionaremos "ninguno":





Haz clic en "Aceptar" y aparecerá este cuadro:



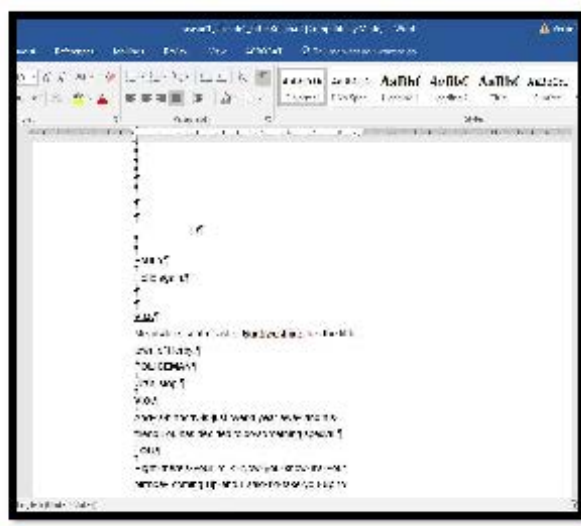
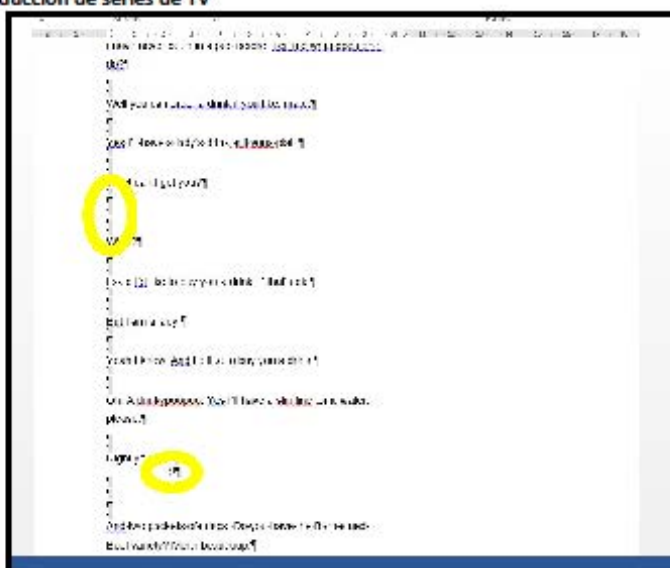
Deja en blanco tanto el espacio "Buscar:" (en "Formato" nos aparece "Fuente: Negrita, Sin subrayado") como el de "Reemplazar con:". De este modo, le pides a MS Word que reemplace todo el texto en negrita (menos el texto en negrita subrayado) por nada, es decir, que lo elimine.

Haz clic en "Reemplazar todos".

El texto ahora presenta este aspecto, en el que vemos dos cosas que nos "molestan":

Los números de página y el excesivo espacio entre frases:

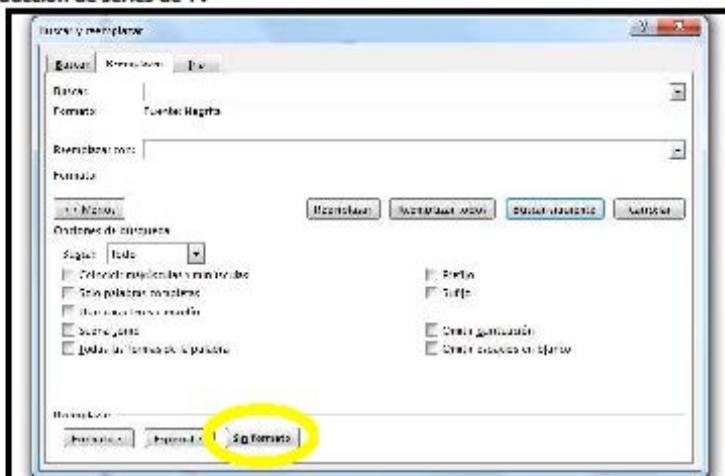




1.6. Para eliminar los números, es importante fijarse en que van seguidos de una marca de párrafo:

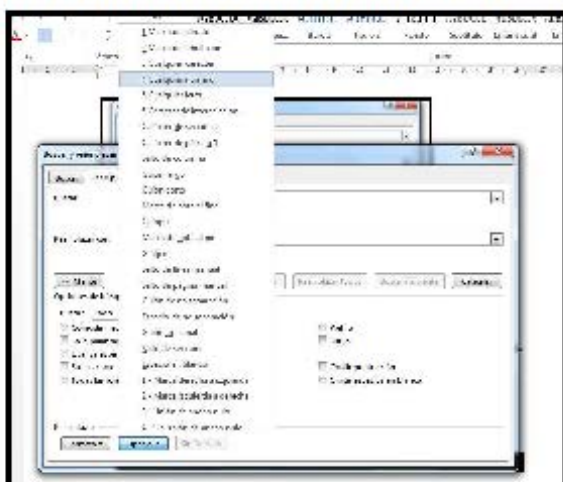


Ve de nuevo a "Reemplazar" y antes que nada haz clic sobre "Sin Formato" para que desaparezca el "Fuente: Negrita":



Este es un paso importante porque sin hacer clic en "Sin Formato", Word seguirá aplicando tus comandos solamente al texto en **negrita** sin subrayar.

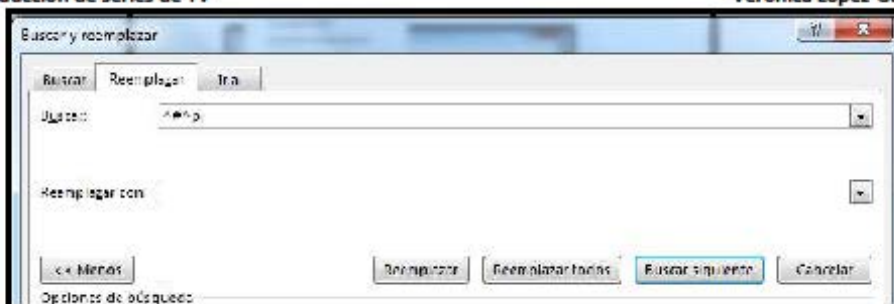
Hecho esto, haz clic sobre "Especial" y en el desplegable, selecciona "Cualquier número":



Aparecerá el símbolo de "Cualquier número": ^# en la casilla "Buscar:"

Entonces vuelve a hacer clic sobre "Especial" y selecciona esta vez "Marca de párrafo".

La casilla "Buscar:" quedará así:



Con los símbolos de "Cualquier número" y "Marca de párrafo".

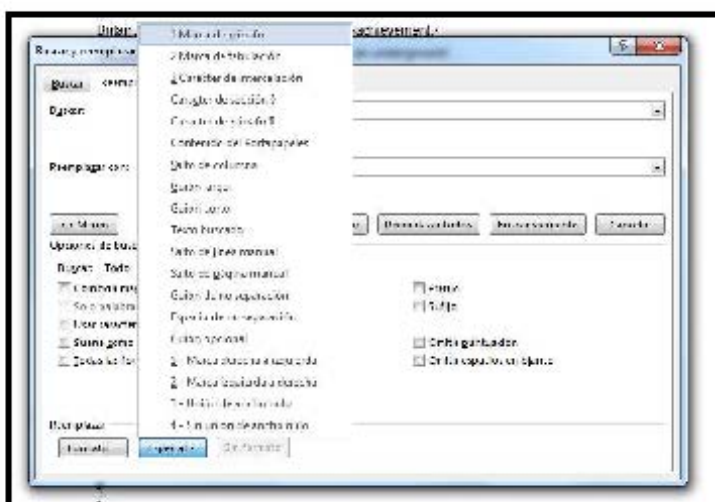
Sin escribir nada en la casilla "Reemplazar con", haz clic sobre "Reemplazar todos".

\*\*Acto seguido, repite la operación, ya que había números de dos cifras.

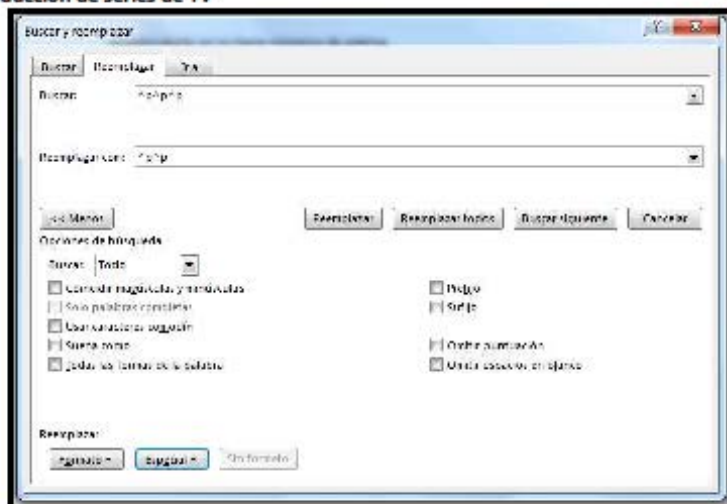
El guion ya no tiene números de página.

1.7. Para eliminar los espacios de más ente líneas, lleva a cabo los siguientes pasos:

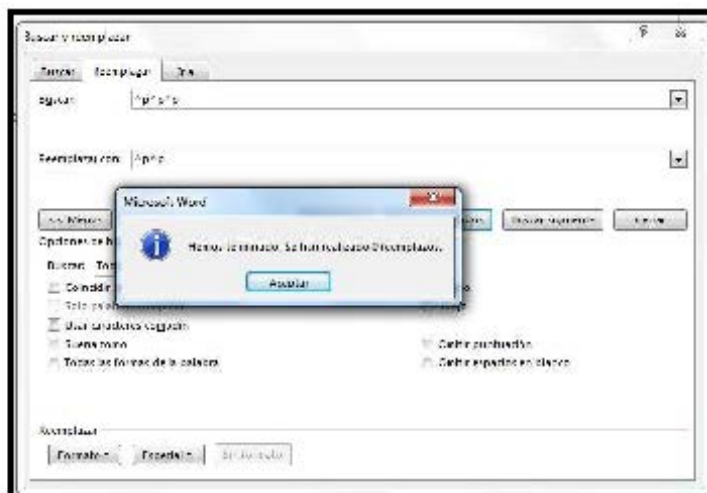
Vuelve a "Reemplazar" y a seleccionar "Marca de párrafo":



Entra tres marcas de párrafo en "Buscar:" y dos marcas de párrafo en "Reemplazar con:"



Deberás hacer clic sobre "Reemplazar todos" tantas veces como sea necesario hasta que aparezca el mensaje "Se han realizado 0 reemplazos":

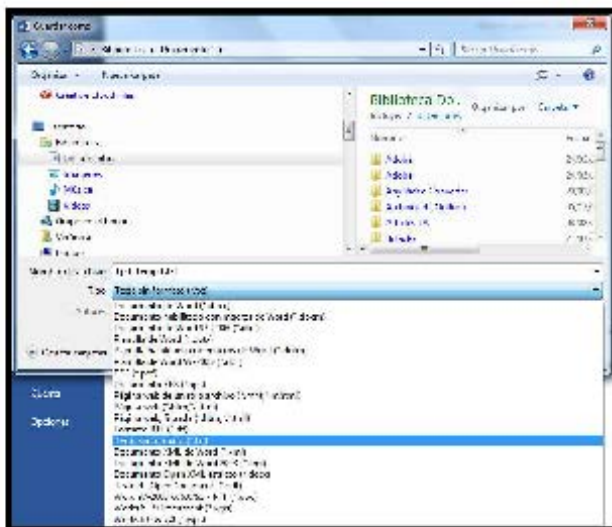


**\*\*En este momento deberías detener la macro. Para ello, vuelve al menú "Vista" y en el desplegable que aparece bajo la opción "Macros", selecciona "Detener Macro" (o "Detener Grabación"). Tu macro estaría lista para ejecutar todos estos pasos automáticamente en el resto de guiones.**

1.8. Ya solamente quedará eliminar el título (esto lo puedes hacer manualmente):



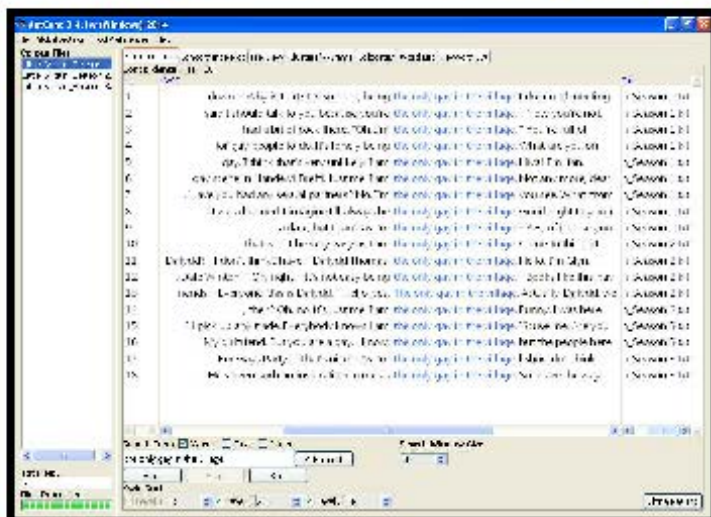
1.9. Guarda el archivo como "Texto sin formato" y nómbralo "Ep 1 Temp 1". Verás la importancia de ponerle por nombre el número de episodio y la temporada cuando trabajes con el gestor de corpus:



¡Enhorabuena, tu guion ya está listo para trabajar con él en un gestor de corpus!

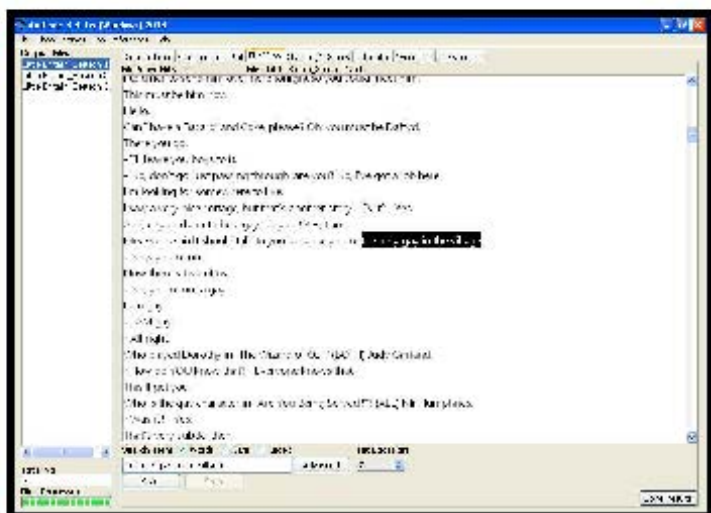
## Cambios en la tarea 4:

Eso te llevará a los minicontextos de cada una de las ocasiones en las que aparece:



Aquí vemos un poquito de contexto de las 18 ocasiones en las que aparece esta frase y a qué archivo pertenece cada una (lo cual, en este caso, nos indica la temporada).

4. Si vas haciendo clic sobre estos contextos, obtendrás visiones completas del archivo en el que aparecen y, por tanto, todo el contexto. Fíjate que ahora estás en la pestaña *File View*:



5. Consulta tantos contextos de esta expresión como creas necesario (no menos de tres), para lo cual tendrás que volver a la lista de concordancias haciendo clic sobre la pestaña *Concordance*. Además, documéntate en otras fuentes, si te parece necesario (diccionarios, textos paralelos, etc.) y decide una

traducción para la expresión. Escribela en el documento "Respuestas tareas-4" en la casilla de "Traducción con Ant Conc "The only gay in the Village".

6.

Aquí tienes, además, dos clips de la serie en los que aparece esta expresión: Ahora mira dos momentos de la serie en los que aparece esta expresión:



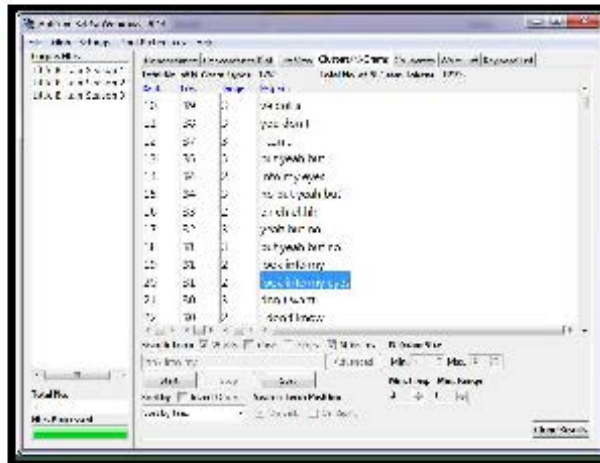
<http://youtu.be/KrzaBNqz-M>



<http://youtu.be/x0zUQzkHwAE>

7.—5. ¿Cuál sería tu propuesta de traducción para esta expresión? ¿Crees que con la información que te proporciona Ant Conc tendrías suficiente para obtener una buena traducción de esta expresión? ¿Te parece imprescindible verla en el video? Argumenta tu respuesta. Después de ver la expresión en la serie, ¿cambiarías tu traducción? En caso afirmativo, escribe tu traducción modificada en el documento "Respuestas tareas-4" en la casilla de "Traducción con videos "The only gay in the Village".

6. Repite el procedimiento, por tercera y última vez, con otra expresión. En el lugar 20 del ranking (aparece 31 veces durante la serie), encontrarás la expresión "Look into my eyes":



Line	Context	Word	Context
13	10	1	look into
22	20	2	look into
24	21	3	look
13	11	1	look into
11	10	2	look into
18	14	2	look into
25	20	2	look into
17	15	3	look into
14	11	1	look into
20	20	2	look into
20	24	2	look into
21	20	3	look into
15	10	2	look into

Haz clic sobre la expresión para consultar los minicontextos y contextos y como has hecho con las dos expresiones anteriores, decide cómo la traducirías. Escribe tu traducción en el documento "Respuestas tarea 4" en la casilla de "Traducción con AntConc "Look into my eyes".

7. Ahora mira estos dos clips en los que aparece "Look into my eyes":



[https://youtu.be/3KYVb\\_OYz6g](https://youtu.be/3KYVb_OYz6g)

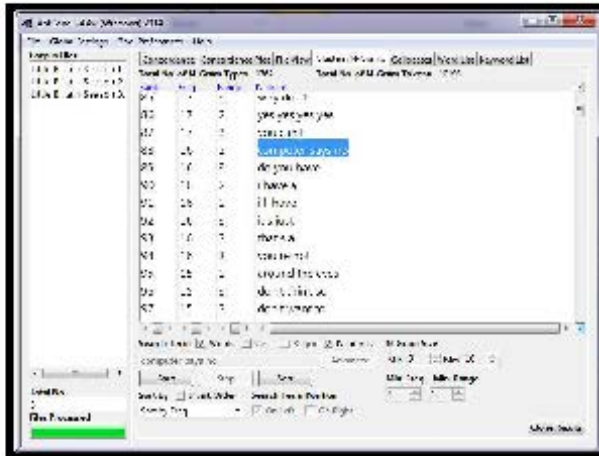


<https://youtu.be/IW579QkQRws>

8. Tal y como has hecho con "The only gay in the village", decide cuál sería tu propuesta de traducción para esta expresión. ¿Crees que con la información que te proporciona Ant Conc tendrías suficiente para obtener una buena traducción de esta expresión? ¿Te parece imprescindible verla en el vídeo? Argumenta tu respuesta. Después de ver la expresión en la serie, ¿cambiarías tu traducción? En caso afirmativo, escribe tu traducción modificada en el documento "Respuestas tarea 4" en la casilla de "Traducción con vídeos "Look into my eyes".

9. Para finalizar, ve a la expresión. Ahora repite el procedimiento con otra expresión. En que aparece en el lugar 88 del ranking (aparece 16 veces durante la serie). Se trata de la expresión, encontrarás la expresión "Computer says no":





6. Haz clic sobre la expresión para consultar los minicontextos y contextos y, sin haberla visto en la serie, como has hecho con la expresión anterior, decide cómo la traducirías. Escribe tu traducción en el documento "Respuestas tareas 4" en la casilla de "Traducción con AntConc "Computer says no".

7.8. Ahora mira estos dos clips en los que aparece "Computer says no":



<https://youtu.be/NYkivrt-rNM>



[https://youtu.be/ayPD0U\\_FO4Y](https://youtu.be/ayPD0U_FO4Y)

8.2. Después de ver la expresión en la serie, ¿cambiarías tu traducción? En caso afirmativo, escribe tu traducción modificada y argumenta por qué el visionado de la expresión en el vídeo te ha hecho modificar tu traducción inicial, en el documento "Respuestas tareas 4" en la casilla de "Traducción con vídeos "Computer says no".

9.5. Repite el procedimiento, por tercera y última vez, con otra expresión. En el lugar 20 del ranking (aparece 24 veces durante la serie), encontrarás la expresión "Look into my eyes".

Line	File	Context	Search Term	Context	File
10	10	1	look into	my eyes	
11	10	1	you look		
24	27	2	look		
24	27	5	look into	my eyes	
11	31	5	look into	my eyes	
13	31	1	look into	my eyes	
28	30	2	look into	my eyes	
27	32	5	look into	my eyes	
18	31	5	look into	my eyes	
14	31	5	look into	my eyes	
20	31	2	look into	my eyes	
21	30	5	look into	my eyes	
22	30	5	look into	my eyes	

10.C. Haz clic sobre la expresión para consultar los minicorpus y contextos y, como has hecho con los dos ejemplos anteriores, decide cómo lo traducirías. Escribe tu traducción en el documento "Respuestas tareas 4" en la casilla de "Traducción con AntConc look into my eyes".

11.C. Ahora mira estos dos clips en los que aparece "look into my eyes".



<https://www.youtube.com/watch?v=71605-0Y6Gc>



<https://youtube.com/watch?v=UWF39Q1QRw>

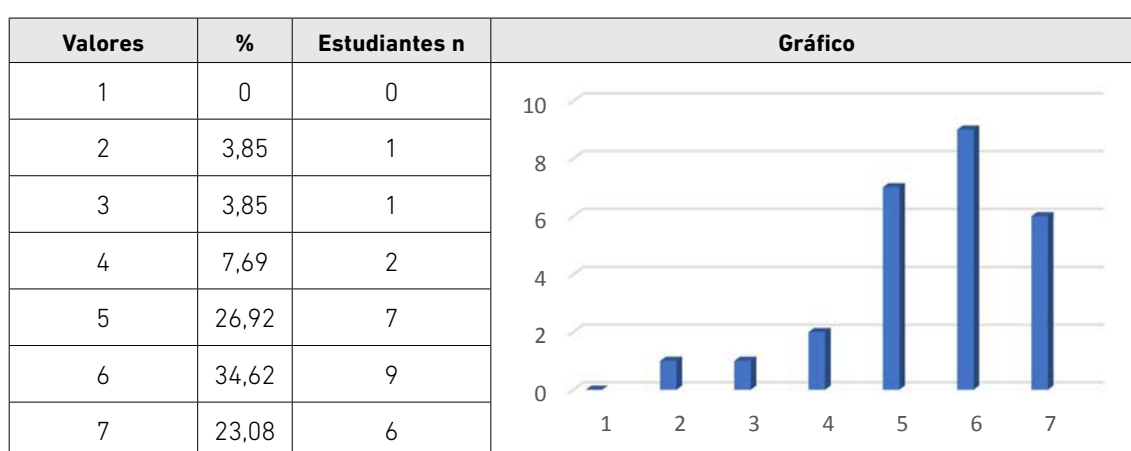
12.C. Después de ver la expresión en la serie, ¿cambias tu traducción? En caso afirmativo, escribe tu traducción modificada en el documento "Respuestas tareas 4" en la casilla de "Traducción con videos look into my eyes".

## 6.4. Resultados cuestionarios pilotado presencial

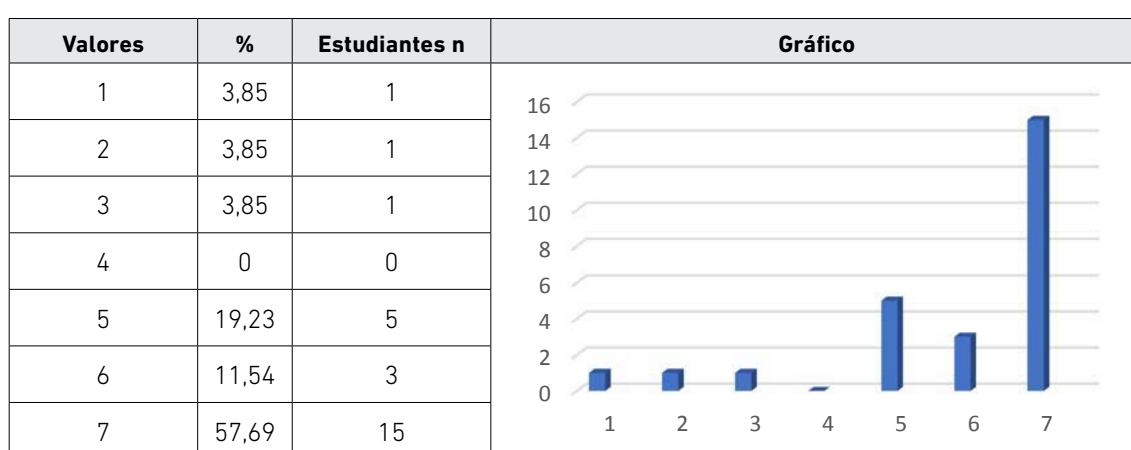
### 6.4.1. Resultados cuestionario autoevaluación

A continuación se muestran los resultados del cuestionario en el que los alumnos evaluaban las competencias adquiridas y su capacidad para repetir de manera autónoma las técnicas aprendidas en la unidad didáctica.

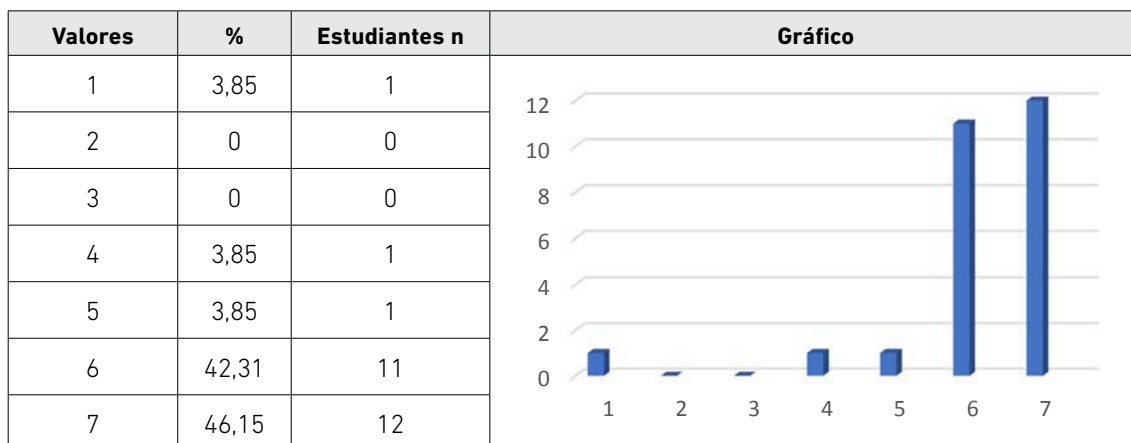
Soy capaz de modificar el formato de un texto en MS Word utilizando expresiones regulares. (1 = No, en absoluto; 7 = Sí, con facilidad)



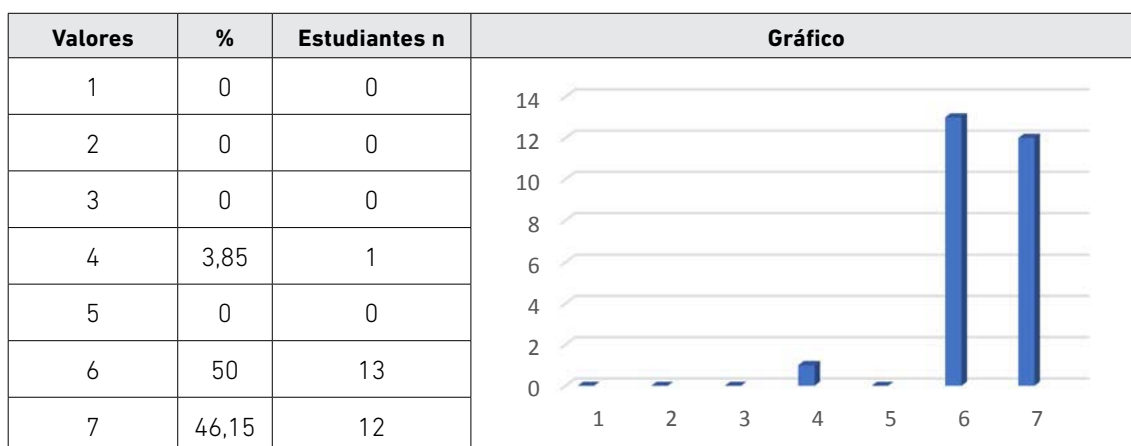
Soy capaz de identificar las palabras más apropiadas para conformar una *stopword list*; las que “entorpecerían” el análisis del texto original.



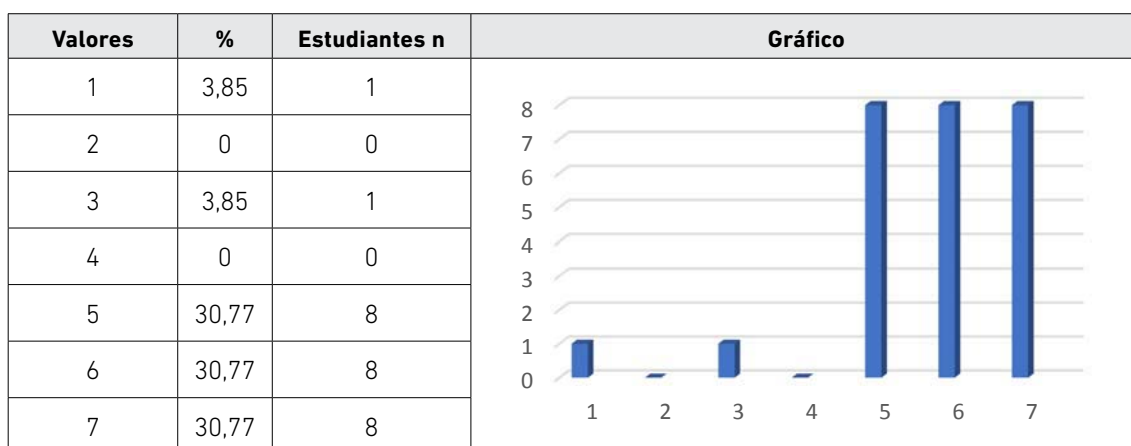
Soy capaz de obtener una lista de las palabras más frecuentes de una serie/película/obra literaria (función “Frequency list”).



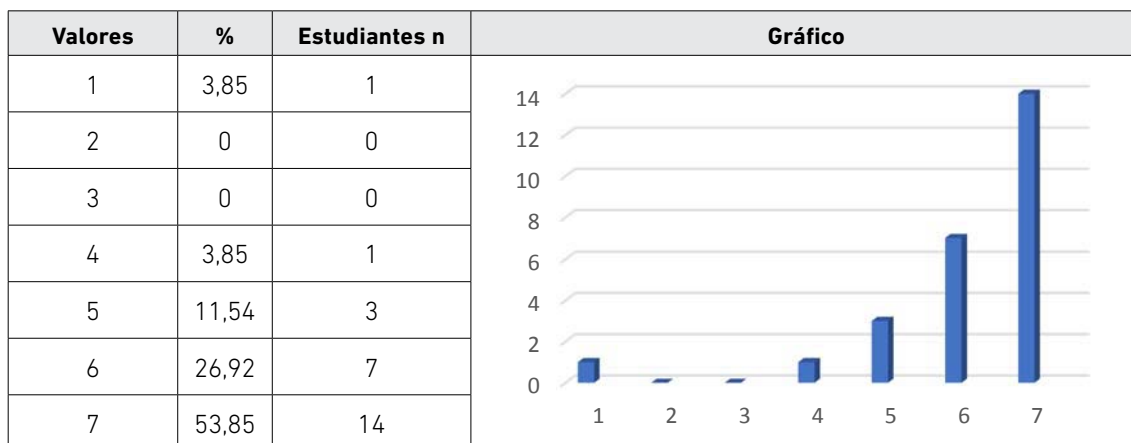
Soy capaz de obtener una lista de las expresiones más frecuentes de una serie/película/obra literaria (función “N-grams”).



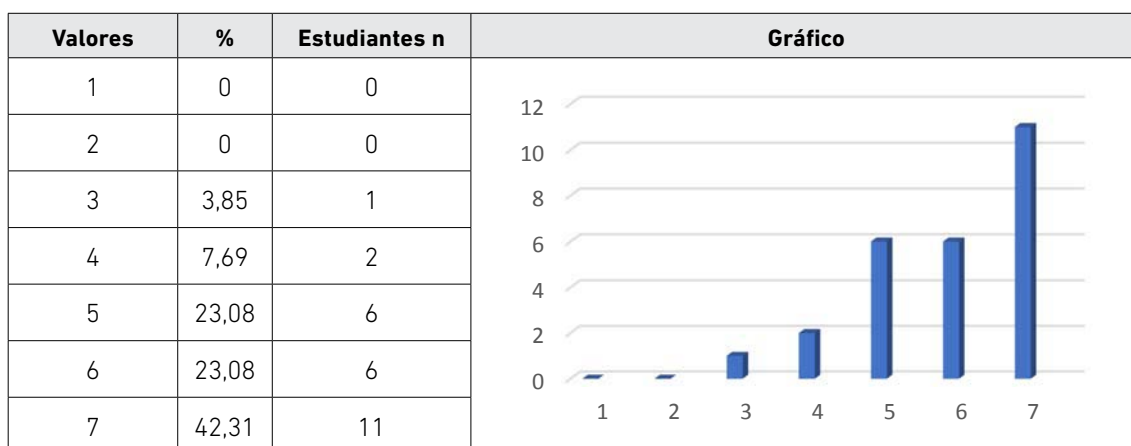
Soy capaz de extraer las concordancias de una palabra o expresión que considere relevantes o interesantes en un corpus (función “Concordance”).



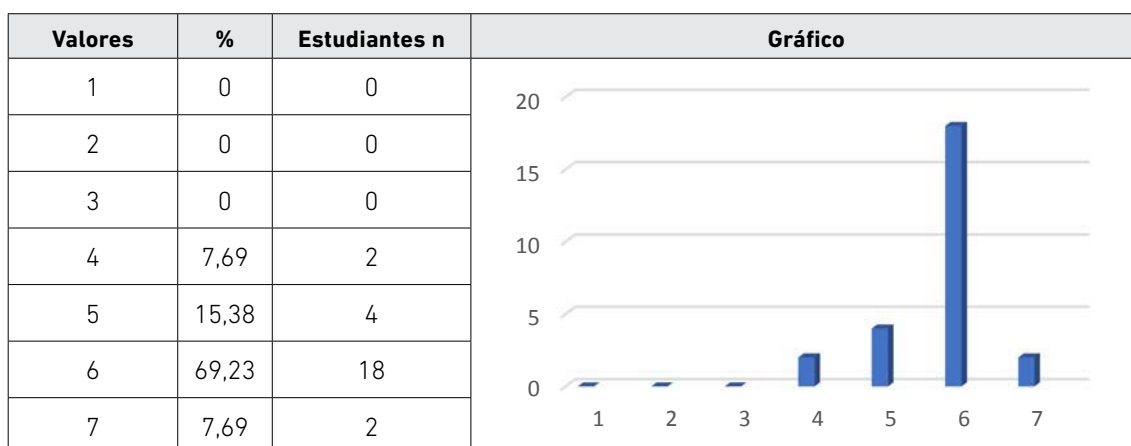
Soy capaz de consultar el contexto de cada una de estas palabras o expresiones más frecuentes (pestaña «File»).



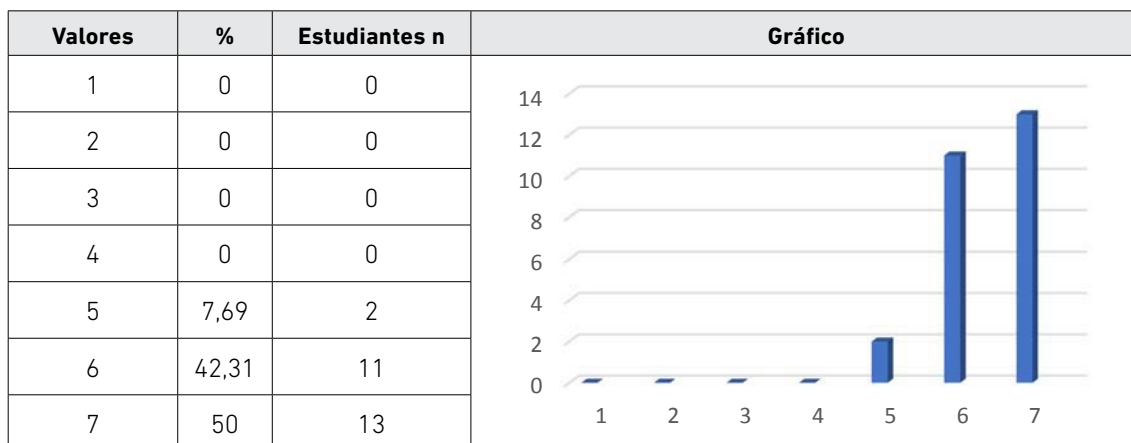
Soy capaz de consultar la posición de una palabra o expresión dentro de un corpus (función «Plot»).



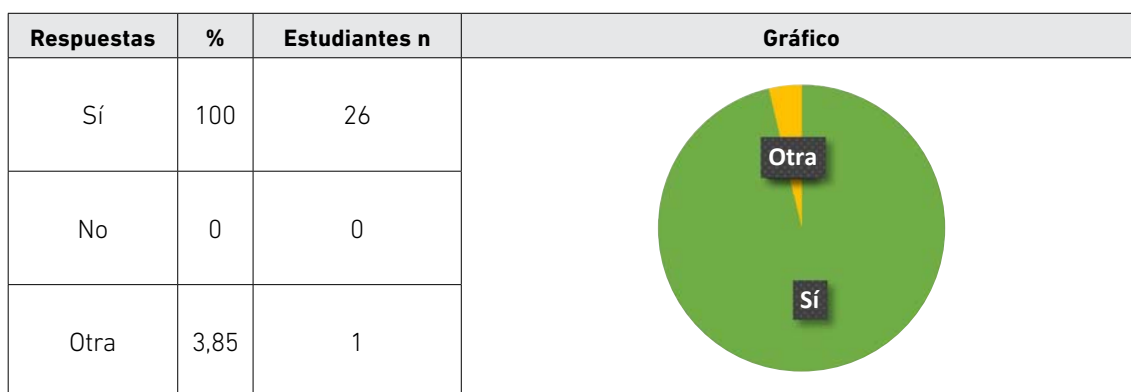
Soy capaz de traducir estas expresiones a partir de la información que me proporciona el análisis del texto original con un gestor de corpus.



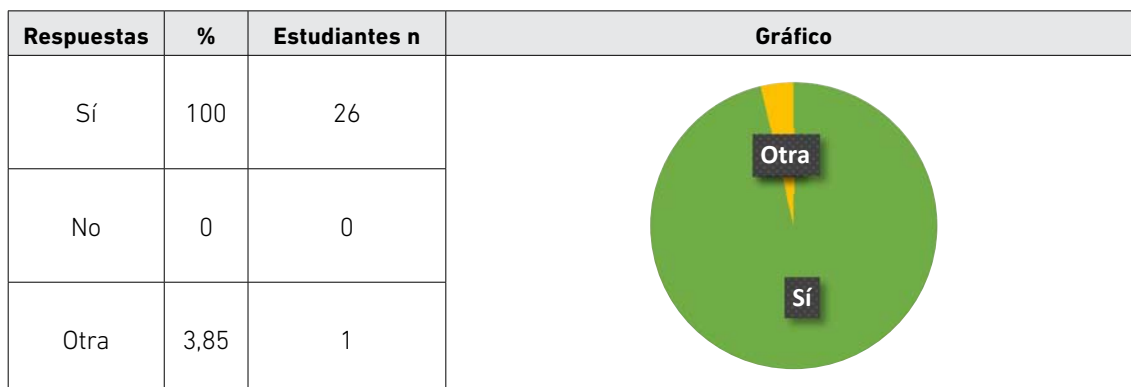
Soy capaz de identificar con este método si algún personaje de una serie/película/obra literaria tiene expresiones características propias.



El análisis del texto original antes de empezar a traducir me parece ahora más importante que antes de completar esta unidad didáctica.



Después de hacer todas las tareas, ¿te animarías a repetir este proceso en el mundo profesional si se presentara la ocasión?



#### **Comentarios autoevaluativos:**

Personalmente disfruté mucho de cómo evolucionó nuestro punto de vista de la traducción audiovisual desde que tuvimos el primer contacto con el capítulo que teníamos que traducir hasta que estudiamos en profundidad el guion con AntConc, ya que, aunque viendo el capítulo ya se podían prever posibles problemas de traducción, no fue hasta que trabajamos el guion con el gestor de corpus que pudimos comprobar que aún habían muchos otros aspectos en los que no habíamos caído. Es por eso que espero profundizar en el futuro herramientas como el uso de gestores de corpus.

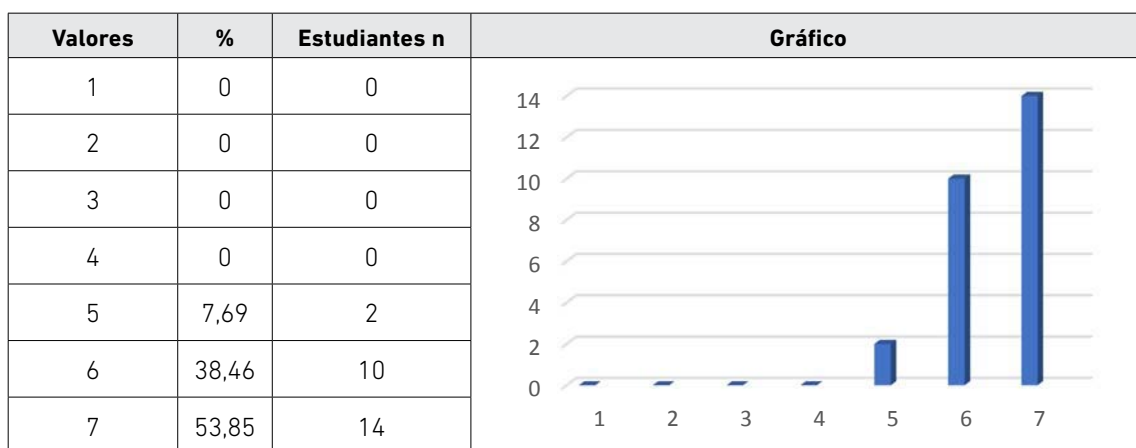
Gracias a la claridad de las explicaciones, y con la ayuda de los tutoriales, sería capaz de volver a usar un corpus y de poder extraer información de él. Lo único que me cuesta más dominar son las expresiones regulares del Word y la gestión de las macros. Pero insisto, con la ayuda del tutorial no me supondría problema alguno.

#### **6.4.2. Resultados del cuestionario de evaluación general de la unidad didáctica**

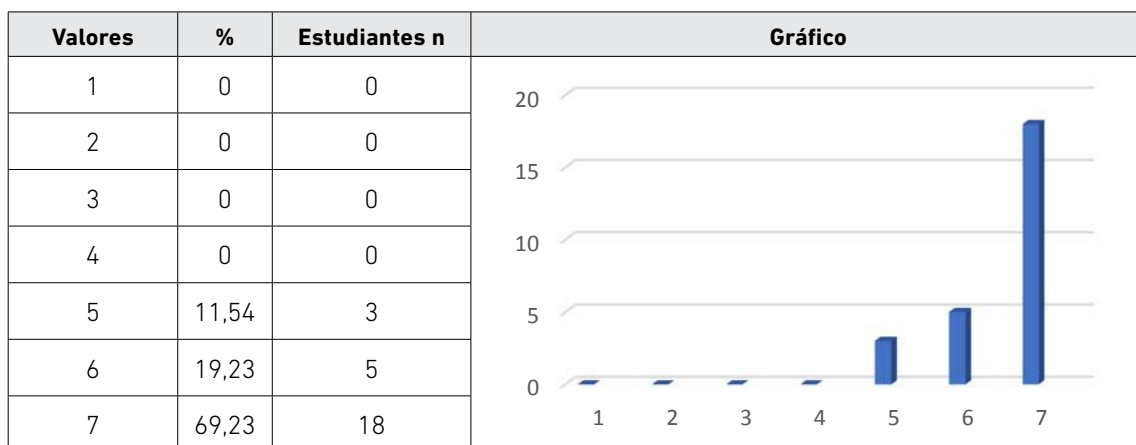
Se incluyen aquí los resultados de la evaluación general que los alumnos hicieron de la unidad didáctica: del planteamiento, organización, indicaciones, ejercicios, evaluación, etc.; en la mayoría de los casos, se les pide que valoren la claridad y adecuación de los mismos.

Los objetivos de cada tarea te han parecido: (1 = Nada / 7 = Mucho)

CLAROS:

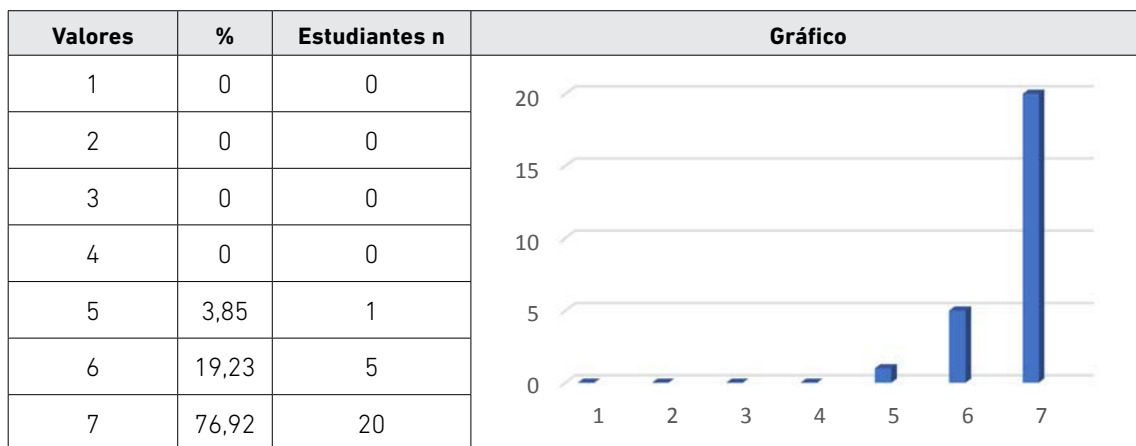


ADECUADOS PARA ESTE NIVEL:



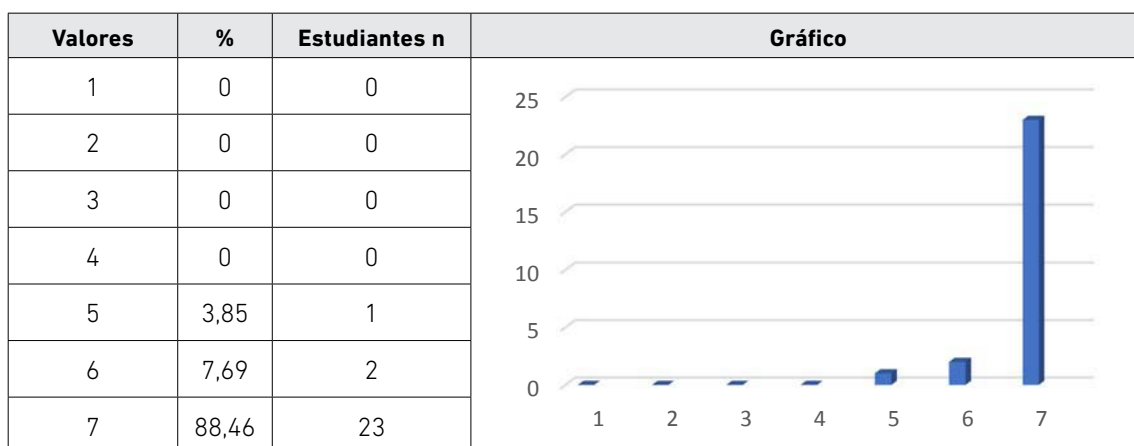
Los tutoriales te han parecido:

CLAROS:



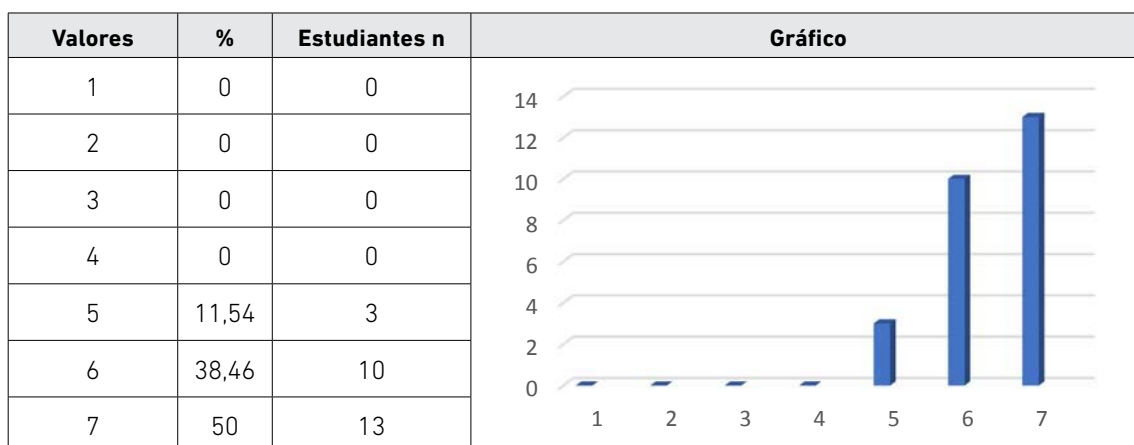


ADECUADOS PARA ESTE NIVEL:

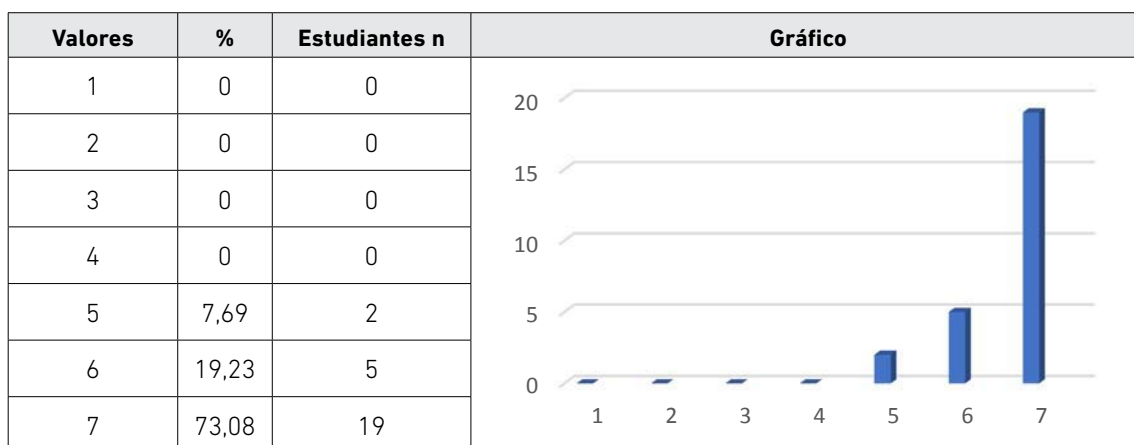


Los materiales para la realización de cada tarea te han parecido:

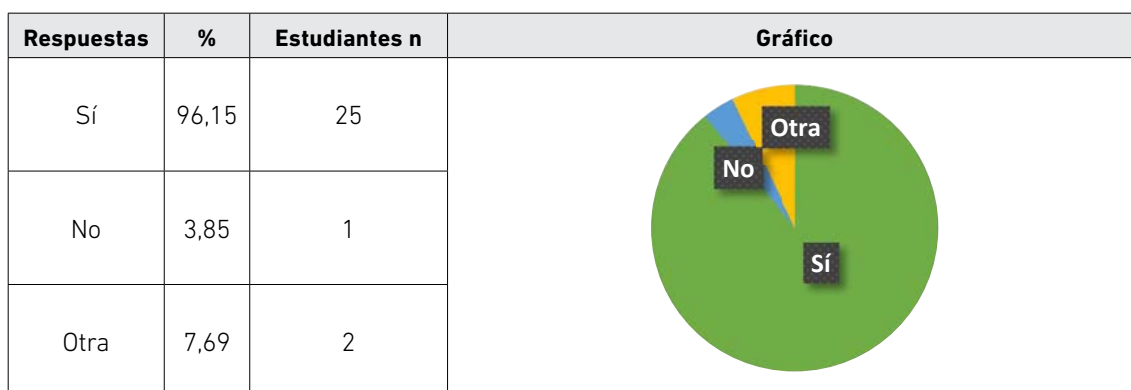
CLAROS:



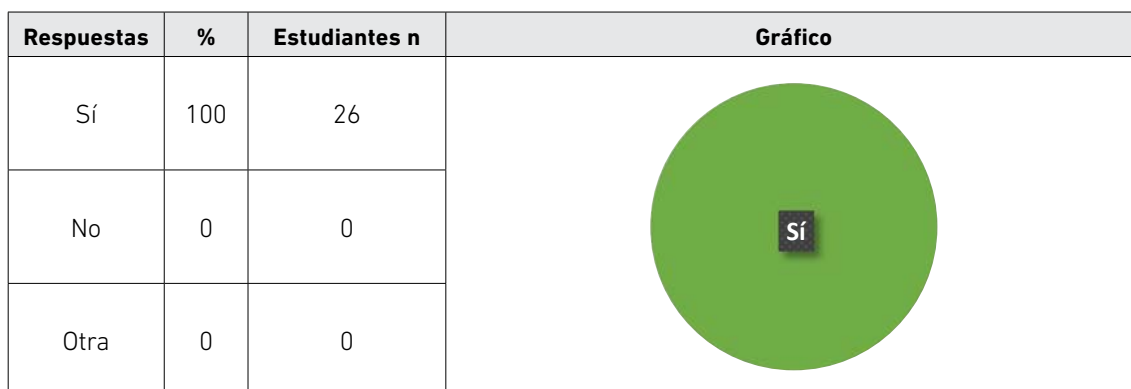
ADECUADOS PARA ESTE NIVEL:



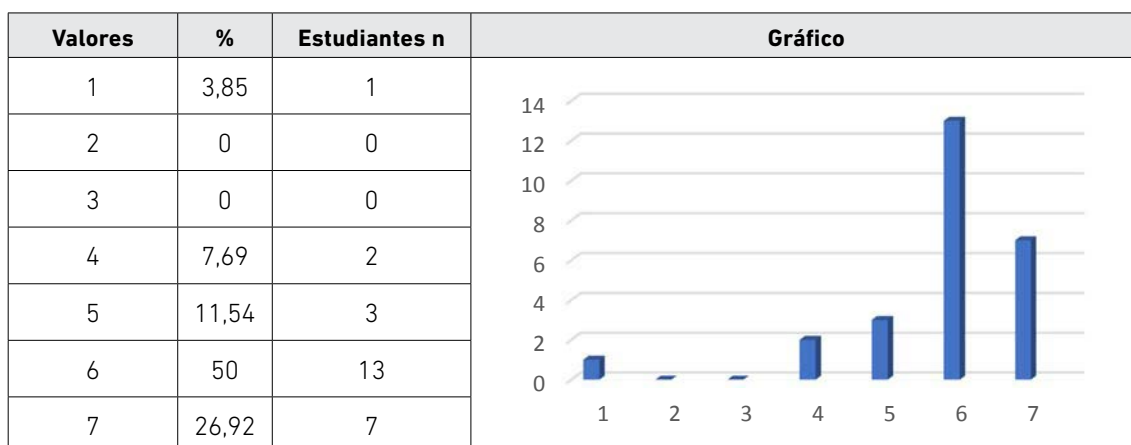
¿Crees que el tiempo dedicado a cada tarea/actividad ha sido el apropiado?



¿Las indicaciones para la evaluación de la unidad didáctica te han parecido claras?



Puntúa la utilidad que para ti ha tenido esta unidad didáctica (1 = Ninguna / 7 = Mucha)



¿Qué te ha resultado de más utilidad de todo lo aprendido?

Respuestas
El descubrimiento de las herramientas para llevar a cabo este tipo de traducción.

<b>Respuestas</b>
Aprender a detectar las frases recurrentes de un guion cinematográfico mediante una herramienta específica.
Lo que más útil me ha resultado ha sido aprender a vaciar un guion con las macros y a utilizar el programa AntConc
El hecho de conocer una herramienta nueva que aporta nuevas soluciones a una problemática que desconocíamos porque todavía no nos habíamos enfrentado a ella.
Me ha servido mucho para aclarar dudas que tenía sobre algunos aspectos de la traducción audiovisual.
Conocer cómo se divide el trabajo a la hora de hacer una traducción de una serie o de una película y aprender a limpiar el guion.
Me ha parecido muy útil y curioso todo lo que nos explicaba Verònica sobre el mundo laboral actual de los traductores.
Me ha parecido curiosa la herramienta AntConc.
Los factores que se han de tener en cuenta a la hora de traducir o subtitar audiovisual, como el poco tiempo del que dispone el traductor, que encajen las mismas frases durante toda la película o serie, etc.
Las diferentes técnicas que tendríamos que utilizar para hacer una traducción audiovisual.
Me ha parecido muy interesante y útil utilizar herramientas como el AntConc o las macros y aplicarlas al proceso de traducción, ya sea durante la traducción o en la pretraducción. Querría destacar, también, la gran utilidad de los tutoriales que nos pasó Verónica, ya que son muy claros, están muy bien hechos y nos van a ser muy útiles. También me ha gustado mucho que la profesora con la que hemos hecho las actividades relacionadas con la traducción audiovisual tenga experiencia en este ámbito. Encuentro, también, muy bien que no haya habido un examen en sí sobre audiovisual porque nuestros conocimientos de este campo son, como cabe esperar, muy limitados y el hecho de habernos evaluado con una actividad con la que ya estábamos familiarizados ha sido muy reconfortante.

<b>Respuestas</b>
Aprender a gestionar procesadores de corpus y a ver algunas de las técnicas para detectar las frases más importantes y repetitivas de un guion.
Crear macros con MS Word y el programa AntConc.
Corpus como el AntConc para buscar expresiones o frases recurrentes dentro del guion de una serie.
La práctica en sí. Es decir, el haber practicado con guiones reales y poder comprobar qué tipo de traducción se realiza.
Lo que me ha resultado de más utilidad ha sido aprender a cómo quitar todo lo innecesario de un Word con la macro, y también aprender cómo funciona el programa AntConc, ya que creo que es muy útil.
Saber cómo identificar una expresión o palabra propia de un personaje en una serie.
El programa AntConc.
Principalmente conocer los recursos que hemos usado, ya que ni siquiera me había planteado que podría necesitarlos.
El programa AntConc.
Todo. Todo me ha parecido útil e interesante, sobre todo porque mis conocimientos del tema eran mínimos. Lo más útil probablemente hayan sido las listas de vocabulario y expresiones que permiten ver repeticiones y similares.
Aprender a preparar un texto para poderlo traducir y examinar con cualquier programa.
Aprender a identificar repeticiones/elementos importantes de un texto.
A diferenciar palabras claves y saber interpretar guiones, así como qué hacer ante referentes culturales distintos a los nuestros
La limpieza de guiones y su análisis en el corpus.
Me ha parecido muy útil el hecho de aprender a “limpiar” textos en Word, en este caso en particular, guiones.

¿Qué es lo que menos te ha gustado y cómo lo cambiarías?

<b>Respuestas</b>
El tiempo que hemos invertido, aunque creo que esto ya es limitación de horario de la asignatura en sí.
Lo que menos me gustó fue tener que subir una lista en AntConc solamente porque tanto a mí como a mi compañera no nos funcionó bien el programa. No creo que pueda cambiarse ya que no es culpa de la sesión sino del propio programa, pero tal vez podría hacerse una breve explicación de qué hacer cuando no se cargan las listas, por decir algo.
Considero que la tarea era adecuada al nivel y a los plazos que teníamos para hacerla. Me hubiese gustado poder profundizar más en la herramientas y en otras posibles funciones pero comprendo que debíamos ajustarnos a las lecciones destinadas a ello.
No puedo decir que me haya disgustado nada. Sin embargo, el programa AntConc ya lo conocía pero he podido descubrir alguna utilidad y función más.
Pocas clases.
Lo que menos me ha gustado es que dedicábamos mucho tiempo en analizar el corpus pero no demasiado en traducir. Y creo que podríamos haber traducido más, pero, aun así, me pareció bien.
Todo me ha parecido muy útil y adecuado para nuestro nivel.
Nada.
Me habría gustado dedicar más tiempo a la traducción en sí y no a aspectos técnicos de programas.
Nada.
Se dedica el tiempo suficiente para las actividades, pero quizá si hubiera más tiempo se podría aprender más, hacer otros ejercicios... ampliar el temario, en general.
Nada.

Otros comentarios sobre la unidad didáctica:

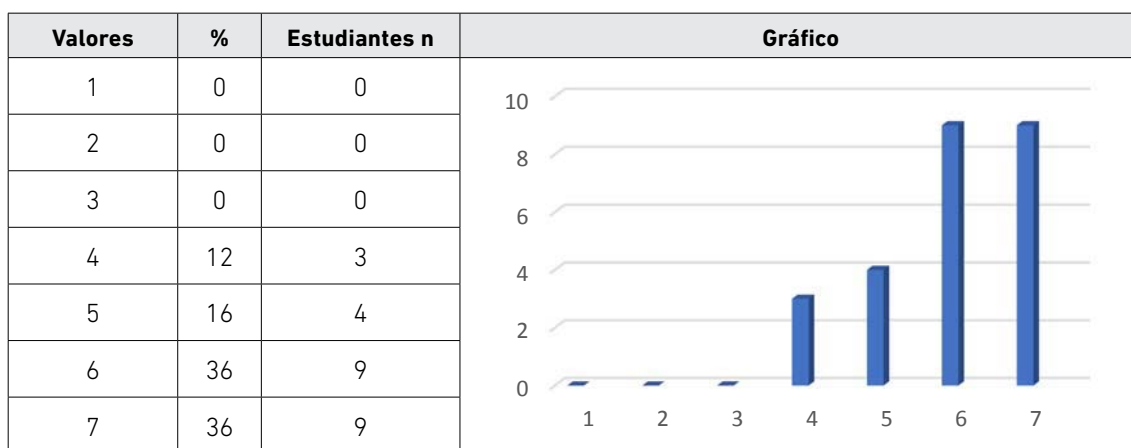
Respuestas
Me ha parecido muy útil sobre todo para los que nos apasiona la traducción audiovisual.
Considero que las lecciones de traducción audiovisual deberían impartirse más a menudo ya que motivan mucho a los alumnos a descubrir más caminos enfocados a la traducción como trabajo.
Me ha encantado cómo se ha llevado a cabo esta unidad (y a mí, personalmente, no me llama mucho la atención el mundo audiovisual y soy bastante lenta con las TAO y herramientas CAT): encuentro que Verónica, junto a Patricia, nos han dado explicaciones muy claras, las actividades eran también muy simples y nada rebuscadas, las herramientas no eran complejas, nos han proporcionado material (como los vídeos tutoriales) muy necesario, etc. Querría destacar, también, la excelente elección de los textos a traducir. Me ha gustado mucho. He intentado poner algo a mejorar pero no tengo nada que decir. Ha sido todo estupendo. ¡Enhorabuena!
Me ha gustado mucho la claridad con la que la profesora se explicaba, era imposible perderse y no entenderlo todo. Así que genial.
Me gustaría haber hecho más clases.

### 6.4.3. Resultados del cuestionario de evaluación de los contenidos de la unidad didáctica

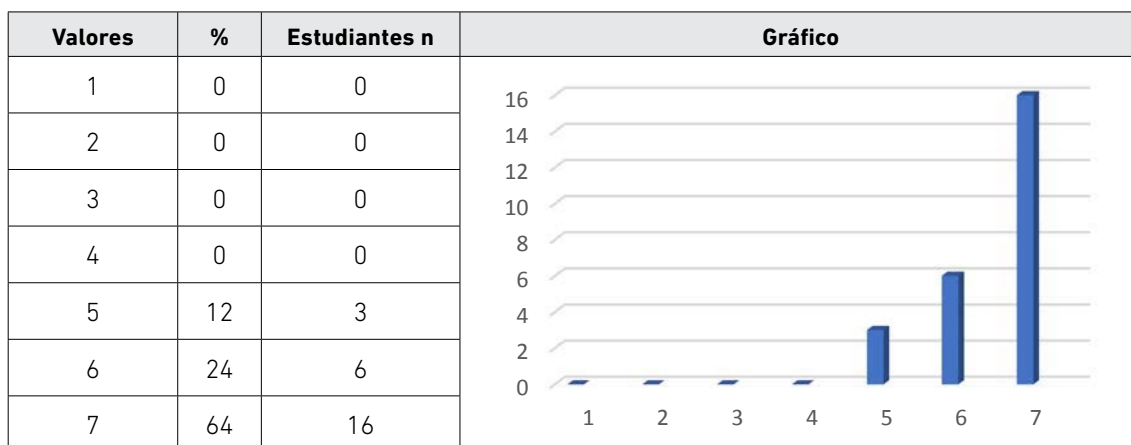
Este apartado muestra la valoración de los contenidos de la unidad didáctica por parte de los estudiantes; en la mayoría de casos, se les pide valorar la utilidad, relevancia y adecuación (a su nivel) de dichos contenidos y si les han parecido interesantes.

Aprender a trabajar con RegEx en MS Word (“marca de párrafo”, “cualquier número”, “texto en negrita”, etc.) me ha parecido: (1 = Nada / 7 = Mucho)

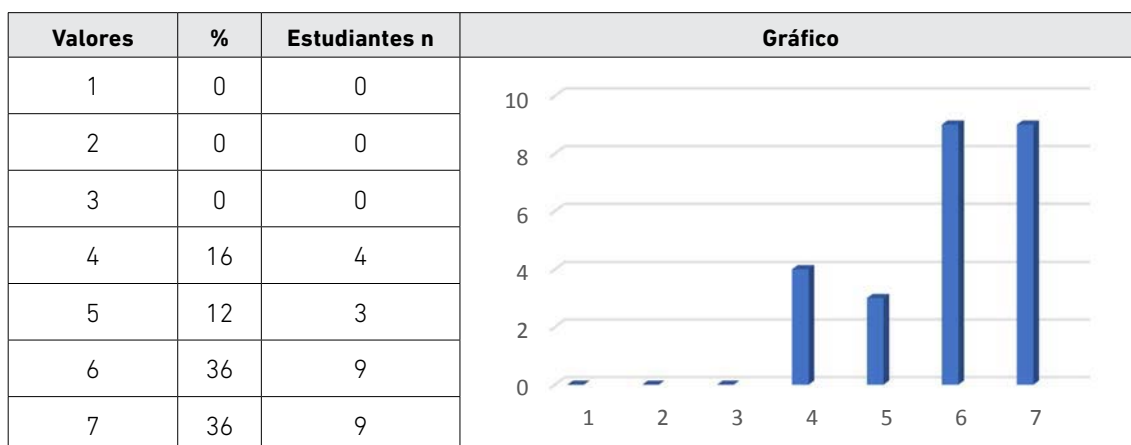
INTERESANTE:



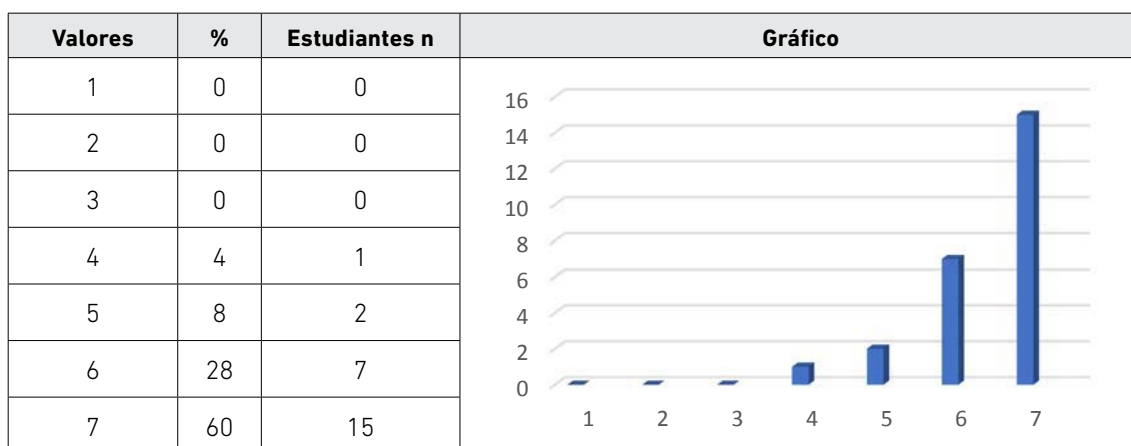
ÚTIL:



RELEVANTE:

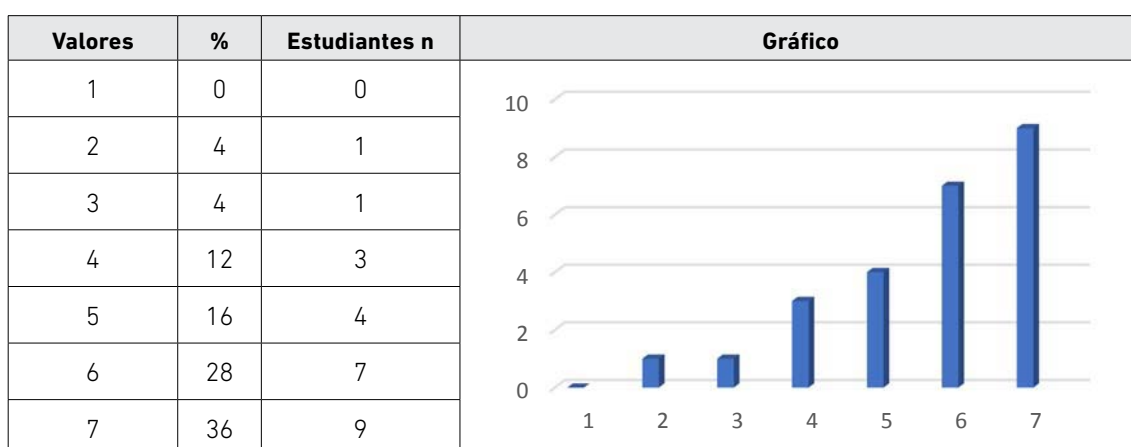


ADECUADO PARA ESTE NIVEL:

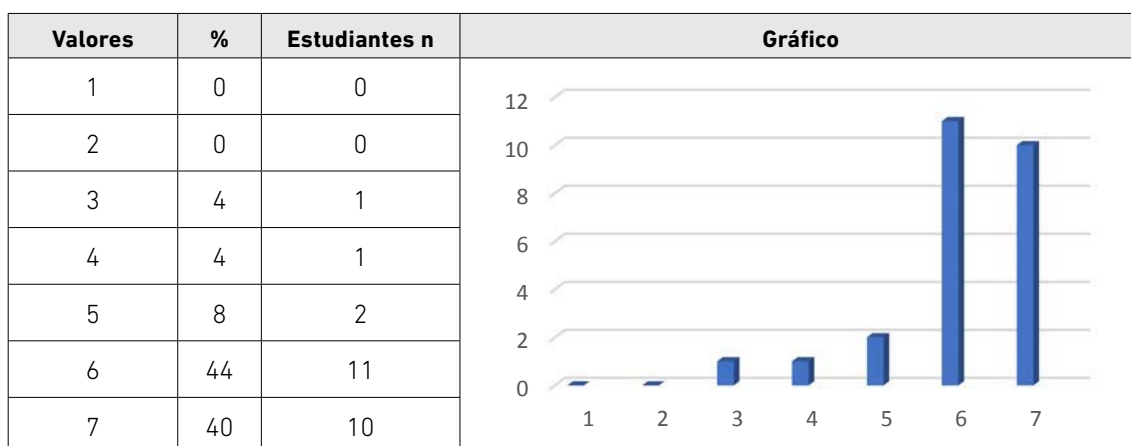


Crear un corpus ad hoc (para un uso puntual y específico) me ha parecido: (1 = Nada / 7 = Mucho)

INTERESANTE:

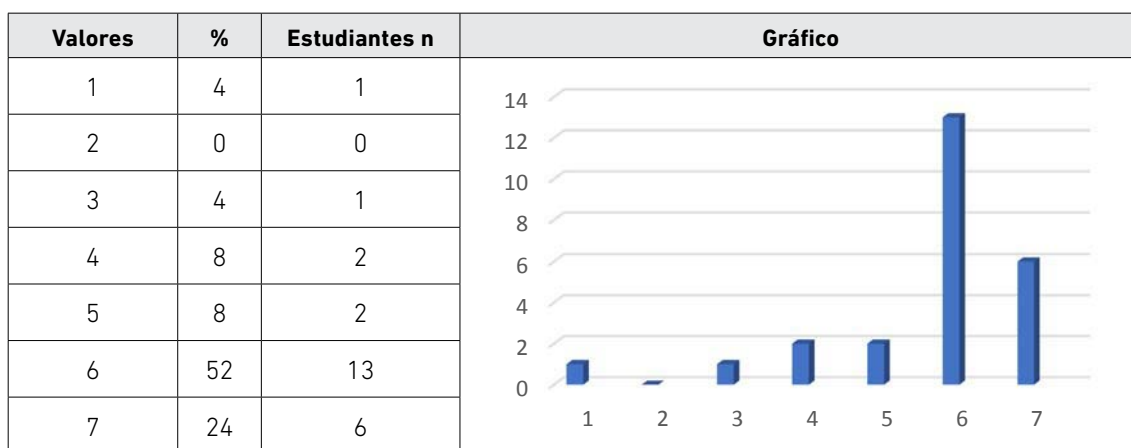


ÚTIL:

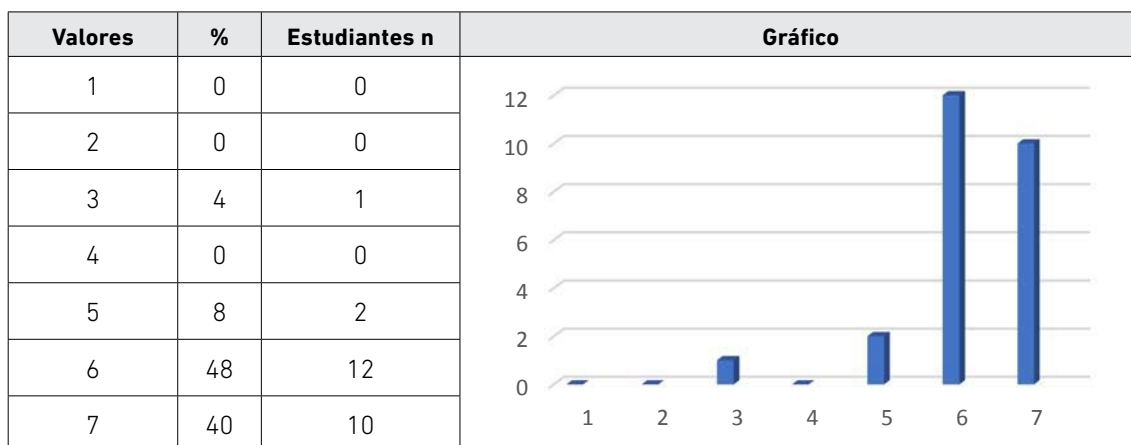




RELEVANTE:

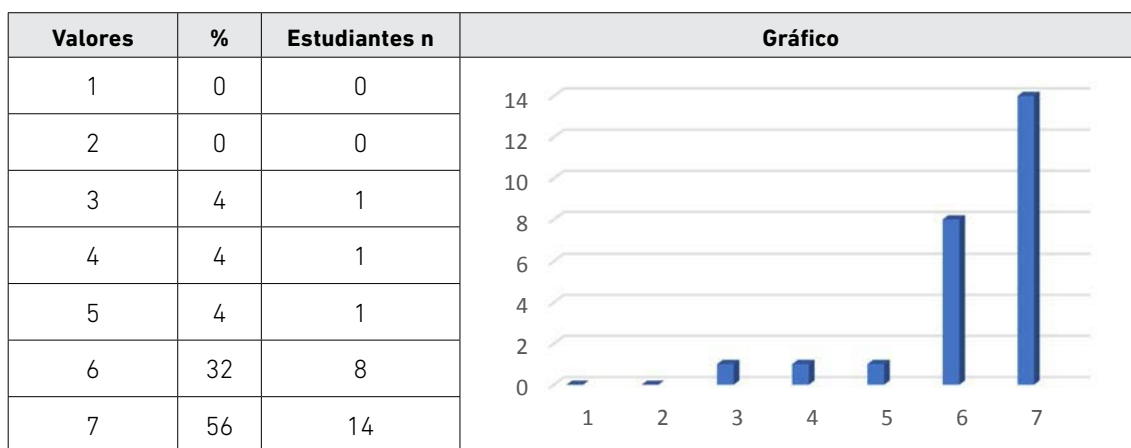


ADECUADO PARA ESTE NIVEL:

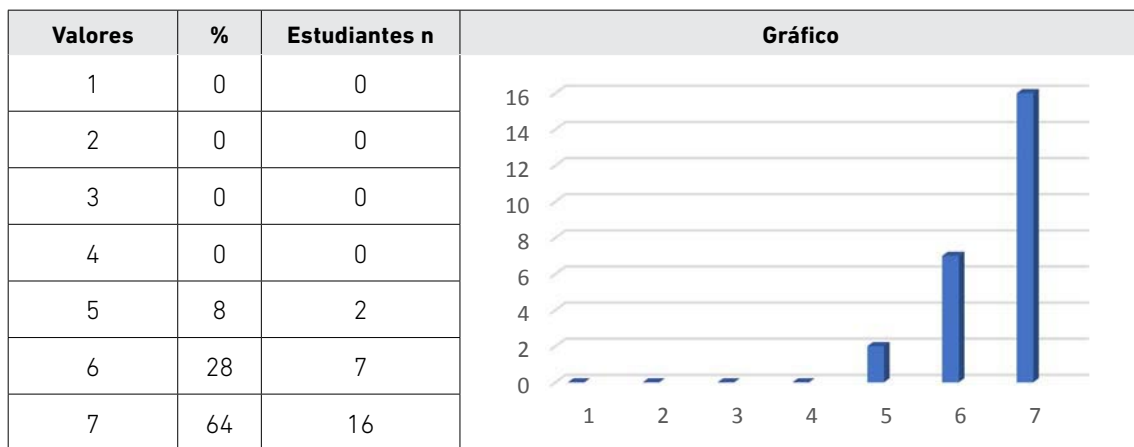


Trabajar con AntConc me ha parecido: (1 = Nada / 7 = Mucho)

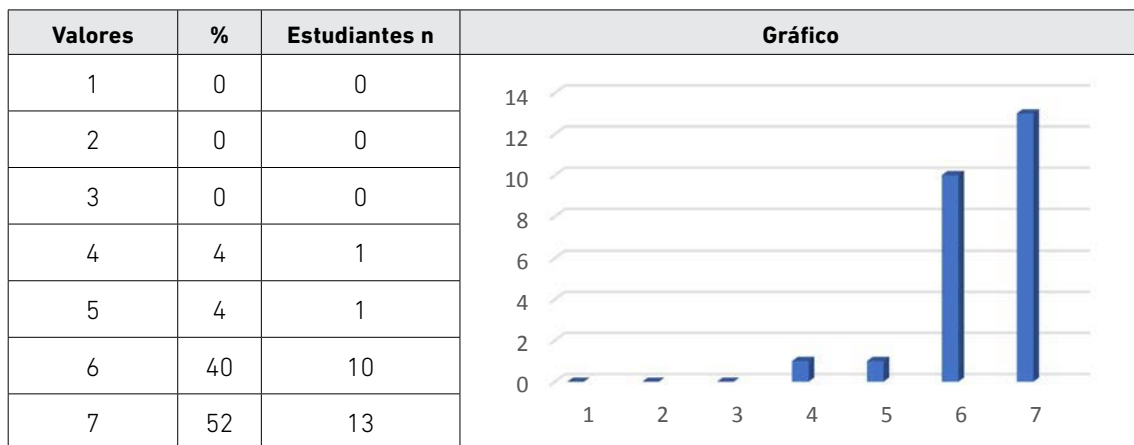
INTERESANTE:



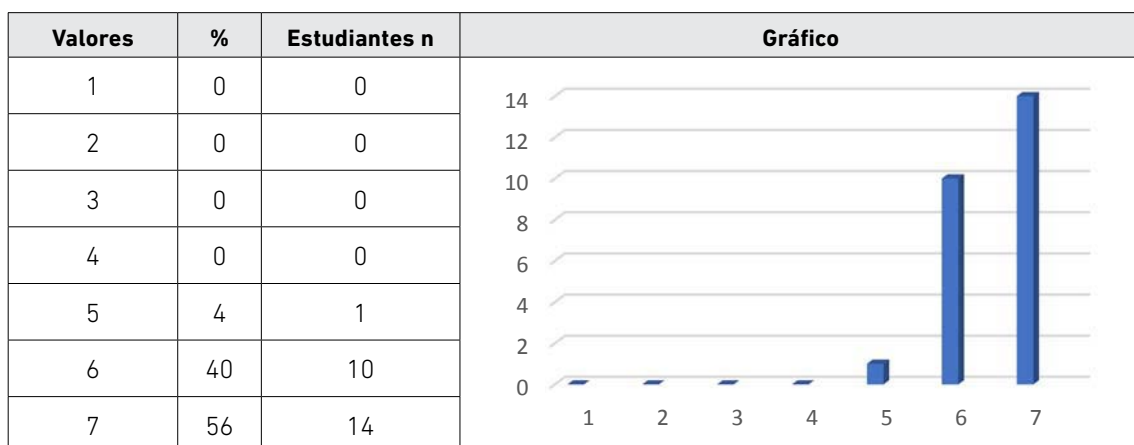
ÚTIL:



RELEVANTE:

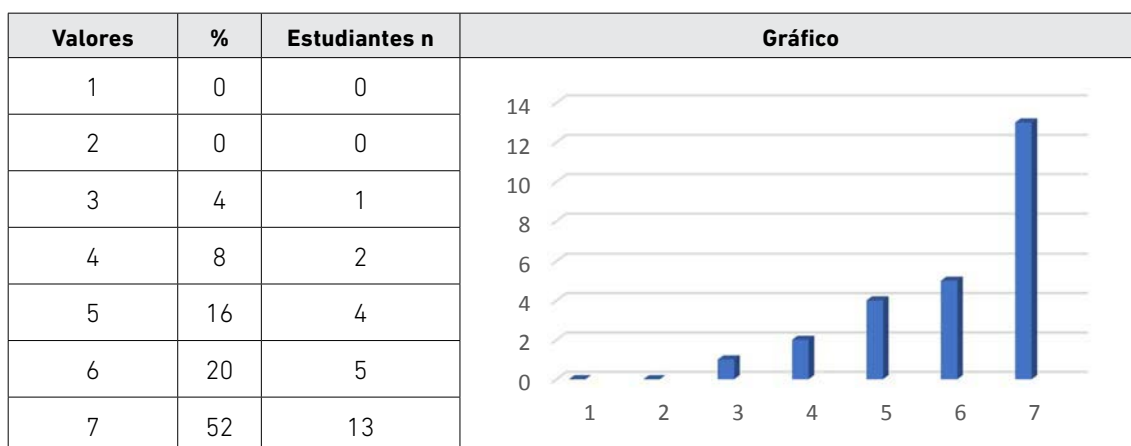


ADECUADO PARA ESTE NIVEL:

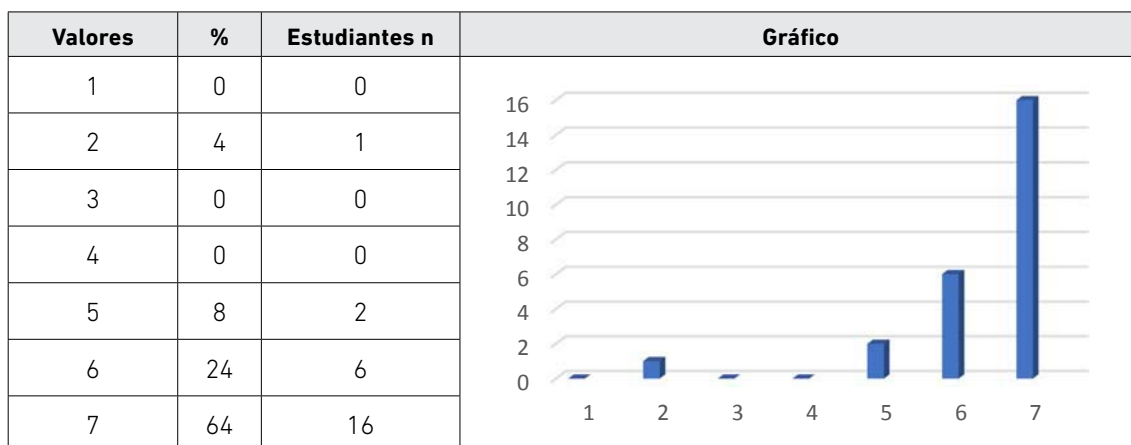


Consultar la lista de palabras más frecuentes de un texto antes de traducirlo me ha parecido: (1 = Nada / 7 = Mucho)

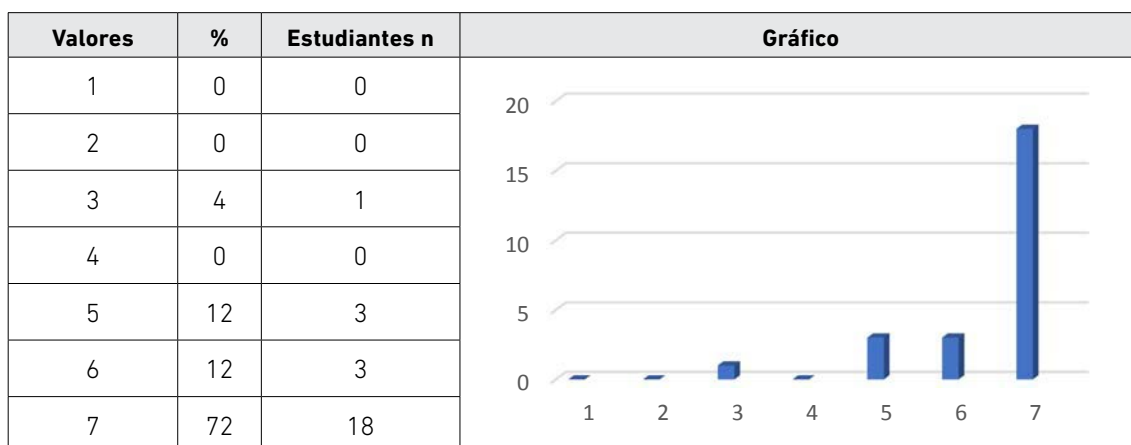
INTERESANTE:



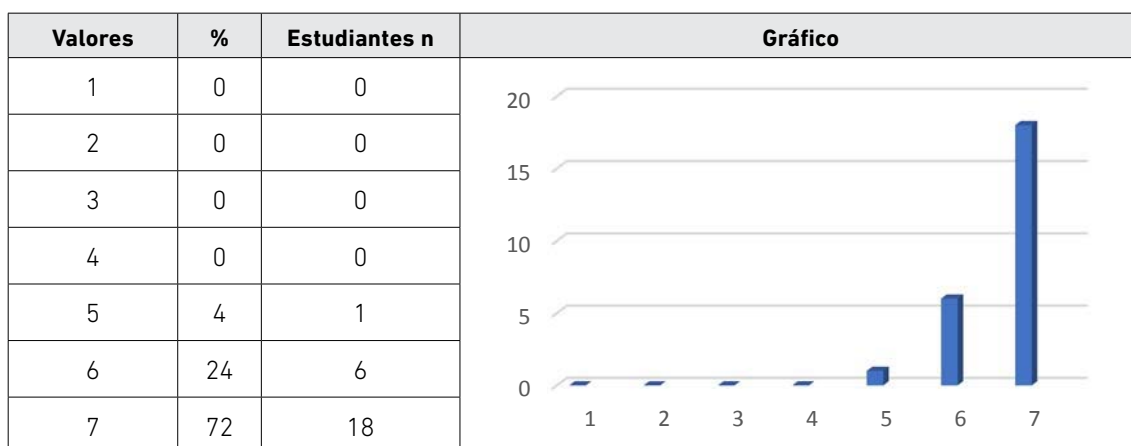
ÚTIL:



RELEVANTE:

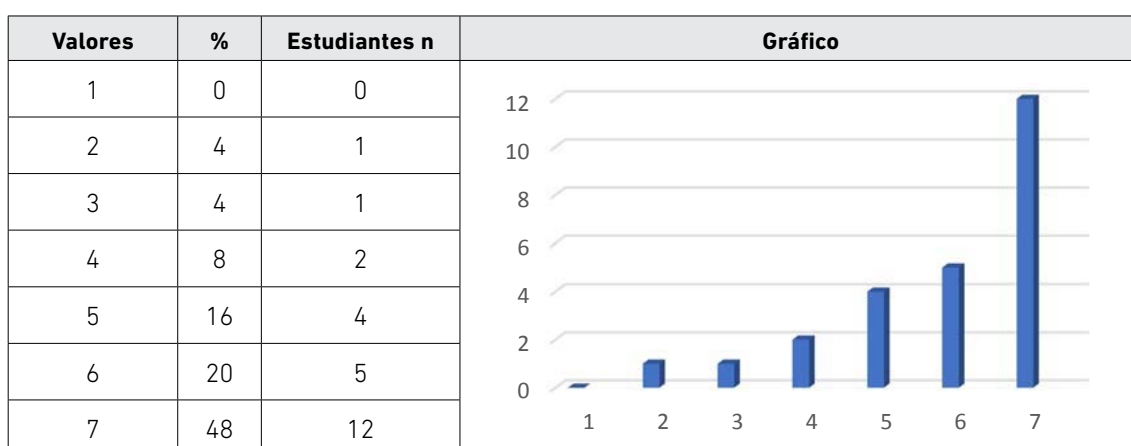


ADECUADO PARA ESTE NIVEL:

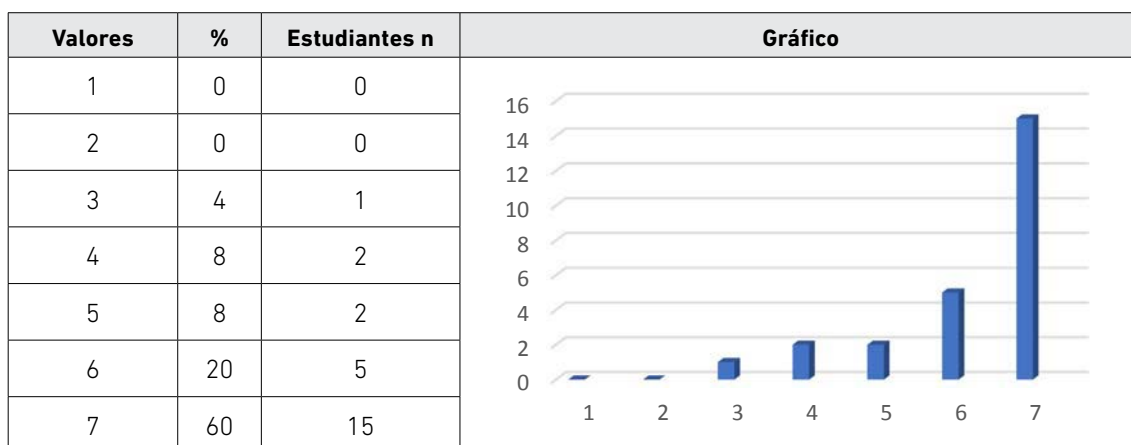


Utilizar las *stopword lists* me ha parecido: (1 = Nada / 7 = Mucho)

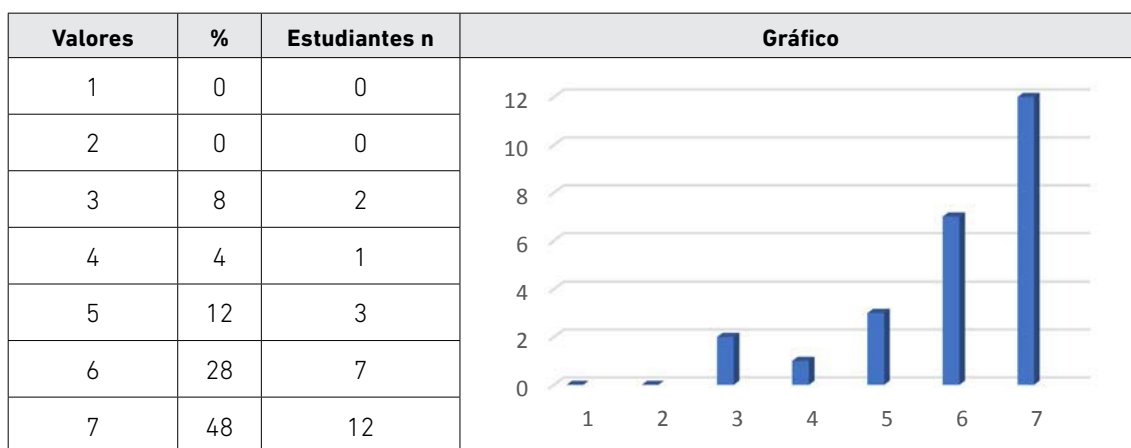
INTERESANTE:



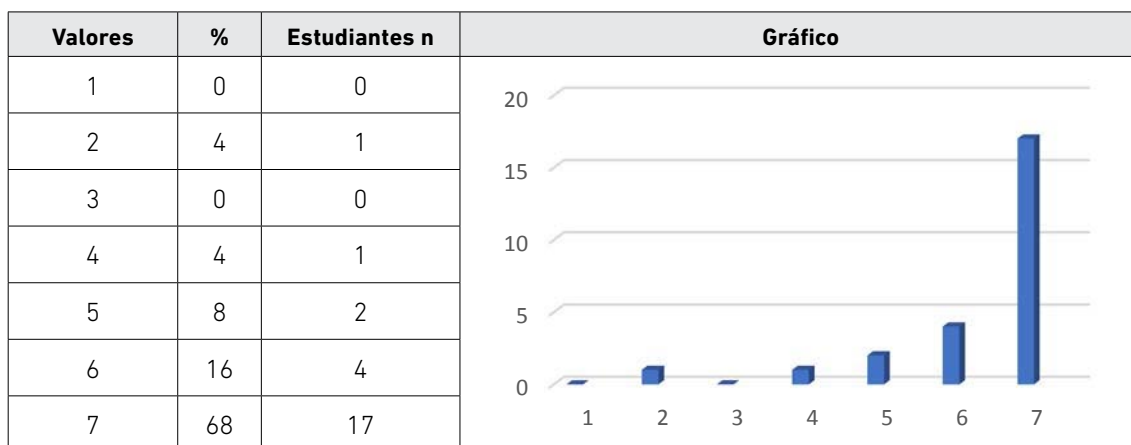
ÚTIL:



RELEVANTE:

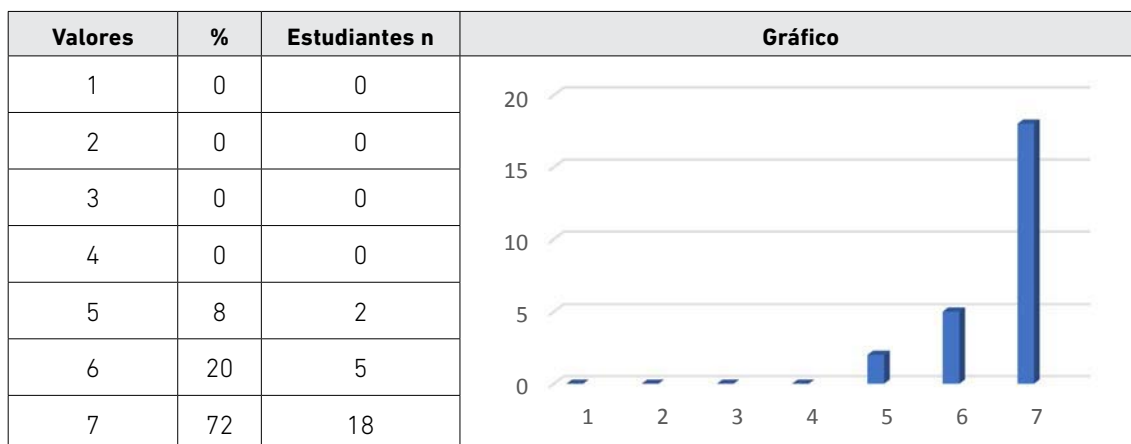


ADECUADO PARA ESTE NIVEL:

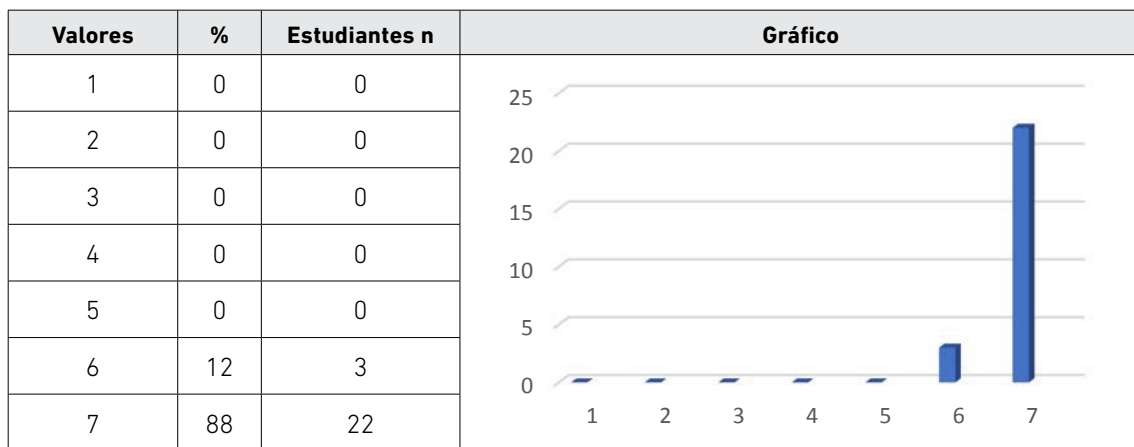


Consultar las expresiones más frecuentes de un texto (de extensión determinada) antes de traducirlo (n-grams) me ha parecido: (1 = Nada / 7 = Mucho)

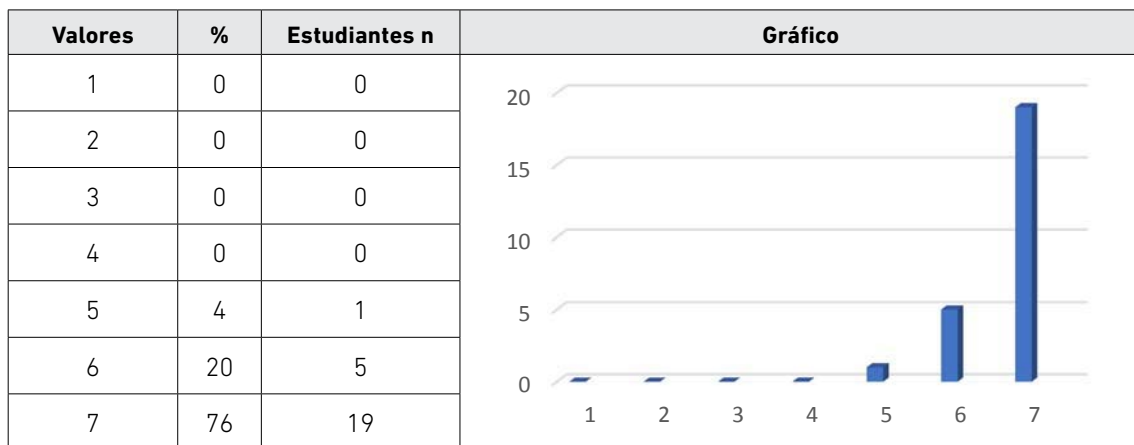
INTERESANTE:



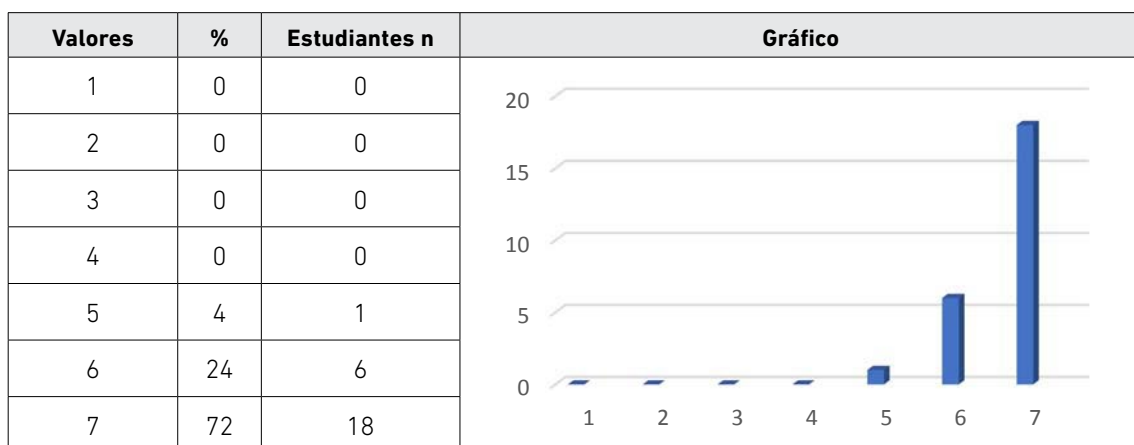
ÚTIL:



RELEVANTE:



ADECUADO PARA ESTE NIVEL:



Comentarios sobre los contenidos:

Respuestas
Creo que los contenidos han sido en general muy útiles, y además pueden usarse para muchas otras cosas que no tienen por qué estar relacionadas con la traducción.

## 6.5. Conclusiones del pilotado presencial

En los resultados del pilotado presencial no observamos la diferencia observada en el pilotado online entre la valoración de los contenidos y materiales de la unidad didáctica, por un lado, y la autoevaluación que hace el alumnado de su capacidad para aplicar los conocimientos aprendidos, por el otro.

Todos ellos, sin excepción, respondieron que el análisis del texto original antes de empezar a traducir les parece ahora más importante que antes de completar esta unidad didáctica, y que, después de hacer todas las tareas, se animarían a repetir este proceso en el mundo profesional si se presentara la ocasión.

Al igual que en el pilotado online, los materiales de la unidad didáctica obtuvieron muy buenas valoraciones de los estudiantes; los objetivos, tutoriales y el resto del material didáctico fueron valorados como “muy claros” y “muy adecuados para el nivel” por más del 88 % de los estudiantes.

También como en el pilotado online, destacan de entre los contenidos más bien valorados, el trabajo con MS Word y el descubrimiento de AntConc: el 72 % encontró interesante y relevante aprender a trabajar con RegEx de MS Word y el 88 %, muy práctico y adecuado para su nivel. A su vez, trabajar con AntConc fue valorado como muy útil e interesante por el 88 % de estudiantes, como relevante por el 92 % y como muy adecuado para su nivel por el 96 %.

Cabe destacar que uno de los objetivos finales del método presentado, consultar las expresiones más frecuentes de un texto (de extensión determinada) antes de

traducirlo (n-grams), obtuvo una valoración muy destacable: el 92 % de los estudiantes lo encontró muy interesante, el 100 % muy útil y el 96 % lo encontró relevante y adecuado.

Una diferencia destacable entre los resultados de este pilotado y el anterior, aunque insistimos en que es una comparación formal porque no se nos escapa que los alumnos tienen niveles distintos (un curso de diferencia) y esto puede jugar en favor de los alumnos del pilotado presencial, es que sus autoevaluaciones están claramente mejor valoradas: el 58 % afirma, con las dos puntuaciones más altas, que son capaces de modificar el formato de un texto en MS Word utilizando expresiones regulares. También se ven capaces de realizar con facilidad (con puntuaciones muy altas) todas las acciones aprendidas a llevar a cabo con AntConc: identificar las palabras más apropiadas para conformar una *stopword list*, obtener una lista de las expresiones más frecuentes de una serie/película/obra literaria (función “N-grams”), consultar el contexto de las expresiones más frecuentes (función “File”), etc.

Finalmente, cabe destacar que los alumnos se ven capaces, una vez finalizada la unidad didáctica, de identificar con este método si algún personaje de una serie/película/obra literaria tiene expresiones características propias, lo cual demuestra que la unidad didáctica consigue enseñar a los estudiantes a poner en práctica el método aquí presentado.

## 6.6. Unidad didáctica final

Tras los dos pilotados y los cambios que estos provocaron en la unidad didáctica justificados en secciones anteriores (ver [6.2. Diario del pilotado](#) y [6.3. Cambios a la unidad didáctica aplicados a partir del pilotado](#)) consideramos pertinente incluir aquí las fichas de las tareas de la unidad didáctica en su versión definitiva:



## 6.6.1. Tarea preparatoria: Conocimientos sobre la serie



### FICHA 1: Conocimientos sobre la serie

#### **Objetivos de aprendizaje:**

- Identificar aspectos fundamentales de la serie objeto de estudio y problemas potenciales de traducción
- Captar la importancia de la detección de expresiones recurrentes en la traducción de *sitcoms* (o comedias de situación)
- Comprender la relevancia de estos aspectos clave para la TAV

#### **Desarrollo:**

- 1) Ver un episodio
- 2) Documentarse sobre la serie
- 3) Traducir un *sketch*

**Organización:** En parejas

**Material:** Enlace al primer episodio de la serie en *Youtube*; breves lecturas sobre la serie y sus personajes.

**Evaluación:** Rellenar un cuestionario para reflexionar sobre los aspectos clave de la serie desde el punto de vista de su traducción. (Formativa, autoevaluación).

## 6.6.2. Tarea 2: Elaboración de un corpus ad hoc + descarga y primer contacto con AntConc (Tutorial 1)



### FICHA 2: Elaboración de un corpus ad hoc y primer contacto con AntConc

#### Objetivos de aprendizaje:

- Entender qué es un corpus lingüístico
- Manejar una macro en MS Word
- Crear un corpus ad hoc con los guiones de una serie
- Utilizar un gestor de corpus

#### Desarrollo:

- 1) Leer el documento “Introducción a la lingüística de corpus”
- 2) “Limpiar” un guion de la serie para quitar la información irrelevante para el corpus
- 3) Descargar el programa AntConc
- 4) Cargar el guion limpio del episodio
- 5) Observar resultados preliminares

**Organización:** Trabajo en grupo guiado, en clase

**Material:** Documento introductorio, tutorial 1 “Extracción de diálogos” y guion del primer episodio de *Little Britain* en MS Word; enlace para la descarga de AntConc.

**Evaluación:** Entregar el guion “limpio” en formato txt (Formativa, autoevaluación)

### 6.6.3. Tarea 3: Carga en AntConc de nuestro corpus y de una *stopword list* y obtención de expresiones más frecuentes (Tutoriales 2 y 3)



#### FICHA 3: Corpus, *stopword list* y expresiones más frecuentes

##### Objetivos de aprendizaje:

- Entender qué son las listas de palabras gramaticales o *stopwords*
- Utilizar un gestor de corpus
- Entender la importancia del contexto a la hora de traducir
- Traducir a partir de los datos que proporciona un gestor de corpus con los guiones como corpus
- Comparar una primera traducción sin visionado con una traducción tras el visionado
- Reflexionar sobre si el análisis con el gestor de corpus aporta los datos necesarios para poder traducir correctamente las expresiones frecuentes (sin visionado de la serie)

##### Desarrollo:

- 1) Descargar el programa AntConc de nuevo
- 2) Cargar el corpus y una *stopword list*
- 3) Extraer las expresiones más frecuentes
- 4) Estudiar los contextos de tres de las expresiones más frecuentes de *Little Britain*, traducir estas expresiones, ver clips de la serie en los que aparecen estas expresiones y modificar la traducción, si es necesario

**Organización:** En pareja

**Material:** Documento de introducción a la Tarea 3 (con enlace para la descarga de AntConc), Tarea 3 (con tutoriales 2 y 3), lista de palabras gramaticales del inglés de la Universidad de Glasgow, guiones completos “limpios” de la serie *Little Britain*, documento con las indicaciones para realizar el punto 4 de “Desarrollo”, documento para anotar las traducciones (del punto 4).

**Evaluación:** Traducir tres de las expresiones más frecuentes de *Little Britain* (Formativa, autoevaluación)

#### 6.6.4. Tarea 4: Puesta en práctica del método: *Casablanca*



##### FICHA 4: Puesta en práctica del método: *Casablanca*.

##### Objetivos de aprendizaje:

- Comprender la versatilidad del método
- Aplicar el método de análisis de guiones basado en corpus
- Reflexionar sobre si el método puede ayudar a evitar algún error de traducción

**Desarrollo:**

- 1) Lectura previa de un artículo sobre la traducción de la expresión “Here’s looking at you, kid” en la versión española de la película
- 2) Limpiar el guion de la película *Casablanca* manteniendo los nombres de los personajes
- 3) Cargar el guion limpio en AntConc y los nombres de los personajes principales como *stopwords*
- 4) Buscar los n-gramas más frecuentes en la película y, a partir de la información proporcionada por AntConc, proponer una traducción para tres de ellos

**Organización:** Trabajo individual

**Material:** Guion de *Casablanca*, artículo sobre la traducción de “Here’s looking at you, kid” en la versión española de *Casablanca*, documento con las indicaciones para realizar el punto 4 del apartado “Trabajo”

**Evaluación:** Entregar individualmente las traducciones de tres de las expresiones más frecuentes junto a una pequeña reflexión sobre los resultados obtenidos en AntConc + guion “limpio” de la película. (Sumativa y formativa del formador y autoevaluación)

# 7. CONCLUSIONES

Esta tesis presenta un uso innovador de la lingüística de corpus en la rutina de trabajo de traductores audiovisuales, agencias y estudios de doblaje.

Vivimos en la era de la inmediatez informativa, que es también la de la inmediatez en el ocio y el entretenimiento y los estudios y agencias deben traducir y doblar (o subtítular) series, documentales y programas de telerrealidad en tiempo récord.

El presupuesto para dichas tareas, lejos de aumentar, ha disminuido y la exigencia de las audiencias (en muchos casos, fieles seguidores de estos productos y, en ocasiones, consumidores también de la versión original) ha aumentado; las (pocas) críticas que antaño se quedaban en los círculos privados, han crecido considerablemente y han pasado a publicarse en las redes sociales, multiplicando, de este modo, su repercusión y la toma de conciencia de público y distribuidoras / productoras.

En consecuencia, los estudios de doblaje y las agencias de traducción que ofrecen servicios audiovisuales necesitan optimizar sus procesos para ofrecer a sus clientes traducciones de calidad sin aumentar los plazos de entrega y sin que esta oferta mejorada repercuta negativamente en las condiciones de trabajo de sus traductores.

El método mostrado en el presente trabajo utiliza MS Word y AntConc (software de libre acceso), con lo cual, no implica coste económico para la gran mayoría de traductores o empresas (a menos que no dispongan de MS Office), y consigue, en apenas unas horas, hacer un análisis exhaustivo del contenido de una serie y extraer los puntos más importantes a tener en cuenta para una más rápida y eficiente traducción sin errores de consistencia, aunque esta deba, como es habitual, repartirse entre varios traductores.

Como se ha visto en los ejemplos de aplicación del método, este detecta desde expresiones recurrentes en comedias de situación, imprescindibles para la popularidad de muchas de ellas, hasta marcas de idiolecto de algún personaje, importante a la hora de definir su carácter. También, aunque no se haya expuesto en el presente trabajo, detecta terminología semiespecializada en documentales científico-técnicos y terminología especializada en vídeos corporativos.

Con esto, se ha alcanzado el **primer objetivo principal de la tesis**, que era crear un método de análisis del texto original (guion de un documento audiovisual) mediante el uso de un gestor de corpus electrónicos.

Una vez creado el método y probada su utilidad en el análisis de guiones originales, y de cara a su aplicación didáctica, fue necesario abordar el marco teórico en el que apoyarse. Así, se elaboró el marco conceptual de la lingüística de corpus y sus campos de aplicación (**objetivo específico 1**), así como el de la didáctica de la traducción en general y de la traducción audiovisual en particular apropiado para integrar la metodología de la lingüística de corpus (**objetivo específico 2**). En estos marcos conceptuales, que establecen los conceptos más importantes de la tesis, se seleccionan y definen aquellos más relevantes para el estudio que se propone, en concreto los relacionados con corpus y enfoques didácticos en traducción.

También se elaboró el marco metodológico para el análisis del texto original como corpus (**objetivo específico 3**), incluyendo la exposición del origen y descripción del método de análisis, así como la justificación de la selección del corpus de trabajo.

Las series elegidas para ilustrar el método resultaron idóneas, ya que, por un lado, Little Britain mostró que las expresiones más populares de una serie son muy fácilmente detectables aplicando nuestro método, ya que resultaron ser también las más frecuentes y estar repartidas bastante homogéneamente a lo largo de la serie; nuestro método las detectaría, las incluiría en un glosario y decidiría su traducción antes de repartir la serie entre varios traductores, con lo cual, cumpliría el objetivo principal del método: evitar problemas de consistencia y hacer que la traducción gane en calidad, cosa que contribuye en gran medida al posible éxito de la serie en los países consumidores de la versión traducida.

La segunda serie, Seinfeld, mostró que no siempre las expresiones más populares son también las más frecuentes; pudimos observar que algunas aparecían en uno solo de los 180 episodios de la serie. De haber aplicado nuestro método antes de empezar con la traducción de esta serie, estas expresiones no se habrían incluido en un glosario, dado que no son las más frecuentes, pero no se habría dado ningún problema de consistencia, ya que la traducción de estas expresiones habría sido obra de un solo traductor, al estar presentes en un solo capítulo.

También nos ayudó a ilustrar otra aplicación del método: la detección de marcas de idiolecto en los diálogos de los personajes; a partir de las expresiones más frecuentes de Jerry Seinfeld, adivinamos el carácter dubitativo, negativo e inseguro de este personaje; su expresión más frecuente a lo largo de toda la serie es “I don’t know”, además de otras como “I don’t want”, “What are you doing?”, “I don’t think”, “I can’t believe”, etc.

Saber esto de antemano, nos ayuda a conocer al personaje y esto, sin duda, contribuye a una mejor traducción de sus intervenciones.

Metodológicamente, los programas utilizados en la unidad didáctica, el gestor de corpus AntConc y el procesador de textos MS Word, dieron muy buenos resultados por motivos muy distintos; AntConc resultó una novedad para la mayoría de los estudiantes, pero su fácil manejo y rápida obtención de resultados hizo que los alumnos se mostraran predispuestos a incorporar herramientas de gestión de corpus de textos a su rutina traductora. MS Word, en cambio, es una herramienta de uso cotidiano para la práctica totalidad de los alumnos y fue este un factor de mucho peso a la hora de despertar el interés de todos ellos por adquirir conocimientos que les permitan hacer un uso avanzado de esta herramienta automatizando tareas y ahorrando mucho tiempo.



Respecto al **segundo objetivo principal de esta tesis**, no solo se consigue aplicar este método a la didáctica de la traducción audiovisual, sino, además, mostrar las bondades de dicha aplicación. En un sector con una competencia tan salvaje como el de los traductores autónomos, producir traducciones aceptables ya no es lo único que se espera de un traductor; también se espera rapidez y poseer las herramientas y conocimientos necesarios para integrar su trabajo en los procesos y protocolos de las agencias de traducción; no en vano las agencias otorgan un peso prominente a las habilidades tecnológicas de sus traductores. No hace falta recordar que hace años que no trabajan con traductores que no utilicen herramientas TAO; lejos de ser un plus, hace ya tiempo que es algo imprescindible.

Al sector de la traducción audiovisual se van incorporando también, aunque tal vez más lentamente, herramientas para agilizar el proceso traductor. En este trabajo queremos mostrar que los gestores de corpus podrían ser una de ellas.

La aplicación didáctica del método aquí presentado contribuye a la adquisición de competencias importantes para el estudiante de traducción con un interés especial por la traducción audiovisual (aunque no solamente): se trabaja la importancia del análisis del texto fuente, la variación lingüística, el trabajo en equipo, aspectos profesionales del traductor audiovisual y, de un modo destacado, la aplicación de herramientas tecnológicas (la introducción de algunas nuevas y la optimización en el uso de las habituales) a la rutina del traductor audiovisual.

Una vez elaborado dicho marco conceptual, el diseño de la unidad didáctica, **objetivo específico 4**, se hizo siguiendo el enfoque por tareas de traducción (Hurtado 1992).

La unidad didáctica presentada tenía, inicialmente, una tarea introductoria, tres tareas de análisis y una tarea de traducción.

Tras dos pilotados de la unidad didáctica (uno a distancia y otro presencial), que representan el **objetivo específico 5** (evaluar la propuesta diseñada de uso de corpus electrónicos para la enseñanza de la traducción audiovisual), la unidad se modificó para

adaptarla al ritmo de los estudiantes y para mostrar otras aplicaciones interesantes del método: se condensaron los contenidos de las tres tareas de análisis y se añadió una tarea en la que los estudiantes aplican el método a un largometraje (Casablanca), para mostrar su utilidad más allá de la traducción de series de televisión.

La unidad didáctica resultante está compuesta por una tarea introductoria, dos tareas de análisis y una tarea final de traducción en la que los estudiantes deben aplicar todo lo aprendido en las tareas anteriores al análisis del guion y traducción de algunas de las frases más populares de Casablanca.

Los dos pilotados de la unidad didáctica aquí presentada como aplicación didáctica del método descrito muestran claramente que los alumnos encuentran los contenidos interesantes y provechosos y que dicha unidad les ayuda a adquirir estos conocimientos de un modo adecuado a su nivel.

Destacamos la mayor claridad en los resultados del pilotado presencial con respecto a los del online, cosa que sugiere la preferencia del alumnado por la aplicación de estos contenidos de un modo presencial, así como la necesidad de pulir algunos aspectos del primer pilotado.

Más allá de las aplicaciones concretas (que el alumnado pueda aplicar el método presentado si, en su actividad profesional, debe traducir una serie, documental o película) pensamos que la incorporación en cursos de traducción de unidades didácticas que hacen hincapié en el uso de herramientas tecnológicas novedosas (gestores de corpus) y en el mejor uso de herramientas habituales (automatización de tareas en MS Word), sin duda contribuirá a hacer que los traductores salgan de la facultad mejor preparados para satisfacer las demandas del mercado actual de la traducción audiovisual.

# 8. BIBLIOGRAFÍA

Abadal, E. y Codina, L. (2005) *Bases de Datos Documentales: Características, funciones y método*. Madrid: Síntesis.

Agost, R. (1998) La importancia de la variació lingüística. *Quaderns*, 2. Recuperado de <https://projectetraces.uab.cat/tracesbd/quaderns/qrt0011.pdf>

Agost, R. (1999) *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona: Ariel.

Almela Sánchez-Lafuente, A. y Gracia Mayor, S. (2011) El guion cinematográfico como corpus: un estudio contrastivo entre el español de Almodóvar y su traducción al inglés. En Candel Mora M.A. y Carrió Pastor, M.L. (Eds.), *Las TIC: presente y futuro en el análisis de corpus, Actas del III congreso internacional de lingüística de corpus*, Universitat Politècnica de València.

Anthony, L. (2018). AntConc (Version 3.5.7) [Programa informático]. Tokio: Waseda University. Recuperado de <http://www.laurenceanthony.net/software>

Anthony, L. (2004) AntConc: A Learner and Classroom Friendly, Multi-Platform Corpus Analysis Toolkit. *Proceedings of IWLeL 2004: An Interactive Workshop on Language e-Learning*, 7-13.

Baker, M., Francis, G. y Tognini-Bonelli, E. (1993) *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*, Ámsterdam y Philadelphia: John Benjamins.

Baker, M. (1995) Corpora in Translation Studies: An Overview and Some Suggestions for Future Research, *Target* 7(2), 223-243.

Baker, M. (1998) *The Routledge encyclopedia of translation studies*. Londres y Nueva York: Routledge

Balirano, G. (2013) The strange case of The Big Bang Theory and its extra-ordinary Italian audiovisual translation: a multimodal corpus-based analysis. *Perspectives* 21(4), 563–576.

Baños, R., Bruti, S. y Zanotti, S. (2013) Corpus linguistics and Audiovisual Translation: in search of an integrated approach. *Perspectives* 21(4), 483–490. doi: 10.1080/0907676X.2013.831926, 2013.

Bartoll, E. y Orero, P. (2007) Teaching Subtitling Online. *Translation Ireland* 17(2), 97-105.

Beeby, A. (1996) *Teaching translation from Spanish to English: Worlds beyond words*. Ottawa: University of Ottawa Press.

Beeby, A., Rodríguez-Inés, P. y Sánchez Gijón P. (Eds.) (2009) *Corpus Use and Translating: Corpus use for learning to translate and learning corpus use to translate*. Ámsterdam y Philadelphia: John Benjamins.

Bell, R.T. (1991) *Translation and Translating*, London: Longman.

Bernardini, S. y Castagnoli, S. (2008) Corpora for Translation Education and Translation Practice. En Yuste Trigo, E. (Ed.), *Topics in Language Resources for Translation and Localization* (pp. 39-55). Ámsterdam y Philadelphia: John Benjamins.

Bernardini, S. y Zanettin, F. (Eds.) (2000) *I corpora nella didattica della traduzione/ Corpus Use and Learning to Translate. Atti del Seminario di studi internazionale*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice.

Bowker, L. (2002) *Computer-aided translation technology: A practical introduction*. Ottawa: University of Ottawa Press.

Bowker, L. y Pearson, J. (2002) *Working with specialized language: a practical guide to using corpora*. Londres y Nueva York: Routledge.

Campbell, S. (1998) *Translation into the Second Language*. London: Longman

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castle Rock Entertainment (Productora). (1989-1998). *Seinfeld*. [serie de televisión]. EE.UU.: NBC
- Cerezo Merchán, B. (2012) *La didáctica de la traducción audiovisual en España: Un estudio de caso empírico-descriptivo*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://tdx.cat/handle/10803/83363>
- Cerezo Merchán, B. (2013) La didáctica de la traducción audiovisual en España: Un estudio de caso empírico-descriptivo. *The Interpreter and Translator Trainer*, 7(1) 153–154.
- Chaume, F. (2003) Teaching a course on audiovisual translation (dubbing and subtitling): Some didactic proposals. En: L. Pérez González (Ed.), *Speaking in Tongues: Language across Contexts and Users* (pp. 252–304). Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- Chaume, F. (2004) *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Chacón Beltrán, R. (2008). El uso de expresiones regulares en la detección de errores escritos: implicaciones para el diseño de un corrector gramatical. En *El valor de la diversidad (meta) lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General* (p. 27).
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Corpas Pastor, G. (2001) Compilación de un corpus ad hoc para la enseñanza de la traducción inversa especializada. *TRANS: revista de traductología* 5, 155-184.
- Corpas Pastor, G., y Seghiri, M. (2009) Virtual corpora as documentation resources: Translating travel insurance documents (English-Spanish). En Beeby, A., Rodríguez-Inés, P. y Sánchez-Gijón, P. (Eds.) *Corpus use and translating: corpus use for learning to translate and learning corpus use to translate* (pp. 75-107). Ámsterdam y Philadelphia: John Benjamins.

- Crystal, D. (1995) *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997) *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dash, N.S. (2008) *Corpus linguistics: An introduction*. Nueva Delhi: Pearson Education-Longman.
- Delisle, J. (1980) *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa: University of Ottawa Press.
- Delisle, J. (1988) *Translation: An Interpretive Approach*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Delisle, J. (1993) *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Díaz Cintas, J. (Ed.) (2008) *The Didactics of Audiovisual Translation*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Dittmar, N. (1996) Explorations in Idiolects. En Sackmann, R. y Budde, M. (Eds.) *Theoretical Linguistics and Grammatical Description: Papers in honour of Hans-Heinrich Lieb*. (pp. 109-128). Ámsterdam: John Benjamins.
- Duff, A. (1989) *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990) El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación* 2(7-8), 55-89.
- Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Bristol: Open University Press.
- EMT Expert Group (2009) *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Recuperado de [http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key\\_documents/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf)

Fernández Nistal, P. (febrero, 2003) Aplicaciones de la lingüística del corpus a los Estudios de Traducción: de los estudios descriptivos al uso de los corpus en el proceso de traducción. Trabajo presentado en el *Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, Granada.

Francis, W.N. (1982) Problems of assembling and computerizing large corpora, En Johansson, S. (Ed.) *Computer Corpora in English Language Research* (pp.7-24). Bergen: Norwegian Computing Centre for the Humanities.

Freddi, M. (2013) Constructing a corpus of translated films: a corpus view of dubbing. *Perspectives* 21(4), 491–503

Gallego-Hernández, D. (2015) The use of corpora as translation resources. A study based on a survey of Spanish professional translators. *Perspectives: Studies in Translatology* 23(3), 375-391.

Gallego-Hernández, D. (Ed.) (2016) *New Insights into Corpora and Translation*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Gallego-Hernández, D. y Rodríguez-Inés, P. (Eds.) (2016) Special Issue: Corpus Use and Learning to Translate, almost 20 years on. *Cadernos de Tradução* 36(1), doi: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/2383/showToc>

Gambier Y. y Suomela-Salmi, E. (1994) Subtitling: A Type of Transfer. En Eguíluz, F. et al. (Eds.) *Trasvases culturales: literatura, cine, traducción*. (pp. 243-252) Gasteiz: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.

Gambier, Y. (2008) Challenges in research on audiovisual translation. *Translation research projects* 2, 17-19.

Gambier, Y. (2006) Orientations de la recherche en traduction audiovisuelle. *Target: International Journal on Translation Studies* 18(2), 261-293.

Gilabert, A. Ledesma, L. y Trifol, A. (2001) La sincronización y adaptación de guiones cinematográficos en Duro, M. (Ed.), *La traducción para el doblaje y la subtitulación*, (pp. 325-330). Madrid: Cátedra.

Gile, D. (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam: John Benjamins.

Gonçalves, J. (2003) A Relevance Theory Approach to Inferential Processes in Translation. En Alves, F. (Ed.) *Triangulating Translation. Perspectives in Process Oriented Research* (pp.3-24). Ámsterdam y Philadelphia: John Benjamins.

Gonçalves, J. (2005) O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. En Alves, F., Magalhães, C. y Pagano, A. (Eds.) *Competência em tradução: cognição e discurso*. (pp. 59-90). Belo Horizonte: Editora da UFMG.

González, J., y Wagenaar, R. (Eds.) (2003) *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González Davies, M. (2004) Undergraduate and postgraduate translation degrees: Aims and expectations. En: Malmjkaer, K. (Ed.) *Translation as an Undergraduate Degree*. (pp. 67-81) Ámsterdam: John Benjamins.

Goris, O. (1993) The question of French Dubbing: Towards a Frame for Systematic Investigation. En *Target* 5(2), 169-190.

Grellet, F. (1991) *Apprendre à traduire. Typologie d'exercices de traduction*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Hansen, G. (1997) Success in Translation. En *Perspectives: Studies in Translatology* 5(2), 201-210.

Harris, B. (1977) The Importance of Natural Translation. *Working Papers in Bilingualism* 12, 96-114.

Hatim, B. y Mason, I. (1997) *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.



- Hewson, L. y Martin, J. (1991) *Redefining Translation. The Variational Approach*. Londres: Routledge.
- Hunston, S. (2002) *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hurtado Albir, A. (1992) Didactique de la traduction des textes spécialisés. *Actes de la 3ème Journée ERLA-GLAT. Lexique spécialisé et didactique des langues*, 9-21. Brest: UBO-ENST.
- Hurtado, A. (1993) Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular. En Gauchola, R. et al. (Eds.), *Les langues étrangères dans l'Europe de l'acte Unique* (pp. 239–252). Bellaterra: ICE, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Hurtado, A. (1996) La enseñanza de la traducción directa 'general.' Objetivos de aprendizaje y metodología. En Hurtado, A. (Ed.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Hurtado, A. (Dir.) (1999) *Enseñar a Traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado, A. (2001) *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hurtado, A. (2007) Competence-based curriculum design for training translators. *The Interpreter and Translator Trainer* 1, 163–195.
- Ivarsson, J. (1992) *Subtitling for the Media. A Handbook of an Art*. Estocolmo: Transedit.
- Kahane, E. (1990) Los doblajes cinematográficos: trucaje lingüístico y verosimilitud. *Parallèles*, 12. *Cahiers de l'Ecole de Traduction et d'Interpretation*, 115-120.
- Kelly, D. A. (2005) *Handbook for Translator Trainers*. Mánchester: St. Jerome.

Kelly, D. (2002) Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes: Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural* 1, 9-20.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (Eds.). (1988) *The action research planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Kennedy, G. (1998) *An Introduction to Corpus Linguistics*. Londres: Addison-Wesley Longman.

Kenny, D. A., Kashy, D.A. y Bolger, N. (1998) Data analysis in social psychology. *The handbook of social psychology* 1(4), 233-265.

Kenny, D. (2000) *Lexis and Creativity in Translation: A Corpus-based Study*. Mánchester: St. Jerome.

Kiraly, D. C. (1995) *Pathways to Translation*. Kent: The Kent State University Press.

Kiraly, D. C. (2000) *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Mánchester-Northampton: St. Jerome.

Kiraly, D. (2015) Occasioning translator competence: Moving beyond social constructivism toward a postmodern alternative to instructionism. *Translation and Interpreting Studies* 1(10).

Koller, W. (1979) *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Koller, W. (1984) Übersetzungen ins Deutsche und ihre Bedeutung für die deutsche Sprachgeschichte. *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung* 2, 210-229.

Laviosa, S. (1997). How Comparable Can Comparable Corpora Be? *Target* 9(2), 289-319.

Laviosa, S. (1998) *The English Comparable Corpus: a Resource and a Methodology*. En Bowker L., Michael C., Kenny D. y Pearson J. (Eds.), *Unity in Diversity? Current Trends in Translation Studies*. Mánchester: St. Jerome.

Laviosa, S. (2002) *Corpus-based translation studies: theory, findings, applications*. Ámsterdam y Nueva York: Rodopi.

Leal, C. (2011) Didáctica de la traducción audiovisual: enseñar a mirar. *Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación* 6, 94–105.

Lewin, K. (1948) Action research and minority problems. En Lewin, G.W. (Ed.) *Resolving Social Conflicts*. Nueva York: Harper & Row.

Plowman, J., Moore, M. y Posner, G. (Productores). (2003-2006). *Little Britain*. [serie de television]. Reino Unido: BBC.

López Rodríguez, C.I. y Tercedor Sánchez, M. (2008) Corpora and students' autonomy in scientific and technical translation training. *The Journal of Specialised Translation*, 9, 2-19

Lörscher, W. (1991) *Translation Performance, Translation Process and Translation Strategies: A Psycholinguistic Investigation*. Tubinga: Gunter Narr.

Louwerse, M.M. (2004) Semantic variation in idiolect and sociolect: Corpus Linguistic Evidence from Literary Texts. *Computers and the Humanities* 38, 207-221.

Lowe, P. (1987) Revising the ACTFL/ETS Scales for a New Purpose: Rating Skill in Translating. En: Rose, M.G. (Ed.) *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance. American Translators Association Series*, vol. 1. (pp. 53-61). Nueva York: SUNY Binghamton Press.

Luyken, G.M. (1991) *Overcoming Linguistic Barriers in Television. Dubbing and Subtitling for the European Audience*. Mánchester: The European Institute for the Media.

McEnergy, T. y Wilson A. (1996) *Corpus Linguistics*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

Marco, J. y van Lawick, H. (2009) Using corpora and retrieval software as a source of materials for the translation classroom.” En: A. Beeby, Rodríguez-Inés, P. y Sánchez-Gijón, P. (Eds.). *Corpus Use and Translating*. (pp.9-28). Ámsterdam y Philadelphia: John Benjamins.

Martí Ferriol, J.L. (2009) Herramientas informáticas disponibles para la automatización de la traducción audiovisual (“revoicing”). *Meta* 54(3), 622-630.

Martínez Melis, N. (2001) *Evaluation et didactique de la traduction: le cas de la traduction dans la langue étrangère*. (tesis doctoral). Departamento de Traducción e Interpretación, Universitat Autònoma de Barcelona.

Martínez Sierra, J. J. (2008) *Humor y traducción. Los Simpson cruzan la frontera*. Castellón: Publicaciones Universitat Jaume I.

Martínez Sierra, J.J. (2008) Hacia una enseñanza más completa de la traducción audiovisual. *Tonos Digital* 16.

Martínez Sierra, J. J. (2008) Hacia una enseñanza más completa de la traducción audiovisual. *Tonos: Revista electrónica de estudios filológicos* 16(1). Recuperado de [www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios-11-Tradaudiovisual.htm](http://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios-11-Tradaudiovisual.htm)

Matamala, A. (2006) Les noves tecnologies en l’ensenyament de la traducció audiovisual. Trabajo presentado en las *X Jornades de Traducció i Interpretació a Vic: Tecnologies a l’Abast*. Vic: Universitat de Vic.

Matamala, A. (2008) La oralidad en la ficción televisiva: análisis de las interjecciones de un corpus de comedias de situación originales y dobladas. En Brumme, J. (Ed) *La oralidad fingida: descripción y traducción. Teatro, cómic y medios audiovisuales*, (pp. 81-94). Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana.

Mayoral, R. (2001) *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Mayoral, R. (2001) Campos de estudio y trabajo en traducción audiovisual. En Duro, M. (Ed.), *La traducción para el doblaje y la subtitulación* (pp.19-45). Madrid: Cátedra.

Mayoral, R. (1984) La traducción y el cine. El subtítulo. *Babel: Revista de los Estudiantes de la EUTI* 2, 16-26.

Menzies, Y. (1991) Traducción para televisión y cine. *Sendebarr, boletín de la EUTI*.

Mikhailov, M., Tammola, H. e Isolahti, N. (2010) Spoken to Spoken vs. Spoken to Written: Corpus Approach to Exploring Interpreting and Subtitling. *Polibits* 41, 5-9.

Navarro, B. (2015). *Guía rápida de análisis de corpus (con AntConc)*. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://www.dlsi.ua.es/~borja/riilua/grac.pdf>

Neunzig, W. y Tanqueiro, H. (2007) *Estudios empíricos en traducción: enfoques y métodos*. Girona: Documenta Universitaria.

Neubert, A. (2000) Competence in language, in languages and in translation. En Adab, B. y Schaeffner C. (Eds.). *Developing Translation Competence*. (pp.3-18). Ámsterdam y Philadelphia: John Benjamins.

NEVES, J. (2004) Language awareness through training in subtitling. En Orero, P. (Ed.). *Topics in audiovisual translation*. (pp. 127-140). Ámsterdam: John Benjamins.

Nord, C. (1991) *Text Analysis in Translation*. Ámsterdam: Rodopi.

Nord, C. (1992) Text analysis in translator training. En Dollerup, C. y Loddegaard, A. (Eds.) *Teaching Translation and Interpreting* (pp.39-48). Ámsterdam y Philadelphia: John Benjamins.

Nord, C. (1998) La unidad de traducción en el enfoque funcionalista. *Quaderns* 1, 65-77.

Olohan, M. (2004) *Introducing corpora in Translation Studies*. Londres: Routledge.

Olohan, M. y Baker, M. (2000) Reporting that in translated English: Evidence for subconscious processes of explicitation? *Across Languages and Cultures* 1(2), 141–158.

Olvera Lobo, M., et al. (2007) A Professional Approach to Translator Training (PATT). *Meta*, 52(3), 517–528.

Øverås, L. (1998) In Search of the Third Code: An Investigation of Norms in Literary Translation. *Meta* 43(4), 571-88. Recuperado de <http://id.erudit.org/iderudit/003775ar>.

PACTE (2005) Investigating Translation Competence: conceptual and methodological issues. *Meta: Translators' Journal* 50(2), 609-619.

PACTE (2003) Building a Translation Competence model. En Alves, F. (Ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp.43-66). Ámsterdam: John Benjamins.

Pennock, B. (2011) Voice-overs in British TV adds: Characterising a written-to-be-spoken corpus. En Candel Mora, M.A. y Carrió Pastor, M.L. (Eds.) *Las TIC: presente y futuro en el análisis de corpus, Actas del III congreso internacional de lingüística de corpus*, Universitat Politècnica de València.

Perea M.P. (2011) Un corpus de dietarios de viajes: los límites entre el dialecto y el idiolecto. En Candel Mora, M.A. y Carrió Pastor, M.L. (Eds.) *Las TIC: presente y futuro en el análisis de corpus, Actas del III congreso internacional de lingüística de corpus*, Universitat Politècnica de València.

Pérez-González, L. (2014). *Audiovisual Translation – Theories, Methods and Issues*. Londres: Routledge.

Pommier, C. (1998) *Doublage et postsynchronisation*. Paris: Dujarric.

Presas, M. (1996) *Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. (tesis doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona.

Pym, A. (2002) Redefining translation competence in an electronic age. In defense of a minimalist approach. *Meta: Translators' Journal* 48(4), 481-497.

Pym, A. (1992) Translation error analysis and the interface with language teaching. En Dollerup, C. y Loddegaard, A. (Eds.) *Teaching Translation and Interpreting*. (pp. 279-288). Ámsterdam y Philadelphia: John Benjamins.

Rajaraman, A. y Ullman, J.D. (2011) *Mining of Massive Datasets*. Cambridge University Press, Cambridge.

Real Academia Española. *Corpus de referencia del español actual*. Recuperado de <http://corpus.rae.es/creanet.html>

Rica Peromingo, J. P. (2010) Lingüística de corpus en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE). En Cifuentes Honrubia, J.L. et al. (Eds.), *Los caminos de la lengua. Estudios en homenaje a Enrique Alcaraz Varó* (pp. 1405–1427). Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Rica Peromingo, J. P., Albarrán Martín, R. y García Riaza, B. (2014) New approaches to audiovisual translation: the usefulness of corpus-based studies for the teaching of dubbing and subtitling. En Bárcena, E., Read, T. y Arús Hita, J. (Eds.), *Languages for Specific Purposes in the Digital Area* (pp. 303–322). Berlín: Springer-Verlag.

Risku, H. (1998) *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübinga: Stauffenburg.

Rodríguez-Inés, P. (2008) *Uso de corpus electrónicos en la formación de traductores (inglés-español-inglés)*. (tesis doctoral). Departamento de Traducción e Interpretación, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/129868?ln=es>

Rodríguez-Inés, P. (2009) Evaluating the process and not just the product when using corpora in translator education. En: Beeby, A., Rodríguez-Inés, P. y Sánchez-Gijón, P. (Eds.). *Corpus Use and Translating: Corpus Use for Learning to Translate and Learning Corpus Use to Translate*. (pp. 129-149). Ámsterdam: John Benjamins.

Römer, U. (2006) Pedagogical Applications of Corpora: Some Reflections on the Current Scope and a Wish List for Future Developments. *ZAA (Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik)* 54(2), 121–134.

Sánchez-Gijón, P. (2009) Developing documentation skills to build do-it-yourself corpora in the specialised translation course. En: Beeby, A., Rodríguez-Inés, P. y Sánchez-Gijón, P. (Eds.). *Corpus Use and Translating: Corpus Use for Learning to Translate and Learning Corpus Use to Translate*. (pp. 109-127). Ámsterdam: John Benjamins.

Sinclair, J. (1991) *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Sinclair, J. (1996). *EAGLES preliminary recommendations on corpus typology*. EAGLES Document EAG-TCWG-CTYP/P. Recuperado de <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/corpusyp/corpusyp.html>

Scott, M. (2018) *Wordsmith Tools (Version 7.0)* [programa informático] Oxford University Press - Lexical Analysis Software Limited. Recuperado de <http://www.lexically.net/wordsmith/index.html>.

Sotelo Dios, P. (2011) Corpus multimedia VEIGA inglés-galego de subtitulación cinematográfica. *Linguamática*, 3(2), 99-106.

Sotelo Dios, P. (2016) Adquisición de competencias en traducción audiovisual mediante un corpus multimedia. En Gallego-Hernández, D. (Ed.), *New Insights into Corpora and Translation*. (pp. 1–16). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Sotelo Dios, P. y Gómez Guinovart, X. (2012) A multimedia parallel corpus of English-Galician film subtitling. *OASlcs-OpenAccess Series in Informatics*, 21. Schloss Dagstuhl-Leibniz-Zentrum fuer Informatik.



- Sponholz, Ch. (2006) *Teaching audiovisual translation theoretical aspects, market requirements, university training and curriculum development*. (trabajo de fin de grado no publicado). Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- Suárez Pazos, M. (2002) Algunas reflexiones sobre la Investigación-acción colaboradora en la Educación. *Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Vigo*. 1(1) Campus de Ourense.
- Valentini, C. (2006) A multimedia database for the training of audiovisual translators. *The Journal of Specialised Translation* 6, 68-84.
- Valentini, C. (2006) Developing AVT corpora for a quantitative approach to language transfer in cinematic products. En Mus, F. (Ed.), *Selected papers of the CETRA research seminar in Translation Studies 2006*, (pp. 1-18). Leuven: CETRA.
- Valentini, C. y Linardi, S. (2009) Forlixt 1: A multimedia database for AVT research. En *The translation of Dialects in Multimedia, Special Issue of inTralinea*. Recuperado de <http://www.intralinea.org/specials/article/1715>
- Valero, P. (2010) Una experiencia didáctica en el aula de traducción general: La traducción de un guion de cine. *Redit - Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación*, 34-47.
- Varela, F.C. (2002) Models of Research in Audiovisual Translation. *Babel* 48(1), 1-13.
- Vinay, J. y Darbelnet, J. (1958) *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Paris: Didier.
- Whitman, C. (1992) *Through the Dubbing Glass*. Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Wilss, W. (1976) Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. En Brislin, R. (Ed.), *Translation* (pp. 117-137). Nueva York: Gardner.
- Wilss, W. (1982) *The Science of Translation. Problems and Methods*. Tubinga: Narr.

Wilss, W. (1988) *Kognition und Übersetzen*. Tübinga: Niemeyer.

Wilss, W. (1992) *Übersetzungsfertigkeit, Annäherungen an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff*. Tübinga: Narr.

Yániz, C. y Villardón, L. (2006) *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

York, C. (2009) The didactics of audiovisual translation. *Meta* 54, 888-890.

Zabalbescoa, P. (1993) *Developing Translation Studies to Better Account for Audiovisual Texts and Other New Forms of Text Production*. (tesis doctoral). Universitat de Lleida.

Zanettin, F. (2002) DIY corpora: the WWW and the translator. En: Maia, B., Haller, J. y Ulrych M. (Eds.). *Training the language services provider for the new millennium* (pp.239-248). Oporto: AstraFlup.

Zanettin, F., Bernardinis, S. y Stewart D. (Eds.). (2003) *Corpora in translator education*. Mánchester: St. Jerome.

Zanettin, F., Bernardini, S. y Stewart, D. (2014) *Corpora in translator education*. Londres: Routledge.