

La traducción inversa de los elementos culturales en el doblaje: una propuesta didáctica con énfasis en el flujo de trabajo profesional

M.^a del Mar Ogea Pozo¹; Carla Botella Tejera²

Recibido: 22 de marzo de 2023 / Aceptado: 19 de mayo de 2023

Resumen. Este trabajo estudia la percepción y preferencias de traducción de los elementos culturales por parte de estudiantes hispanoparlantes de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante, como espectadores y futuros traductores, en el doblaje de la serie *Valeria* (Torrente y Reguera 2020), para finalmente analizar las soluciones ofrecidas por Netflix. Nuestro objetivo, en última instancia, es mejorar la formación de nuestro alumnado de cara a la práctica profesional de la traducción audiovisual a la vez que se les prepara para la traducción inversa (español-inglés) mediante el análisis y la valoración de distintas soluciones traductológicas. Además, atender a las preferencias de plataformas como Netflix puede ser útil para los traductores hispanoparlantes, que en ocasiones transcriben las producciones españolas y crean la plantilla en la lengua original, proponiendo también una primera versión en inglés que luego revisa un traductor angloparlante. Estos procesos se pueden replicar y practicar en el aula. Los resultados muestran el grado de coincidencia en la percepción y elección de las técnicas de traducción por parte de los actores del proceso, es decir, los estudiantes, quienes adquieren consciencia de su responsabilidad como futuros traductores a la hora de asegurar que los elementos culturales viajen con éxito.

Palabras clave: traducción audiovisual; traducción inversa; formación; doblaje; elementos culturales

[en] Reverse translation in the dubbing of cultural elements: a didactic proposal with emphasis on the professional workflow

Abstract. This paper studies the perception and preferences of translation regarding cultural elements by Translation and Interpreting Spanish-speaking students from the University of Alicante, as both viewers and translators, in the dubbing of the Spanish series *Valeria* (Torrente y Reguera 2020), so as to examine the solutions provided by Netflix. Ultimately, our aim is to improve the training of the students in terms of the professional practice of audiovisual translation, while preparing them for reverse translation (Spanish-English) through the analysis and assessment of different translation solutions. Furthermore, addressing the preferences of platforms such as Netflix may be useful for Spanish-speaking translators, who are sometimes in charge of transcribing Spanish productions and creating templates in the original language, as well as of providing a first version in English, which is then revised by an English-speaking translator. These workflows can be replicated and implemented in the classroom. The results reveal the extent of coincidence in the perception and selection of translation techniques by the agents involved in the process, i.e. the students, who become aware of their responsibility as future translators in ensuring that the cultural elements are successfully conveyed.

Keywords: audiovisual translation; reverse translation; training; dubbing; cultural elements

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Cambios en la industria audiovisual: el resurgir del doblaje. 1.2. El flujo de trabajo y traducción inversa. 1.3. Motivación en el aula de traducción inversa. 2. Elementos culturales en las comedias audiovisuales. 2.1. La traducción de los elementos culturales en traducción audiovisual. 3. El experimento didáctico. 3.1. *Valeria*. 3.2. Metodología; muestreo y descripción del experimento. 4. Análisis y resultados del estudio de caso. 5. Conclusiones y líneas de futuro.

Cómo citar: Ogea Pozo, M.^a M.; Botella Tejera, C. (2023). La traducción inversa de los elementos culturales en el doblaje: una propuesta didáctica con énfasis en el flujo de trabajo profesional. *Estudios de Traducción*, 13, 3-19.

1. Introducción

Las películas y las series suelen transportar una gran cantidad de referencias y guiños a la cultura popular de la que provienen, así como todo tipo de cuestiones humorísticas asociadas. Para que esta información llegue

¹ Universidad de Córdoba
E-mail: lrlogpom@uco.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7612-2280>

² Universidad de Alicante
E-mail: cbotella@ua.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3339-4347>

a los espectadores de distintos países, la traducción desempeña un papel esencial. Por lo que respecta a las producciones audiovisuales españolas, gracias a sus traducciones a otras lenguas muchas de ellas se han ganado un lugar en hogares más allá de nuestras fronteras, lo que demuestra que nuestras series se van asentando en el extranjero (Diego y Grandío 2018). Conscientes de esta situación, y percibiendo ciertos cambios en los hábitos de consumo de los espectadores anglófonos, las plataformas de vídeo bajo demanda han comenzado a ofrecer cada vez más contenidos doblados al inglés (Hayes 2021). De esta manera, ha aumentado considerablemente el número de producciones españolas dobladas a la lengua inglesa (Hayes y Bolaños García-Escribano 2022), y entre ellas se encuentra la comedia elegida para este estudio: *Valeria* (Torrente y Reguera 2020), una serie que gira en torno a la vida de cuatro treintañeras, cuyos diálogos resultan una fuente constante de referencias a la cultura popular española.

El nuevo milenio trajo consigo el nacimiento de las plataformas de vídeo bajo demanda o de televisión a la carta y, con ellas, en los últimos años estamos asistiendo a un cambio en las preferencias de los espectadores ya que, según un artículo reciente del diario *El País* (Llanos Martínez 2022), en España hay un 25,8 % de la población que ya solo ve contenido a la carta ofrecido por plataformas digitales. Incluso hemos sido testigos del éxito de la retransmisión por *streaming* de las tradicionales campanadas de Nochevieja a cargo de Ibai Llanos estos últimos años, robándole a la televisión tradicional espectadores que venían siendo incondicionales de determinadas cadenas. Las plataformas de contenido a la carta y los contenidos en línea son cada vez más abundantes y los hábitos de consumo audiovisual cambian a un ritmo vertiginoso. Y esta velocidad también se ve reflejada en la necesidad de traducir esos contenidos para acceder a todos los hogares y a todos los públicos lo antes posible, llegando a coincidir con las fechas de estreno de las producciones en su país de origen.

Con este panorama, podemos suponer que en la formación de traductores e intérpretes es necesario contemplar el papel tan importante que ostentan las plataformas, así como la cantidad de opciones de trabajo que comportan. En el caso que nos ocupa, nos centramos en el análisis de un proceso de traducción inversa y elegimos una serie española que ha sido doblada al inglés por la plataforma digital de su emisión, pues nos parecía que esta actividad podría resultar enriquecedora en la preparación para enfrentarse a la traducción inversa, puesto que los estudiantes son capaces de observar distintas soluciones de traducción desde un enfoque más conservador y desde otro más creativo. Al mismo tiempo, este ejercicio preparatorio puede ser motivador para un alumnado que suele encontrar particularmente difícil la práctica de traducción desde su lengua materna a una lengua extranjera, si bien esta combinación resulta tener cierta presencia en el ejercicio profesional. Así, para nuestro estudio seleccionamos escenas que abordan cuestiones culturales y que, en su mayoría, albergan cierta carga humorística fácilmente identificable para el espectador español nativo, con el objetivo de trabajar a partir de dichos elementos culturales, analizar su traducción al inglés y elegir posibles alternativas de traducción propuestas por el profesorado y revisadas por una especialista angloparlante, que ponen en práctica distintas técnicas desde un enfoque más conservador y desde otro más creativo. De esta manera, pudimos analizar la percepción de los elementos culturales con carga humorística presentes en la comedia en su versión original por parte de estudiantes hispanoparlantes de la Universidad de Alicante (UA) mediante la realización de cuestionarios y comparar sus preferencias de traducción (a partir de las respuestas obtenidas) con las opciones de doblaje empleadas por la plataforma Netflix. El hecho de haber elegido una serie española y de trabajar con su versión doblada al inglés responde a la nueva realidad en la que nos encontramos, donde se ha producido cierto resurgir del doblaje, una modalidad que, si bien venía siendo habitual en territorio español, no se consideraba una práctica tan habitual en otras regiones lingüísticas.

1.1. Cambios en la industria audiovisual: el resurgir del doblaje

Bien es sabido que existen diferentes modalidades audiovisuales que permiten a los espectadores disfrutar de sus contenidos favoritos de maneras muy distintas. Podríamos hacer una distinción entre aquellas en las que se da el proceso denominado en inglés *revoicing* (es decir, las que incorporan una banda sonora sincrónica o superpuesta sobre el sonido original a través de una locución) y las que llevan implícito un proceso de *captioning* (lo que supone la incorporación de texto superpuesto a la imagen en forma de subtítulos). Entre las modalidades que incluyen una nueva locución encontramos el doblaje y las voces superpuestas, además de una modalidad accesible: la audiodescripción para personas ciegas o con algún tipo de déficit de visión. Por lo que respecta a las que incorporan un texto en pantalla (tradicionalmente en la parte inferior y centrado con un máximo de dos líneas, aunque esto suele depender de las exigencias del cliente y de las guías de estilo de cada proveedor de servicios), podríamos mencionar la subtitulación interlingüística y otra modalidad accesible: el subtitulado para personas sordas o con cualquier tipo de déficit auditivo, que tiene características propias y diferentes a las de la subtitulación tradicional.

En el plano más académico, los investigadores no solían incluir a los angloparlantes en la lista de países dobladores (Chaume 2012). De hecho, muchos crecimos oyendo hablar de los países dobladores en Europa como los denominados FIGS (a partir de la primera letra en inglés de Francia, Italia, Alemania y España) pero, tal y como comenta Hayes (2021), desde 2017, una vez que el gran gigante Netflix quiso dar una oferta no solo de contenidos subtitulados, sino también doblados y casi en una treintena de idiomas, se ha producido

un aluvión de contenido doblado al inglés desde distintas lenguas. Por ello, ya en 2018 Chaume mencionaba que los nuevos doblajes al inglés promovidos por Netflix hacían presagiar “an interesting contemporary trend” (2018: sp) que, como hemos presenciado, ha ido desarrollándose en los últimos años. Así, Sánchez-Mompeán (2021: 181) explica que esas distinciones entre países dobladores y subtítuloadores ya no son tan obvias:

The practice of dubbing has traditionally been associated with the so-called dubbing countries, that is, with those territories that display a market tendency towards dubbed (as opposed to subtitled or voice over) content. Over the past few years, however, with the advent of digitalisation and global streaming with the over-the-top (OTT) platforms, which offer users a vast selection of both local and non-local productions and give them relative freedom to switch easily between audiovisual translation (AVT) modes, is contributing to making such distinction less obvious.

No obstante, son varios los autores (Wissmath y Groner 2009; Nornes 2007, etc.) que comentan que, en muchas ocasiones, la elección de los espectadores depende en gran medida de la modalidad a la que están acostumbrados, aquella con la que han crecido o con la que se sienten más cómodos en función del tipo de producto que consumen. Y, del mismo modo, si se observa un cambio en países tradicionalmente subtítuloadores en favor de otras modalidades como el doblaje, también se percibe que en muchos países donde los espectadores se habían venido decantando por el doblaje, cada vez se consumen más subtítulos (Chaume 2013). Este panorama actual conlleva, a nuestro parecer, diversas ventajas para la audiencia y para el gremio de traductores, respectivamente: por un lado, el hecho de que siempre sea posible elegir la modalidad preferida en cada caso; además, la disponibilidad de opciones accesibles para la audiencia con necesidades especiales; y, por otro, la creciente demanda de traductores audiovisuales profesionales que puedan encargarse de proyectos de traducción para distintas modalidades.

Con este aumento de la demanda de doblajes al inglés, ha surgido también un interés creciente en el tema por parte de académicos y, de esta manera, encontramos publicaciones que nos hablan de que estamos viviendo un *dubbing revolution* (Ranzato y Zanotti 2019: 1), un *dubbing boom* (Goldsmith 2019: sp) o un *dubbing resurge* (Sánchez-Mompeán 2021: 180).

Ahora bien, el hecho de que la práctica del doblaje al inglés sea relativamente novedosa ha conllevado ciertos problemas denunciados por los espectadores y que plataformas como Netflix han tenido que solventar. Nos referimos, por ejemplo, a las críticas y quejas tras el doblaje al inglés de la primera y la segunda temporada de *La casa de papel* (Pina 2017–2021), que llevaron a la plataforma a optar por un redoblaje, tal y como recoge Sánchez-Mompeán (2021). Así, autoras como Spiteri (2021) comentan que la carencia de una tradición sólida en los procesos de doblaje de elementos lingüísticos y culturales a la lengua inglesa se ven reflejados no solo en los espectadores, sino también en los profesionales y en la industria, al no existir normas establecidas, ni estrategias, ni un repertorio de textos doblados al inglés en el que poder apoyarse. Quizá por eso hay que apreciar más si cabe los intentos de algunas plataformas como Netflix por tener en cuenta las demandas de los espectadores y por hacer un esfuerzo de mejora en los doblajes de sus contenidos, aunque sea para atraer a más espectadores, porque, como comenta Sánchez-Mompeán (2021: 185), “Netflix is convinced that less ‘dubby’ English versions will attract a bigger audience, even if they are still unaccustomed to the dubbing mode”. A pesar de ello, probablemente será necesario un tiempo prudencial para que los espectadores angloparlantes se acostumbren al contraste lingüístico y cultural que supone este proceso y, de esta manera, cada vez se sientan más cómodos con el doblaje al inglés.

Cabe mencionar en este punto que, aunque nuestra investigación no se centra eminentemente en el proceso de doblaje, pues se limita a implementar una propuesta que sirva como formación de nuestro alumnado en traducción inversa, nos parece que dirigir la mirada hacia la industria audiovisual puede ser altamente motivador y atractivo por dos motivos: por la experiencia acumulada como espectadores de un país tradicionalmente doblador, y porque nos permite plantear el papel que podrían desempeñar los estudiantes como futuros traductores en encargos profesionales de este tipo. Así pues, nos interesa contrastar la percepción de nuestro alumnado con las opciones de traducción elegidas por la plataforma. Para ello, el alumnado revisará en el aula una serie de fragmentos de la primera temporada de la serie *Valeria* (Torrente y Reguera 2020) que contienen elementos culturales y, a partir de una propuesta que contiene seis opciones de traducción al inglés, elegirá la que a su juicio lograría un efecto satisfactorio entre una audiencia angloparlante. Se trata de un primer acercamiento al proceso de traducción inversa con la ayuda del soporte audiovisual. Al mismo tiempo, se comienza a trabajar en los flujos de trabajo de la traducción audiovisual.

1.2. El flujo de trabajo y la traducción inversa

El crecimiento de la industria audiovisual y la continua distribución de productos audiovisuales a nivel internacional han traído consigo una creciente demanda de traducciones. Como consecuencia, la investigación en este ámbito ha crecido de manera exponencial en las últimas décadas, al tiempo que esta disciplina se ha implantado en los planes de estudios de Traducción e Interpretación en distintas universidades españolas. Tal

y como describía Martínez Sierra (2008), los estudiantes de esta carrera suelen conocer muy a grandes rasgos qué son el doblaje, el subtítulo y otras modalidades que suelen consumir, y la pretensión inicial de muchos es la de convertirse en traductores profesionales. Por este motivo, el autor señalaba cierta distancia entre el mundo académico y el mundo profesional, y recurría a autores como Kelly (2000) o Mayoral (2001) para abogar por una enseñanza de la traducción que, para ser eficaz, debe tener presente la práctica en el mundo profesional en toda su diversidad, y no entender la traducción desde un enfoque teórico, como si se tratase de algo ajeno a la realidad social. En este sentido, Chaume (2003) señalaba que uno de los objetivos de aprendizaje debe estar dedicado a la profesión y dotar al alumnado de conocimientos acerca del mercado de trabajo, y Espasa (2001, en Chaume 2003) postulaba el desarrollo de una competencia profesional que permita a los estudiantes conocer bien la compleja cadena de la traducción audiovisual (TAV). Aunque, ciertamente, hayan transcurrido bastantes años desde tales afirmaciones y, a pesar de que se hayan añadido más asignaturas de TAV y de traducción especializada a los distintos planes de estudio, como docentes, nos parece que todavía es necesario tender puentes entre el mundo académico y el mundo profesional. Así, en 2001 Gambier apuntaba que los docentes se encontraban ante el reto de formar traductores más polivalentes que nunca, pues nos encontrábamos ante nuevos comportamientos y nuevas competencias que los futuros traductores tenían que adquirir y dominar (Gambier 2001). En la actualidad, nos parece que seguimos enfrentándonos al mismo reto, puesto que la industria audiovisual y el ámbito de la traducción audiovisual están experimentando cambios en cuanto a los hábitos de consumo, las prácticas profesionales, las nuevas tecnologías, los canales de comunicación, etc., a un ritmo vertiginoso.

Ante este panorama cambiante y dinámico, son muchos los traductores que se encargan de tareas que van más allá de la traducción interlingüística propiamente dicha y que reciben encargos que pueden variar desde la transcripción, la revisión de una traducción, la edición del texto, la sincronización y resincronización de subtítulos, hasta la traducción de plantillas previamente elaboradas y la creación de nuevas plantillas, en ocasiones utilizadas para la traducción indirecta o “puente”, a pesar de la controversia que genera esta práctica (Oziemblewska y Szarkowska 2022; ATRAE 2022; DuPlessis 2020). Asimismo, es posible que los encargos de traducción se alejen de la tradicional combinación de lenguas (en la que el traductor se encarga de transferir el texto a su lengua materna) y demanden una traducción inversa. Aunque en ocasiones muchas de estas prácticas se consideran parte del flujo de trabajo interno de las plataformas y después resulte complicado saber quién se ha encargado de la elaboración de cada uno de los procesos (la autoría solo suele aparecer en el producto final traducido), es importante que los futuros traductores se preparen para esta realidad, de manera que, en caso de dedicarse a la TAV profesionalmente, estén capacitados para enfrentarse a las distintas tareas que engloba un proyecto. Esto coincide con la opinión de Pérez Macías (2017: 2), quien sostiene que “en un mercado cada vez más cambiante, la importancia de la adaptabilidad del traductor se ve incrementada más que nunca debido a los cambios que se han ido produciendo en las exigencias dentro del perfil profesional de los traductores”.

Para diseñar la actividad presentada en este estudio, nos decantamos por la última de las tareas a las que hemos hecho alusión, es decir, por el estudio de la traducción inversa de algunos fragmentos del guion para doblaje de la serie *Valeria*. En el caso del alumnado encuestado, de la Universidad de Alicante (UA), el plan de estudios actual del Grado en Traducción e Interpretación contempla once asignaturas que contienen traducción inversa a partir del segundo curso. Ocho de estas asignaturas son obligatorias y tres son optativas. Además, diez corresponden a su lengua B y una a su lengua C. Por último, cabe mencionar que la primera de las asignaturas de traducción inversa que cursan y que tiene lugar en su segundo año mantiene separada la traducción general directa (que han cursado previamente) de la inversa; es decir, se trata de asignaturas diferentes. El resto (salvo la de lengua C, que también es traducción general, bien hacia el francés, bien hacia el alemán en el caso de los alumnos de lengua B inglés), combinan la modalidad directa y la inversa en asignaturas de especialidad como traducción literaria, económica, jurídico-administrativa, técnico-científica, audiovisual, etc. Si bien la traducción inversa resulta compleja y hay autores y docentes que no se muestran muy a favor de su enseñanza y su práctica profesional, se observa un cambio desde hace algunas décadas que indica que hay que tener en cuenta, como ya señalaban Mayoral y Kelly (1997: 22) que:

En España, la norma ha sido siempre la recomendación al traductor de trabajar sólo hacia su lengua materna, pero la situación real del mercado y su evolución durante los últimos años ha dado lugar a que en ciertos campos el volumen de trabajo de traducción hacia lenguas diferentes al español haya adquirido una dimensión considerable.

Siendo así y tratándose, en el caso de la TAV, de un campo de trabajo que parece ser especialmente fructífero en la actualidad, pensamos que sería importante profundizar en el desarrollo de las competencias en traducción inversa del alumnado, ya que es relevante compaginar las cuestiones que imponga la realidad profesional con la realidad académica, formando a traductores hispanoparlantes que en ocasiones tendrán que llevar a cabo la transcripción, la elaboración de una plantilla y la primera propuesta de traducción anotada. Sin embargo, no podremos descuidar el problema de la inseguridad que se plantea cuando traducimos a otras lenguas en las

que no tenemos tanta fluidez como en nuestra lengua materna. En ese sentido, esta propuesta tiene en cuenta que partimos de un texto en español que resulta más comprensible para el alumnado, ya que, a diferencia de la traducción directa, “se encuentra ante un texto escrito en su propia lengua materna por lo que no es necesario ofrecerle información contextual, lingüística o extralingüística” (Navarro y Rodrigo 1998: 230) y, además, el hecho de trabajar con fragmentos audiovisuales puede suponer un incentivo y un elemento altamente motivador (Botella Tejera y Ogea Pozo 2023, Botella Tejera 2022).

1.3. Motivación en el aula de traducción inversa

Las tareas basadas en la utilización de textos audiovisuales suelen ejercer un gran atractivo entre los estudiantes, en parte por lo que tiene de novedoso y atípico. Tal y como sostiene Díaz-Cintas (2012: 195), para los alumnos se trata de una tarea “muy motivadora por su naturaleza práctica”, gracias a que “imita una actividad profesional dentro de un entorno multimedia y familiar” para una generación de nativos digitales. Por tanto, esta práctica se torna oportuna para la enseñanza de la traducción inversa, cuya práctica a menudo provoca “ansiedad lingüística” entre los estudiantes, motivada por el temor a hacer frente a situaciones nuevas y a tener que recurrir a destrezas menos desarrolladas (Tinedo Rodríguez 2022: 67).

Si bien la actividad diseñada para este estudio no consiste en una tarea activa de traducción al inglés propiamente dicha, esta iniciativa pone el foco de atención en los conceptos de calidad y evaluación de una traducción emitida por una plataforma de contenido en *streaming* muy popular entre el alumnado, y esta mirada hacia el material doblado puede servir para prestar atención a las prácticas utilizadas por los profesionales del sector y a las convenciones del doblaje que los traductores en ciernes tendrán que interiorizar si desean dedicarse a la TAV como actividad principal en el futuro (Conde Ruano 2019). A partir de esta tarea de revisión y selección de opciones preferentes de traducción de los elementos culturales, los estudiantes adquieren conocimientos y destrezas que les sirven como herramientas para “describir y explicar el proceso que han seguido para resolver problemas y tomar decisiones de traducción”, de manera que “no solo producen mejores traducciones sino que adquieren confianza en su capacidad” (Lachat Leal 2011: 104). Como consecuencia, Lachat Leal (2011:104) afirma que:

El estudiante toma consciencia del lugar que la traducción ocupa dentro de la obra audiovisual, y no percibe su labor como algo externo o subordinado a la imagen, no se siente encorsetado por un lenguaje que no comprende, se siente más libre para tomar sus decisiones ya que es capaz de evaluar su impacto narrativo en la obra en relación a los demás elementos narrativos.

Consideramos, por tanto, que el análisis del doblaje al inglés de una comedia española permite aprovechar las ventajas del texto audiovisual en la práctica de la traducción inversa, pues el alumnado adquiere múltiples competencias no solo a nivel lingüístico y comunicativo, sino también cultural. En este sentido, King (2002) subraya el efecto beneficioso de usar productos audiovisuales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se trata de una experiencia estimulante que permite a los estudiantes descansar del aprendizaje rutinario. Esta motivación, que resulta de trabajar en un entorno multimedia atractivo para el alumnado, repercute positivamente en los resultados de aprendizaje, tal y como se ha demostrado en estudios empíricos previos (Ogea Pozo 2020a; 2020b).

2. Elementos culturales en comedias audiovisuales

Las comedias audiovisuales se caracterizan por la prioridad alta que se otorga a la función humorística dentro del conjunto global del guion de un programa (Zabalbeascoa 2001). Este humor se entiende como una forma de interacción y comunicación entre personas (o, en el caso de la TAV, entre los personajes de la producción audiovisual que es objeto de la traducción) y tiene lugar en un entorno social y cultural determinado (Nash 1985), con el objetivo de producir una reacción de risa o entretener a los espectadores (Zabalbeascoa 1996). Dado que el humor se produce en un contexto comunicativo social, está supeditado tanto al idioma en el que se expresa como a la cultura en la que está inmerso (Santana López 2005). En este sentido, Nash (1985) argumenta que suele depender del conocimiento factual de los individuos, por lo que compartimos el humor con aquellos que tienen un bagaje cultural común y que entienden nuestra forma de interpretar la realidad; lo que significa que, en gran medida, está basado en la cantidad de conocimiento compartido entre el emisor y el receptor. Asimismo, el humor puede adquirir significados distintos en contextos sociales diferentes (Dore 2019).

Si el humor está directamente vinculado a la cultura, es posible que ambos compartan ciertas características. Samovar et al. (2012) explican cómo la cultura influye en la comunicación y distinguen cinco rasgos distintivos: (1) La cultura es aprendida, pues está asociada al proceso de enculturación; (2) se transmite de generación en generación; (3) es simbólica, ya que recurre a palabras, gestos e imágenes para transmitir un sentido cultural

y cómico; (4) es dinámica, ya que evoluciona adoptando nuevas ideas, recursos y variaciones, algunas propias de otras culturas; y (5) es etnocéntrica, ya que responde a un fuerte sentimiento de identidad de grupo. Esta teoría nos permite, a su vez, encontrar las mismas particularidades en el humor originado en un contexto sociocultural determinado.

Para utilizar elementos verbales con el propósito de producir humor hay que tener en cuenta todo lo anterior. Las alusiones culturales pueden utilizarse paródica o irónicamente como estrategia recurrente para restar importancia a una situación o a un personaje (Leppihalme 1997), dando lugar a escenas divertidas. Esa es la razón por la que los guionistas explotan las alusiones específicas de una cultura para transmitir humor en el texto original (Dore 2010). Pero estas referencias solo pueden ser entendidas si el público objetivo está suficientemente familiarizado con la cultura en cuestión (Leppihalme 1997), pues de lo contrario, el discurso resulta incomprensible. En este sentido, Botella Tejera (2017) precisa que los traductores deben superar la brecha entre el público original y el público meta, ya que los conocimientos, la cultura y las formas de entender el mundo pueden no ser compartidos. Corresponde al traductor determinar si los receptores del texto meta podrían reconocer tales elementos. En caso negativo, se debe optar por alguna forma de compensación o sustitución que propicie un intercambio lingüístico y cultural, transformando el texto original en uno nuevo en la lengua meta (Chiaro 2010). Sin embargo, esta estrategia es especialmente compleja en el caso de la TAV, ya que la información verbal y la visual están conectadas, y cualquier desajuste entre la referencia cultural utilizada en el texto meta y la imagen podría resultar chocante (Dore 2010).

Además de términos específicos de una cultura, existen otros elementos lingüísticos que pueden utilizarse con fines humorísticos en una determinada comunidad. Por ejemplo, las palabras tabú pueden funcionar como expresión jocosa, y la violación de los patrones de comportamiento esperables en un contexto sociocultural también puede provocar la risa en la mente del receptor (Buijzen y Valkenburg 2004). Asimismo, las palabras exclusivas del argot juvenil, procedentes del habla común, de sociolectos marginales y de lenguas extranjeras, sirven para distorsionar u otorgar significados diferenciales e incluso grotescos a ciertos vocablos (Rodríguez González 2002), originando la expresividad, la comicidad, la ironía y el tono peyorativo de algunas de las unidades lingüísticas utilizadas por los hablantes de este grupo social. Por ende, dichos elementos están también ligados a factores culturales, como el grado de tolerancia o comprensión de los términos tabú y las unidades argóticas.

Por otro lado, es importante prestar atención a los elementos visuales, pues estos pueden estar ligados a la cultura, influir e incluso suponer una barrera para la traducción del humor y de las referencias culturales halladas en textos audiovisuales (Martínez Sierra 2009). Tal y como apunta Zabalbeascoa (2001), la imagen y la música no siempre son interpretables de la misma manera para los espectadores de todo el mundo, pues la mayoría de ellas poseen un carácter semiótico que depende de unos conocimientos culturales.

En el caso de *Valeria*, es posible encontrar elementos verbales y visuales propios de la cultura juvenil española contemporánea, los cuales están presentes en múltiples escenas cuya función principal es producir risa o divertir al espectador. Asimismo, mediante alusiones a conceptos de la cultura popular de forma inesperada o incluso irónica en una situación conversacional, los diálogos de algunos personajes pueden perseguir un efecto humorístico.

2.1. La traducción de los elementos culturales en los textos audiovisuales

Para llegar hasta nuestra propuesta de análisis de traducción de los elementos culturales en el doblaje de *Valeria* es importante hacer un recorrido por las distintas taxonomías en las que nos hemos apoyado. Sin duda, la clasificación de Franco Aixelá (1996) ha sentado las bases fundamentales para la nuestra, ya que hemos querido estudiar a fondo la preferencia del alumnado y de la plataforma Netflix por técnicas conservadoras o de sustitución de los elementos culturales:

Conservación	Sustitución
Repetición	Sinonimia
Adaptación ortográfica	Universalización limitada
Traducción lingüística (no cultural)	Universalización absoluta
Glosa extratextual	Naturalización
Glosa intratextual	Omisión
	Creación autónoma

Tabla 1. Adaptación de la taxonomía de técnicas de traducción de referencias culturales de Franco Aixelá (1996).

Franco Aixelá (1996) explica que, a la hora de decantarse por una u otra técnica, hay que tener en cuenta los factores textuales y las características de los elementos relevantes, entre otras cuestiones. Por otro lado, hay que

valorar las posibles reacciones de los receptores de la cultura meta ante dichos elementos. Esta clasificación resulta especialmente pertinente para nuestro estudio, si bien hemos de apuntar que algunas de las técnicas propuestas no tendrían una aplicación posible en el caso del doblaje que, como modalidad audiovisual con restricciones y subordinación a la imagen, no permite, por ejemplo, el uso de glosas extratextuales y de notas a pie (salvo las que se incluyen en los guiones como aclaraciones). Por ello, también hemos de tener en cuenta otras taxonomías, destacando el resumen de propuestas que ofrece Dore (2019) para la traducción de referencias culturales en el texto audiovisual. De entre ellas, podríamos resumir las técnicas aplicables para este estudio en tres macrocategorías: retención, explicitación y sustitución. Estas han dado forma a nuestra propuesta, tal y como demostraremos en el experimento llevado a cabo.

3. El experimento didáctico

3.1. *Valeria*

La serie elegida para este experimento didáctico, *Valeria* (Torrente y Reguera 2020), es una serie original de Netflix España creada por María López Castaño y basada en la saga homónima escrita por Elisabet Benavent, la cual ha alcanzado una gran popularidad internacional, habiéndose traducido los cuatro libros a varios idiomas y vendido numerosos ejemplares en 15 países de Europa y Latinoamérica (González 2020). La trama se desarrolla en Madrid y se centra en la amistad de cuatro chicas cercanas a la treintena que lidian con cuestiones relacionadas con las relaciones interpersonales, el sexo, el trabajo y el género. Así, la obra pretende construir un retrato de la vida contemporánea a través de jóvenes adultas que se esfuerzan por forjar su propia identidad y sus interacciones con miembros de su mismo grupo social. Ciertamente, esto se refleja en sus diálogos, marcados por el uso de la jerga juvenil, rica en recursos léxicos dotados de gran expresividad, como expresiones idiomáticas, coloquialismos, vulgarismos, neologismos y referentes culturales, que aluden a los ámbitos vinculados a las preocupaciones e intereses de los jóvenes (Mitkova 2007, Rodríguez González 2006). Más concretamente, en *Valeria* abundan las referencias a la cultura popular española y a la generación *millennial*, que frecuentemente encierran un doble sentido o un tono humorístico (por ejemplo, en frases que forman parte de sus diálogos como “Vuela y escupe pesetas”), cierta carga sexual (“Te ha mandado foto polla”), la presencia del “antilinguaje” (“Me mola mazo”) y referencias al contexto sociocultural de Madrid (“Lo sabe toda Malasaña”).

3.2. Metodología, muestreo y descripción del experimento

Para el diseño de la actividad se confeccionó un cuestionario en línea que contenía una serie de ejercicios en inglés orientados a la percepción y traducción de referencias culturales españolas en el doblaje al inglés. Este cuestionario reproducía la estructura de otro anteriormente implementado en un estudio de similares características para una actividad realizada con 57 estudiantes británicos que cursaban español como lengua extranjera en la University College London (Ogea Pozo, Botella Tejera y Bolaños García-Escribano 2023), y constaba de dos secciones claramente diferenciadas: la primera contenía preguntas relativas a cuestiones personales previas al experimento, mientras que la segunda incluía los ejercicios propiamente dichos. Cabe mencionar que durante el ejercicio se utilizaron las versiones dobladas de los videoclips, es decir, los participantes solo estuvieron expuestos a los diálogos en inglés; sin embargo, también se les proporcionó por escrito la transcripción original en español de cada fragmento en cuestión y que era, de hecho, el texto susceptible de ser traducido a la lengua inglesa para el que debían elegir una opción preferente de traducción. En esta ocasión, el experimento se llevó a cabo con 55 alumnos del Grado en Traducción e Interpretación de Inglés de la UA y que cursaban 2.º y 3.º curso. Las profesoras se desplazaron al aula de estas asignaturas coincidiendo con el trabajo de traducción de elementos culturales que se lleva a cabo en ambas. Por lo que respecta al alumnado de 3.º, estos ya habían cursado la asignatura de Traducción general inversa a la que hemos hecho mención, mientras que los de 2.º la cursarían en ese mismo curso académico. De entre esos 55 alumnos, 49 eran mujeres y 6, hombres, y la mayoría tenía entre 17 y 21 años (90,9 %). Respecto a su país de origen, 44 eran españoles y 11 eran extranjeros (aunque 5 de ellos manifestaron haber vivido en España la mayor parte del tiempo). Estas distinciones no se tuvieron en cuenta en el análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario, pues se pretendía ofrecer una visión global de la percepción de estos estudiantes que ejercían, a su vez, como potenciales traductores y como la audiencia, compuesta de espectadores pasivos cuyos perfiles pueden ser de lo más variado.

En cuanto a la selección de los siete fragmentos de vídeo (de entre diez y veinte segundos de duración aproximadamente), todos contenían, al menos, un elemento cultural que había sido adaptado, traducido o tomado del español, de acuerdo con las técnicas anteriormente mencionadas. Cada uno estaba seguido de una serie de preguntas, a través de las cuales los estudiantes tendrían que identificar los referentes culturales,

reflexionar y responder acerca de su propia comprensión del elemento cultural y, en última instancia, indicar su preferencia en cuanto a las opciones de traducción al inglés para tales elementos, procurando prever el conocimiento de los mismos por parte de una audiencia angloparlante. De este modo, durante el proceso se completarían las siguientes tareas:

1. Visualizar el videoclip doblado al inglés;
2. Comprobar la comprensión del elemento cultural a partir de una breve explicación escrita acerca del mismo.
3. Indicar, mediante una respuesta abierta, qué representa el elemento cultural en la escena seleccionada.
4. Leer información adicional sobre el elemento cultural.
5. Evaluar de manera individual y mediante una respuesta corta la traducción empleada por la plataforma de emisión de la serie, en términos de transferencia de la cultura y el humor.
6. Responder a una pregunta tipo test para elegir la opción de traducción al inglés preferida de entre las ofrecidas por el profesorado cubriendo las diferentes técnicas de conservación o sustitución de los elementos culturales.

Con respecto al último paso, conviene aclarar que en cada caso se ofrecían hasta seis traducciones diferentes, concebidas por los docentes tomando como base las taxonomías previamente analizadas en el marco teórico y que quedan resumidas en la tabla bajo estas líneas:

Técnicas de conservación	Técnicas de sustitución
Retención: se mantiene la referencia original	Universalización limitada: se recurre a otra referencia cultural menos específica, pero también asociada a la cultura de origen
	Universalización absoluta: se despoja la referencia de connotaciones culturales
Especificación: se añade una glosa explicativa o descriptiva que acompaña a la referencia cultural	Naturalización: se reemplaza la referencia por una propia de la cultura de llegada
	Eliminación: se omite cualquier referencia en el texto meta

Tabla 2. Técnicas de traducción de referencias culturales usadas para el diseño de la actividad.

Los referentes culturales elegidos para la actividad fueron extraídos de un corpus compilado tras un examen minucioso de las versiones original y doblada al inglés de la primera temporada de *Valeria*, en el que se incluía una amplia muestra de pasajes cuyos diálogos planteaban retos de traducción por su carga cultural y humorística. En el caso del pasaje 7, se han incluido dos fragmentos de texto que corresponden a la conversación entre dos personajes dentro de la misma escena, pues ambos resultan de interés para este estudio. Independientemente del doblaje al inglés empleado por Netflix, el criterio aplicado para esta elección fue que estos ejemplos se consideraron altamente representativos de elementos específicos de la cultura española y, en algunos casos, de la cultura popular juvenil, al tiempo que albergaban una intención humorística en la situación comunicativa en que se producían. Los pasajes elegidos quedan agrupados y enumerados en la tabla siguiente:

Ejemplo	Diálogo original (ES)	Diálogo doblado (EN)	Elemento cultural
1	- Con este <i>look</i> lo petas de C. Tangana. - ¿50 pavos para ir disfrazado de chungo?	- This is perfect for you to go as C. Tangana. - 50 bucks to look like a douchebag?	C. Tangana
2	Yo hice la comunión de marinerito.	I did my communion dressed in a sailor suit.	Traje de marinerito
3	- ¿Eres del Opus? - Yo no soy del Opus, eh.	- Are you a member of Opus? - I'm not a member of Opus.	Opus Dei
4	- Cari, ¿por qué no compartimos un secreto ibérico? - No. ¡Operación bikini!	- OK, love, shall we share the pork fillet? - My bikini.	Operación bikini
5	Cari, ni todos los gais escuchamos copla, ni todos abrimos la relación.	My love, not all gays listen to <i>copla</i> , and have an open relationship.	Copla
6	El AVE es caro.	The high-speed train is expensive.	AVE

7a	Yo, sinceramente, nunca le he encontrado el punto a este tío. Ave María, ¿cuándo serás mía?	I never liked his music much at all. Ave Maria, when will you be mine?	Canción “Ave María” de un concursante de <i>Operación Triunfo</i>
7b	- ¿Team Bisbal o Bustamante? - ¡Pero qué pregunta! Team Chenoa hasta la muerte.	- Team Bisbal or Bustamante? - What a stupid question. Team Chenoa forever.	1) D. Bisbal 2) D. Bustamante 3) Chenoa

Tabla 3. Diálogos extraídos de *Valeria* e incluidos en el cuestionario.

Así, las opciones de traducción proporcionadas a los estudiantes eran las que se exponen a continuación:

Ejemplo	Técnicas de conservación	Técnicas de sustitución
1	as C. Tangana (Retención)	as Pitbull (Universalización limitada)
		as a rap singer (Universalización absoluta)
	as rap singer C.Tangana (Especificación)	as Eminem (Naturalización)
		This is tacky. (Eliminación)
2	a little sailor suit (Retención)	a bullfighter costume (Universalización limitada)
		a suit and tie (Universalización absoluta)
	a communion sailor suit (Especificación)	dressed in my Sunday best (Naturalización)
		I used to wear trousers in church. (Eliminación)
3	a member of Opus (Dei) (Retención)	a religious order (Universalización limitada)
		a devout Catholic (Universalización absoluta)
	a member of the Catholic group Opus Dei (Especificación)	Are you a Mormon? (Naturalización)
		What’s the problem? (Eliminación)
4	Bikini diet! (Retención)	No carbs before Marbs! (Universalización limitada)
		Watching my figure! (Universalización absoluta)
	Bikini season soon! (Especificación)	Beach bod! (Naturalización)
		I shouldn’t put on any weight. (Eliminación)
5	Copla (Retención)	flamenco music (Universalización limitada)
		gay icons (Universalización absoluta)
	old-school copla ballads (Especificación)	Elton John (Naturalización)
		Not all gays celebrate Pride. (Eliminación)
6	AVE (Retención)	Iberia travel (Universalización limitada)
		Spanish high-speed train (Universalización absoluta)
	AVE high-speed train (Especificación)	National Rail (Naturalización)
		Travelling by train is expensive. (Eliminación)
7a	I never liked his music very much. Ave Maria, when will you be mine? (Retención)	I never liked male soloists like Julio Iglesias very much. (Universalización limitada)
		I never enjoyed singing contests on TV. (Universalización absoluta)
	I never liked <i>Operación Triunfo</i> singer David Bisbal very much at all. (Especificación)	I was never into girl bands or boy bands. (Naturalización)
		I always disliked this type of music. (Eliminación)

7b	- Team Bisbal or Bustamante? - What a stupid question. Team Chenoa forever. (Retención)	- Team Enrique Iglesias or Ricky Martin? - What a stupid question. Shakira forever! (Universalización limitada)
		- Team Pop boyband or Rock boyband? - What a stupid question. Rock girl bands (Universalización absoluta)
	- Team Bisbal or Bustamante? - What a stupid question. Team Chenoa, girls forever. (Especificación)	- Team Backstreet Boys or NSYNC? - What a stupid question? Spice Girls forever! (Naturalización)
		- Which was your favorite boyband? - Ugh. You must mean girl. (Eliminación)

Tabla 4. Soluciones de traducción inversa (ES-EN) incluidas en el cuestionario. No se tienen en cuenta las restricciones propias de la TAV. Se prioriza la formación en traducción inversa.

La implementación de esta actividad basada en el análisis de los fragmentos antes mencionados nos parecía beneficiosa por múltiples razones: en primer lugar, los estudiantes estarían expuestos a elementos de la cultura popular en su propia lengua y comunidad cultural, de manera que harían una reflexión acerca de la importancia de comprender plenamente el factor cultural y la función humorística que este podría cumplir en la escena seleccionada, para posteriormente valorar la percepción y el impacto en la audiencia potencial del texto meta. Por otro lado, los participantes podrían expresar sus opiniones sobre la idoneidad y la eficacia del doblaje al inglés emitido por Netflix (es decir, sus percepciones), ejerciendo así un doble papel: el de espectadores y el de traductores (pues debían, aunque de forma pasiva, valorar el impacto que la presencia del término cultural implicado tendría en la audiencia). En tercer lugar, la presencia del doblaje oficial y la comparativa con sus propias preferencias de traducción propiciaba la simulación de un entorno profesional, donde el estudio de casos reales de doblaje para una plataforma de contenido en *streaming* permite a los estudiantes ponerse en la piel del traductor audiovisual, tomar conciencia del riesgo que supone la toma de decisiones y, como consecuencia, sentirse altamente implicados y motivados durante el proceso de aprendizaje.

4. Análisis y resultados del estudio de caso

Si comenzamos por el primer clip de nuestra propuesta, tal y como hemos visto, el elemento cultural al que se hacía referencia es el cantante C.Tangana; una referencia que el 85,5 % dijo comprender tras el visionado del clip doblado. Respecto a las opciones de traducción por parte del alumnado de la UA, un 30,9 % eligió la especificación mediante glosa intratextual (*as rap singer C.Tangana*), seguida por la repetición (con un 21,8 %). Tras estas opciones, 9 alumnos prefirieron la universalización limitada, 8 prefirieron la universalización absoluta y otros 8 la naturalización. Finalmente, una persona se decantó por la omisión total de la referencia. La plataforma Netflix, por su parte, optó por mantener C.Tangana en el doblaje, sumándole el toque domesticador de la pronunciación anglófona.

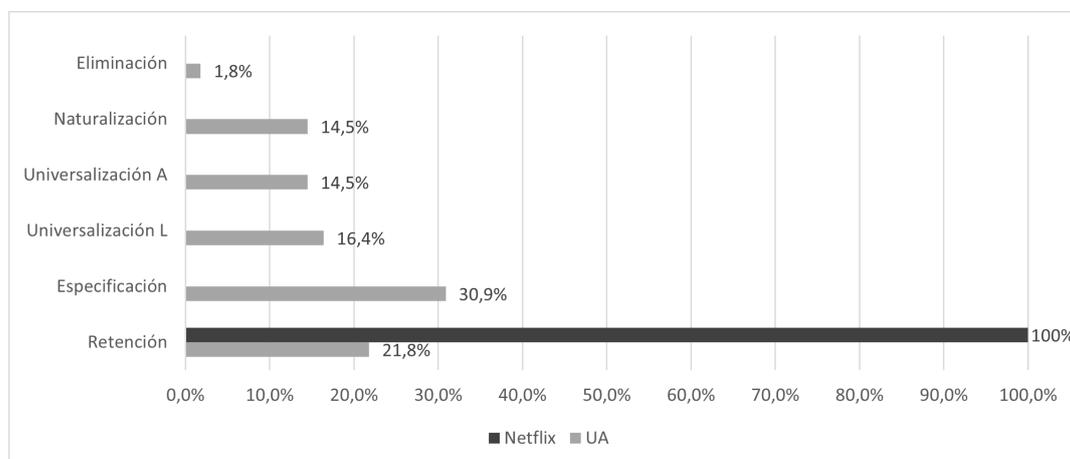


Gráfico 1. Preferencias de traducción para "C. Tangana".

En cuando al segundo ejemplo seleccionado, el elemento cultural al que se aludía era el "traje de marinerito" que típicamente visten los niños para su primera comunión en España. El 70,9 % de los encuestados dijeron

comprenderla a partir de la versión doblada, aunque, ciertamente, no todos fueron capaces de identificar la implicación de género en el hecho de que la chica que protagoniza la escena, y que es lesbiana, comenta que tomó la comunión vestida con un traje de marinerito. En este caso, Netflix volvía a decantarse por una técnica conservadora: la traducción lingüística del elemento cultural, empleando *sailor suit*. El alumnado apostaba por esa misma opción en un 23,6 % de casos, mientras que un 34,5 % se decantaba por la especificación (*a communion sailor suit*). Por lo que respecta a las técnicas de sustitución, un 16,4 % prefería la universalización absoluta, un 7,3 % la naturalización y un 18,2 % se decantaba por la omisión total de la referencia.

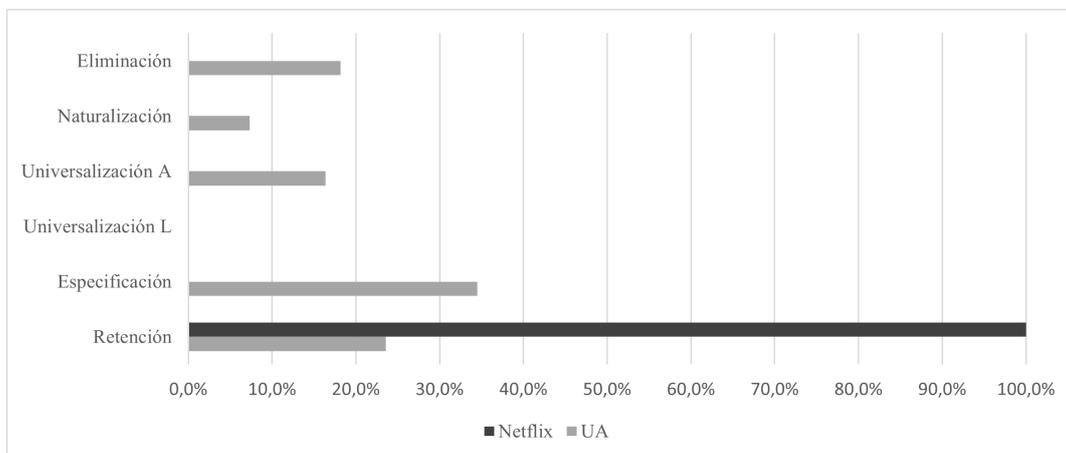


Gráfico 2. Preferencias de traducción para “traje de marinerito”.

El tercer clip de vídeo mencionaba al Opus Dei, organización que sin duda resulta más conocida en España que en países de cultura anglosajona. Siendo el alumnado en su mayoría cercano a la cultura española, el 81,8 % dijo comprender la referencia. Preguntados por su preferencia a la hora de traducirla, un 27,3 % eligió la repetición y un 12,7 % la especificación (*a member of the Catholic group Opus Dei*). En este caso, apostaron en mayor medida por técnicas de sustitución, como la universalización limitada (12,7 %), la universalización absoluta (12,7 %) o, en mayor medida, la naturalización (30,9 %). Una persona (1,8 %) propuso utilizar el término *monk* para la versión en inglés y otra no llegó a completar su respuesta (1,8 %). Netflix, por su parte, había optado por la retención del elemento como “Opus”.

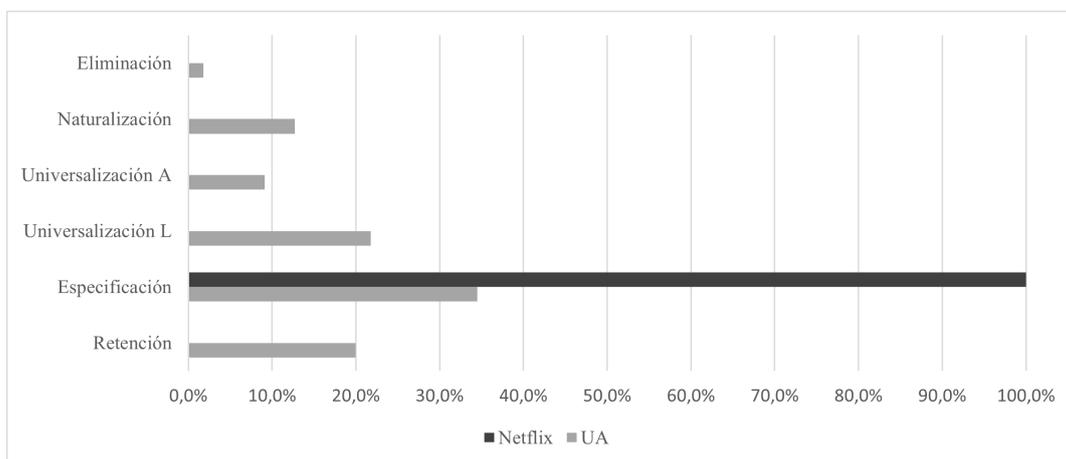


Gráfico 3. Preferencias de traducción para “Opus Dei”.

En el cuarto fragmento seleccionado nos encontrábamos con la “operación bikini” que necesitaba llevar a cabo uno de los protagonistas de la escena de cara al verano, y que condicionaba su elección del menú para la cena. En este caso, parece que hubo una comprensión de la referencia doblada por parte del 90,9 % del alumnado. Preguntados por su traducción, un 20 % prefería la repetición y un 34,5 % se decantaba por añadir una glosa intratextual (*bikini season soon*) para facilitar la recepción del elemento cultural. Tras estas opciones, destacaba la preferencia del 21,8 % por la universalización limitada, seguida de un 12,7 % por la naturalización. Opciones más minoritarias de sustitución fueron la universalización absoluta (9,1 %) y la omisión total de la referencia, que solo se daba en un caso. En esta ocasión, Netflix había optado por mantener el término bikini añadiéndole un adjetivo posesivo (*my bikini*).

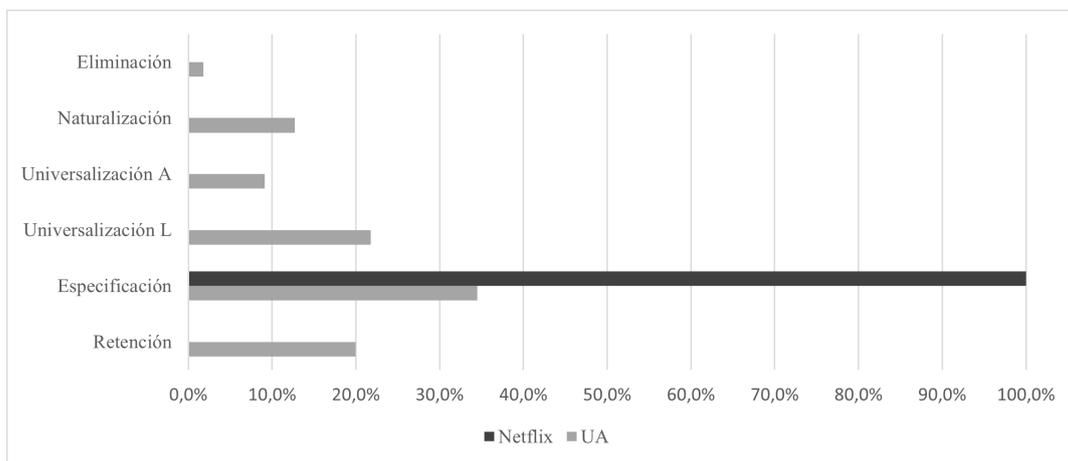


Gráfico 4. Preferencias de traducción para “operación bikini”.

Ya en el quinto clip aparecía la copla como estereotipo de música que prefieren las personas homosexuales. En esta ocasión, solo un 74,5 % dijo haber comprendido la referencia. Respecto a sus preferencias a la hora de traducir el elemento, las opciones más recurrentes fueron un 25,5 % escogió la naturalización (Elton John) y la omisión total, seleccionadas en ambos casos por un 25,5 %, y la universalización absoluta (*gay icons*), seleccionada por un 33,6 %. Por otro lado, un 9,1 % optó por la universalización limitada. Por tanto, las opciones conservadoras fueron una minoría, con solo un 6,9 % que eligió la repetición y un 5,5 % que optó por la especificación mediante una glosa. Netflix, por su parte, había preferido la retención del elemento cultural.

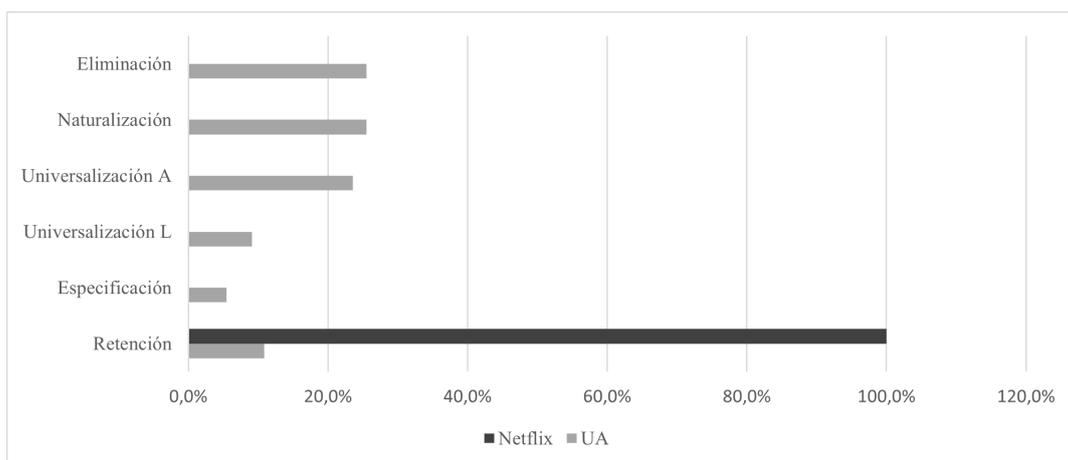


Gráfico 5. Preferencias de traducción para “copla”.

El sexto ejemplo se desmarcaba de las opciones de traducción elegidas por la plataforma, que, hasta llegar aquí, habían sido totalmente conservadoras. En este caso, se hacía una mención al tren de alta velocidad (AVE) entre Madrid y Valencia, y el 98,2 % del alumnado dijo haber comprendido la referencia. Por lo que respecta a las preferencias de traducción del elemento cultural, un 43,6 % del alumnado eligió la opción de la omisión. Tras este porcentaje, el 25,5 % optó por una técnica conservadora, la de la especificación (*AVE high-speed train*). Después, el 14,5% eligió la universalización absoluta, 12,7 % la naturalización y solo un 3,6 % se decantó por la repetición. Como hemos avanzado, se trata del único caso de nuestro estudio en el que Netflix prefirió una opción de sustitución, recurriendo al uso de la universalización con *high-speed train*.

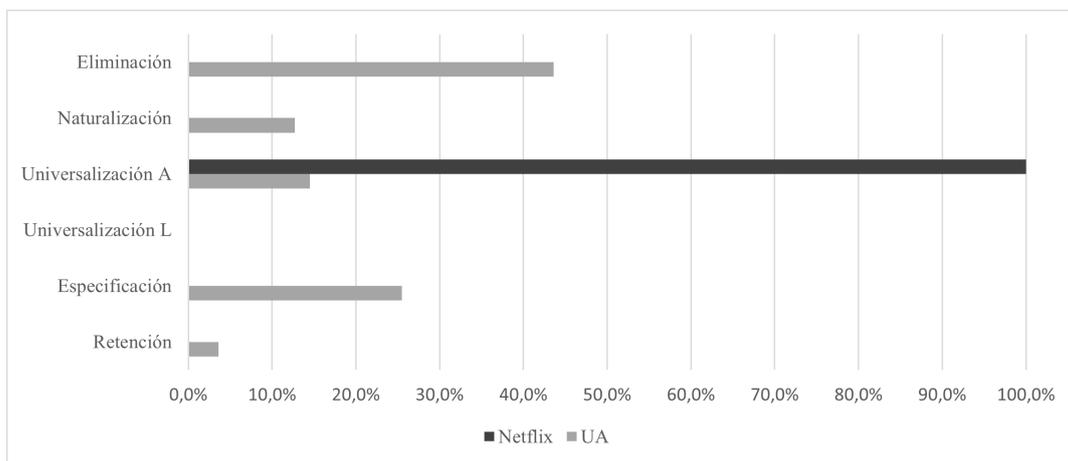


Gráfico 6. Preferencias de traducción para “AVE”.

Así, llegamos al último clip, dividido en dos fragmentos en los que se menciona a varios protagonistas de Operación Triunfo (David Bisbal, David Bustamante y Chenoa), así como la canción “Ave María”, tema del primero de estos cantantes en el popular programa. La escena se complicaba también por el elemento visual común del póster de David Bisbal que colgada de la pared de la habitación que la protagonista conservaba en casa de sus padres y que daba pie a ambos clips. Un 90,9 % de los encuestados manifestaron reconocer las referencias. Sobre las preferencias a la hora de traducirlas, en el primer clip el 61,8 % optó por la repetición y el 7,3 % prefirió la especificación, siendo mayoritarias las opciones de conservación de los elementos. Por otra parte, el 3,6 % prefirió la universalización limitada, el 5,5 % la universalización absoluta y el 7,3 % la naturalización. Además, un 14,5 % eligió la omisión. En este caso, como pasaría en la segunda parte, Netflix había optado por retener todos los elementos mediante la repetición, nuevamente, añadiendo la diferencia en la pronunciación.

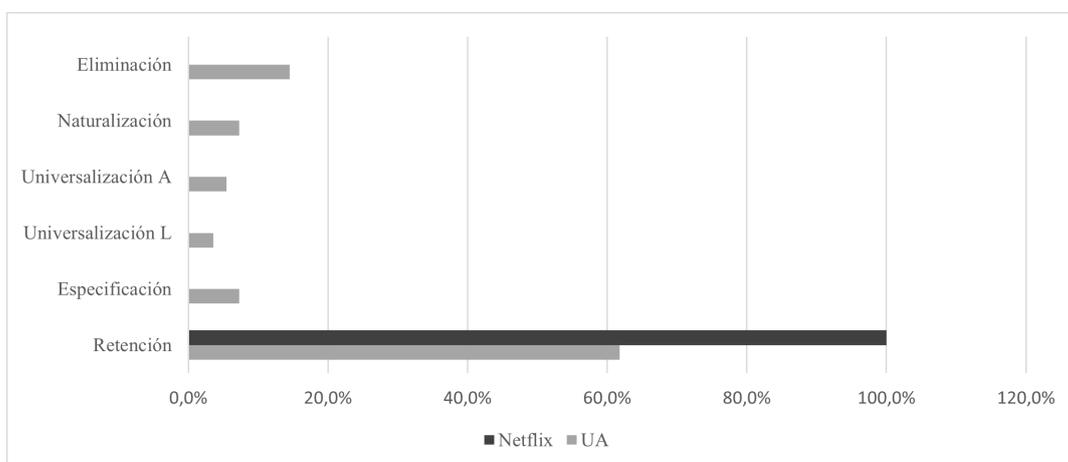


Gráfico 7. Preferencias de traducción para la canción “Ave María”.

Respecto a la segunda parte del clip, se apreciaba entre el alumnado una preferencia por técnicas de sustitución de los elementos culturales con un 25,5 % apostando por la universalización limitada y otro 25,5 % por la naturalización. Además, el 3,6 % eligió la universalización absoluta y un 5,5 % se decantó por la omisión. En cuanto a las técnicas de conservación, nuevamente preferidas por la plataforma, un 27,3 % del alumnado eligió la repetición y un 12,7 % la especificación mediante glosa.

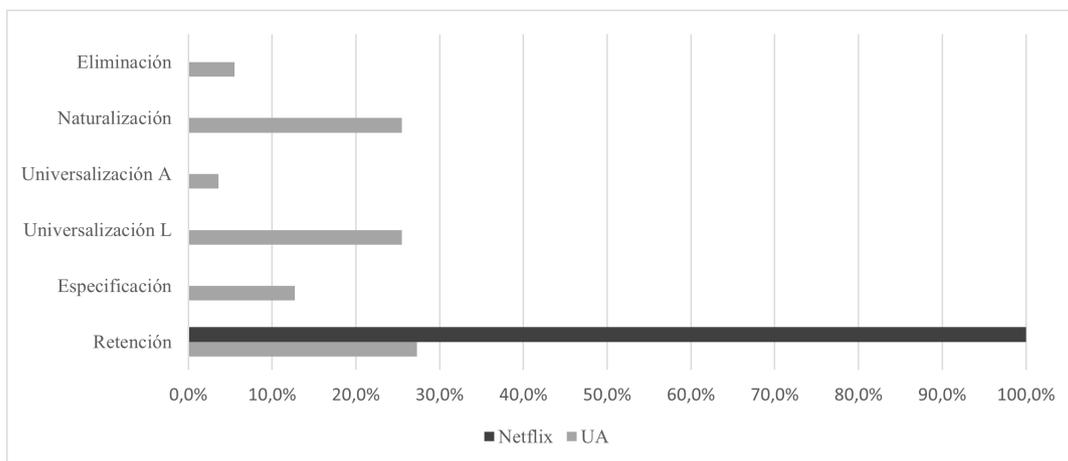


Gráfico 8. Preferencias de traducción para “David Bisbal, David Bustamante y Chenoa”.

A modo de resumen, el gráfico 9 ilustra las opciones de traducción favoritas del alumnado para la totalidad de elementos culturales incluidos en la propuesta didáctica, en contraste con las preferencias globales de la plataforma de emisión de *Valeria*.

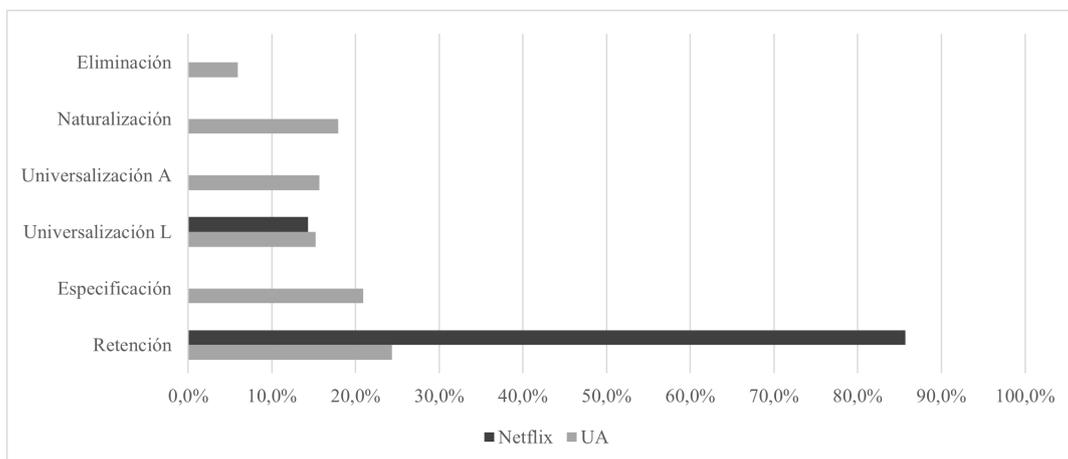


Gráfico 9. Preferencias globales para la traducción de los elementos culturales en *Valeria*.

Los resultados reflejan una predilección por las técnicas conservadoras en el caso de los estudiantes, (aunque recurriendo a las de sustitución cuando no consideraron lo suficientemente reconocibles las referencias), así como una inclinación por parte de Netflix a la preservación del vínculo con la cultura en la que se origina el contenido audiovisual.

5. Conclusiones

La industria de la TAV está cambiando. Tras unos cuantos años entre nosotros, las plataformas digitales se han ido multiplicando y ahora ofrecen más contenidos propios que demandan su traducción a diferentes lenguas, algo que conlleva más oportunidades laborales que nuestro alumnado podría aprovechar, pero debe de estar preparado para ello.

Todos estos cambios también han generado nuevos hábitos de consumo de los contenidos audiovisuales. Las plataformas ofrecen la posibilidad de acceder a sus producciones haciendo uso de las distintas modalidades de la TAV y las fronteras de los países tradicionalmente dobladores o subtituladores se han ido difuminando. La elección ya es prácticamente individual y el doblaje se ha ido abriendo paso en territorios angloparlantes, con menor tradición y experiencia al respecto. Así, se ha empezado a tener muy en cuenta a los espectadores, llegando a redoblar contenidos sobre los que habían expresado críticas en redes sociales y otros medios de comunicación.

Este artículo pretende servir de apoyo en la formación del alumnado en el aula de traducción inversa (una materia puede llegar a causarles un importante nivel de ansiedad), demostrando que es posible lograr una mayor y mejor comprensión por parte de los futuros traductores de las escenas asociadas a la cultura mediante

secuencias didácticas audiovisuales como la utilizada en este estudio. Por otro lado, nuestra intención era la de aproximar esta práctica al flujo de trabajo interno que tiene lugar en algunas plataformas y que podría situar a los traductores en ciernes en proyectos de transcripción o creación de plantillas a partir del uso de la traducción inversa. Pensamos que el hecho de apoyarse en la TAV (más concretamente, en una modalidad en auge: el doblaje) y de llevar a cabo una práctica vinculada al mundo profesional, comparando sus preferencias con las de la plataforma Netflix, puede resultar especialmente motivador en la enseñanza-aprendizaje de la traducción inversa.

Cuando los textos audiovisuales se enmarcan en un contexto cultural específico, parecen ser parcialmente intraducibles, especialmente si el humor está presente en cierta medida, ya que el público puede o no entender las alusiones a realidades sociales y culturales que le son ajenas. La comprensión de las referencias culturales presentes en el diálogo traducido depende en cierto modo del soporte audiovisual, pero el hecho de que la audiencia esté familiarizada con la lengua y la cultura de la producción original puede ser de gran ayuda.

Los datos extraídos del experimento descrito a lo largo de estas páginas sugieren que los estudiantes prefieren un doblaje que sea respetuoso con las marcas de la cultura original, pero recurriendo a estrategias de sustitución cuando se considera que las referencias no serían comprendidas por un público anglófono. En los ejemplos recogidos para nuestro estudio, hemos comprobado que la plataforma Netflix apostó por estrategias de conservación en todos los casos salvo en uno. Puesto que es posible utilizar diferentes estrategias para transmitir el humor y el grado de exotismo con el fin de satisfacer las necesidades y preferencias del público de la cultura de llegada, la percepción de nuestro alumnado, conocedor de la cultura de partida y habiendo vivido en un país con una sólida tradición dobladora, puede ser una aportación muy valiosa en los procesos y flujos de trabajo de las plataformas ante los nuevos hábitos y las nuevas realidades.

Referencias

- Asociación de Traducción y Adaptación Audiovisual de España (2022). *ATRAE - Comunicado sobre el uso de lenguas puente*. <https://atrae.org/comunicado-sobre-el-uso-de-lenguas-puente/>
- Botella Tejera, Carla (2017). La traducción del humor intertextual audiovisual. que la fuerza os acompañe. *Monografías de Traducción e Interpretación (MonTI)*, 9, 77-100. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2017.9.3>
- Botella Tejera, Carla (2022). En busca de la motivación perdida. Una propuesta didáctica para motivar al alumnado de traducción literaria. *Estudios de Traducción*, 12, 229-239.
- Botella Tejera, Carla y Ogea Pozo, M.ª del Mar (2023). Del libro a la pantalla: una propuesta didáctica basada en la traducción literaria y audiovisual de Alicia en el país de las maravillas. En Pilar Guerrero Medina, y Soledad Díaz Alarcón, (Coords.), *Herramientas teóricas y fundamentos metodológicos en Filología y Traducción*. McGraw-Hill Interamericana de España S.L. y UCO Press.
- Buijzen, Moniek, y M. Valkenburg, Patti (2004). Developing a typology of humor in audiovisual media. *Media Psychology*, 6(2), 147-167. https://doi.org/10.1207/s1532785xmep0602_2
- Chiaro, Delia (2010). Translation, Humour and Literature vol 1. *Applied Linguistics*, 33(4), 459-46.
- Chaume Varela, Frederic (2003). Nuevas tecnologías y documentación en la enseñanza de la traducción audiovisual. En M. Canovas, M. González Davies y L Keim (Eds.), *VII Jornades de Traducció. Interfícies: apropant la pedagogia de la traducció i de les llengües estrangeres* [VII Jornades de Traducció. Interfaces: on teaching translation and foreign languages]. Eumo Editorial.
- Chaume Varela, Frederic (2012). *Audiovisual Translation: Dubbing*. St Jerome.
- Chaume Varela, Frederic (2013). The Turn of Audiovisual Translation: New Audiences and New Technologies. *Translation Spaces*, 2, 105-123. <https://doi.org/10.1075/ts.2.06cha>
- Chaume Varela, Frederic (2018). Is audiovisual translation putting the concept of translation up against the ropes? *JoSTrans: Journal of Specialised Translation*, 30, 84-104.
- Conde Ruano, José Tomás (2019). El concepto de calidad en el doblaje para los estudiantes de traducción. *Monografías de Traducción e Interpretación (MonTI)*, 4, 87-112. <https://doi.org/10.6035/monti.2019.ne4.3>
- Díaz-Cintas, Jorge (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache* 3, 2(3), 95-114.
- Díaz-Cintas, Jorge y Remael, Aline (2007). *Audiovisual Translation: Subtitling*. St Jerome.
- Diego, Patricia y Grandío, María del Mar (2018). Settlement of the Spanish fiction series abroad (2005-2017). The case of the North American adaptation of *Los misterios de Laura* from the perspective of its creators. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 828-844. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1284>
- Dore, Margherita (2010). Manipulation of humorous culture-specific allusions in AVT. *CTIS Occasional Papers*, 5-28.
- Dore, Margherita (2019). Humour in audiovisual translation: Theories and applications. En Dore, Margherita (Ed.), *Humour in Audiovisual Translation: Theories and Applications*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003001928>
- DuPlessis, Dietlinde (2020). Pivot languages in Subtitling. *ATA Audiovisual Translation, Deep Focus*, 6, 10-13.
- Espasa, Eva (2001). La traducció per al teatre i per al doblatge a l'aula: un laboratori de proves. En Rosa Agost y Frederic Chaume Varela (Eds.), *La traducción en los medios audiovisuales* (pp. 57-64). Publicacions de la Universitat Jaume I

- Franco Aixelá, Javier (1996). Culture-specific Items in Translation. En Román Álvarez y M. Carmen-África Vidal (Eds.), *Translation, Power, Subversion* (pp. 52-78). Multilingual Matters.
- Gambier, Yves (2001). Les traducteurs face aux écrans: Une élite d'experts. En Rosa Agost y Frederic Chaume Varela (Eds.), *La traducción en los medios audiovisuales* (pp. 91-114). Publications de la Universitat Jaume I.
- Goldsmith, Jill (19 de julio de 2019). Netflix Wants to Make its Dubbed Foreign Shows Less Dubby. *The New York Times*, 11. <https://www.nytimes.com/2019/07/19/arts/television/netflix-money-heist.html>
- González Diezma, Marta (8 de abril de 2020). Visitamos el rodaje de 'Valeria': la serie española de Netflix basada en la saga de Elisabet Benavent. *Sensacine*. <https://www.sensacine.com/noticias/series/noticia-18579555/>
- Hayes, Lydia (2021). Netflix Disrupting Dubbing: English Dubs and British Accents. *Journal of Audiovisual Translation*, 4(1), 1-26. <https://doi.org/10.47476/jat.v4i1.2021.148>
- Hayes, Lydia y Bolaños García-Escribano, Alejandro (2022). (Main)streaming English Dubs. A Snapshot of Netflix's Playbook on Dubbing Strategies. *Journal of Audiovisual Translation*, 5(2), 213-233. <https://doi.org/10.47476/jat.v5i2.2022.211>
- Kelly, Dorothy Anne (2000). La Universidad y la formación de profesionales. En Dorothy Anne Kelly (Ed.), *La Traducción y la Interpretación en España hoy: perspectivas profesionales* (pp. 1-12). Comares.
- King, Jane (2002). Using dvd feature films in the EFL classroom. *International Journal of Phytoremediation*, 21 (1), 509-523. <https://doi.org/10.1076/call.15.5.509.13468>
- Lachat Leal, Cristina (2011). Didáctica de la traducción audiovisual: enseñar a mirar. *Redit Revista Electrónica de Didáctica de La Traducción y La Interpretación*, 6, 94-105.
- Leppihalme, Ritva (1997). *Culture Bumps: An Empirical Approach to the Translation of Allusions*. Multilingual Matters.
- Llanos Martínez, Héctor (10 de noviembre de 2022). Así cambia el consumo audiovisual en España: un 25 % solo ve contenido a la carta. *El País*. <https://elpais.com/television/2022-10-11/asi-cambia-el-consumo-audiovisual-en-espana-un-25-solo-ve-contenido-a-la-carta.html>
- Martínez Sierra, Juan José (2008). Hacia una enseñanza más completa de la traducción audiovisual. *Tonos digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 16.
- Martínez Sierra, Juan José. (2009) El papel del elemento visual en la traducción del humor en textos audiovisuales: ¿un problema o una ayuda? *TRANS: Revista de Traductología*, 13, 139-148. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2009.v0i13.3162>
- Mayoral, Roberto (2001). Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que se basa el actual sistema, su estructura y contenidos. *Sendebarr*, 12, 311-336.
- Mayoral, Roberto y Kelly, Dorothy (1997). Implications of Multilingualism in the European Union. En Marian B. Labrum (Ed.), *The Changing Scene in World Languages: Issues and Challenges* (pp. 19-34). John Benjamins.
- Mitkova, Adriana (2007). El léxico juvenil por áreas temáticas. *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 14.
- Navarro, Carmen y Rodrigo Mora, M.^a José (1998). Textos literarios: didáctica de la lengua y de la traducción. *Atti del XVIII Convegno [Associazione Ispanisti Italiani], Siena, 5-7 Vol. 1, 227-242.*
- Nash, Walter (1985). *The Language of Humour*. Routledge.
- Nornes, Abé Mark (2007). *Cinema Babel. Translating Global Cinema*. University of Minnesota Press.
- Ogea Pozo, M.^a del Mar (2020a). El subtítulo de documentales científicos en el aula de traducción audiovisual: un aprendizaje multidisciplinar y especializado. En J. J. Gázquez Linares, M. Molero Jurado, A Martos Martínez, A. B. Barragán Martín, M. Simón Márquez, M. Sisto, R. M. del Pino Salvador y B. Tortosa Martínez (Eds.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 559-570). Dykinson.
- Ogea Pozo, M.^a del Mar (2020b). Subtitling documentaries: A learning tool for enhancing scientific translation skills. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 7, 445-478. https://doi.org/10.51287/ctl_e_2020_14_mar_ogea.pdf
- Ogea Pozo, M.^a del Mar, Botella Tejera, Carla y Bolaños García-Escribano, Alejandro. (2023). Studying the Perception of Cultural Humour in Interlingual Dubbing. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28 (2).
- Oziembleska, Magdalena y Szarkowska, Agnieszka (2022). The quality of templates in subtitling. A survey on current market practices and changing subtitler competences. *Perspectives: Studies in Translatology*, 30(3), 432-453.
- Pedersen, Jan (2007). Cultural Interchangeability: The Effects of Substituting Cultural References in Subtitling. *Perspectives: Studies in Translatology*, 15(1), 30-48.
- Pérez Macías, Lorena (2017). La traducción inversa en la formación universitaria de los traductores en España. *Tonos digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 32.
- Ranzato, Irene (2016). *Translating Culture Specific References on Television: The Case of Dubbing*. Routledge.
- Ranzato, Irene y Zanotti, Serenella (Coords.) (2019). The Dubbing Revolution. En I. Ranzato y S. Zanotti (Eds.), *Reassessing Dubbing. Historical Approaches and Current Trends* (pp. 1-14). John Benjamins.
- Rodríguez González, Félix (2002). Lenguaje y contracultura juvenil: anatomía de una generación. En F. Rodríguez González (Coord.), *El lenguaje de los jóvenes* (pp. 29-56). Ariel.
- Rodríguez González, Félix (2006). Medios de comunicación y contracultura juvenil. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 5, 5-30.

- Samovar, Larry A.; Porter, Richard R.; McDaniel, Edwin R. y Sexton Roy, Carolyn (2012). *Intercultural communication: a reader (14th edition)*. Wadsworth Cengage Learning.
- Sánchez-Mompeán, Sofia (2021). Netflix Likes it Dubbed: Taking on the Challenge of Dubbing into English. *Language y Communication*, 80, 180-190. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2021.07.001>
- Santana López, Belén (2005). La traducción del humor no es cosa de risa: Un nuevo estado de la cuestión. *Actas Del II Congreso Internacional AIETI, 9-11 de febrero*, 834-851.
- Spiteri, Giselle (2021). Exploring Applied Strategies for English-Language Dubbing. *Journal of Audiovisual Translation*, 4(1), 137-156. <https://doi.org/10.47476/jat.v4i1.2021>
- Tinedo Rodríguez, Antonio (2022). *La enseñanza del inglés en el siglo XXI: Una mirada integradora y multimodal*. Síndesis.
- Wissmath, David Weibel y Groner, Rudolf (2009). Dubbing or Subtitling? Effects on Spatial Presence, Transportation, Flow, and Enjoyment. *J. Media Psychol*, 21(3), 114-125. <https://doi.org/10.1027/1864-1105.21.3.114>
- Zabalbeascoa Terrán, Patrick (1996). Translating jokes for dubbed television situation comedies. *Translator*, 2(2). <https://doi.org/10.1080/13556509.1996.10798976>
- Zabalbeascoa Terrán, Patrick (2001). La traducción del humor en textos audiovisuales. En Miguel Duro (Coord.), *La traducción para el doblaje y la subtitulación* (pp. 251-263). Cátedra.

Referencias audiovisuales

- Pina Álex (productor ejecutivo) (2017-2021). *La casa de papel* [Serie]. Vancouver Media.
- Torrente, Inma y Reguera, Nely (Directores) (2020-). *Valeria* [Serie]. Plano a Plano.