

**De The Muffin Man a Pin pon y Mambrú: Cómo la cultura influye en las distintas capas de los doblajes de Shrek al español**

**German Felipe Caycedo Caballero**

**Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés**

**Facultad de Comunicación y Lenguaje**

**Pontificia Universidad Javeriana**

**Bogotá 2022**

**De The Muffin Man a Pin pon y Mambrú: Cómo la cultura influye en las distintas capas de los doblajes de Shrek al español**

**German Felipe Caycedo Caballero**

**Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciado en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés**

**Asesora**

**Carol Ivonne Villamil Bernal**

**Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés**

**Facultad de Comunicación y Lenguaje**

**Pontificia Universidad Javeriana**

**Bogotá 2022**

*¡Ah!, voy a hacer de esta formalidad lo menos formal posible porque no es mi estilo...*

*Así que comienzo dando las gracias a los que primero me han apoyado: Mi familia: mis padres Ana y Germán por siempre ser responsables como padres y ayudar en lo que necesitara. A mis hermanos Toño y Leo por aguantarme hablándoles de cosas que no les importa. A mi Tía Betty, a mi madrina Gilda, a Giselle, y todos los que sin ser parte de mi familia nuclear han aportado con lo que han podido para ayudarme. Los amo.*

*Le doy las gracias también a la Pontificia Universidad Javeriana por hacerme sentir que escogí bien jeje. A todos los profesores que han hecho parte de mi formación no solo como docente de lenguas y traductor, sino también como persona. Menciones honoríficas al profesor Oscar Arévalo por su ayuda en el pilotaje del material de este trabajo.*

*Sin embargo, si hay una docente a la que debo agradecer aquí es a la asesora de esta investigación, la profesora Carol Villamil. Gracias por la paciencia y confianza depositadas en este trabajo. Pero, más que todo por las ideas que enriquecieron este proyecto, por las ideas que hicieron que vaya más allá de lo que pensaba podía hacer.*

*Considero adecuado dedicar un espacio aquí para agradecer a los artistas que, aunque no lo sepan, han sido un pilar fundamental no solo para mi entretenimiento, sino que han sido en muchos casos apoyo emocional. Aquí incluyó a la gente detrás de los animes y películas que veo, la música que escucho, los videojuegos que juego, etc. No alcanza la página para nombrarlos a todos, pero menciono principalmente a las actrices de voz y personajes de Love Live y a Hiro Mashima y su obra Fairy Tail.*

*No podía quedarme sin agradecer a mis amigos, a la gente del Squad: Mafe, Lina, Val, Jhonathan, Miss Vale, Sara, Jose y Vale por estar ahí cuando hay que reír y cuando hay que llorar. También por siempre hacer sentir que este trabajo sería muy bacano. B)*

*Finalmente, como alguien con su autoestima “en vía de desarrollo”, considero importante agradecerme a mí mismo por no rendirme, por mostrarme a mí mismo que soy capaz de esto y más. So, gracias por ser un capo.*

*Germán Felipe Caycedo Caballero*

## Resumen

El doblaje es una de las áreas de la traducción que consiste en reemplazar las voces de un producto audiovisual de una lengua a otra. Este proceso ha hecho posible el consumo de películas y series por personas de grupos de culturas y lenguas distintas. La presente investigación consiste en un estudio acerca de la influencia de la cultura y la intención humorística en la forma de hablar y en el vocabulario utilizados en el proceso de doblaje al español de dos películas. Así, el objetivo de esta investigación es analizar el papel que juegan los aspectos culturales y humorísticos en la selección de los recursos fraseológicos y pragmáticos en el proceso de doblaje de las versiones en español de España y México de las dos primeras películas de Shrek y a partir de esto realizar un material intercultural para la enseñanza de ELE. Con el fin de alcanzar este objetivo, se realiza un estudio dividido en dos partes: La primera parte consiste en un análisis cualitativo del corpus en el que se recogen diálogos de ambas películas de las dos versiones al español y se examinan en detalle, clasificados en tablas que comparan las diferencias y similitudes en cuanto a los elementos culturales, la intención humorística, las unidades fraseológicas, los procesos y enfoque traductológicos y los aspectos pragmáticos y sociolingüísticos del doblaje. La segunda parte incluye la creación y pilotaje de un material intercultural de enseñanza práctico y funcional para el aula ELE basado en el análisis de corpus. Los resultados sugieren que la cultura y la función cómica son los ejes a partir de los cuales se realizan los procesos traductológicos del doblaje de las películas de Shrek.

**Palabras clave:** Cultura, intención humorística, traducción, doblaje, enseñanza de español como lengua extranjera.

## **Abstract**

Dubbing is one of the areas of translation that consists in replacing the voices of an audiovisual product from a language into another. This process has made possible the consumption of movies and series by people from different groups of diverse cultures and languages. This research is a study about the influence of culture and the humorous intention in the way of speaking and the vocabulary used in the dubbing process of two movies into Spanish. Thus, the objective of this investigation is to analyze the role played by cultural and humorous aspects in the selection of the phraseological and pragmatic resources in the dubbing process of the two first Shrek's movies into the Spanish of Mexico and the one from Spain, and, based on this, to create an intercultural material for the ELE's teaching. In order to reach this goal, a study divided in two parts was made: The first part consists of a qualitative analysis of the corpus where dialogues of both movies and both versions in Spanish were collected and examined in detail. Those dialogues were classified in tables where their differences and similarities were compared in terms of the cultural elements, the humorous intention, the phraseological units, the translation processes and approach, and the sociolinguistic and pragmatic aspects of the dubbing. The second part includes the creation and implementation of a functional and practical intercultural teaching material for the ELE's classroom based on the corpus analysis. Results suggest that the culture and the comical function are the main points from where the translation processes of the Shrek's movies' dubbing are carried out.

**Keywords:** Culture, humorous intention, translation, dubbing, teaching of Spanish as a second language.

## Résumé

Le doublage est un des domaines de la traduction qui consiste à remplacer les voix d'un produit audiovisuel d'une langue à une autre. Ce processus a rendu possible la consommation de films et séries par des personnes de groupes de cultures et langues diverses. La présente investigation est une étude sur l'influence de la culture et de l'intention humoristique sur la façon de parler et sur le vocabulaire utilisé dans le processus de doublage à l'espagnol de deux films. De cette manière l'objectif de cette enquête est d'analyser le rôle joué par les aspects culturels et humoristiques dans la sélection des ressources phraséologiques et pragmatiques dans le processus de doublage des versions en espagnol d'Espagne et Mexique des deux premiers films de Shrek et, à partir de cela, créer un matériel interculturel pour l'enseignement d'ELE. Afin d'atteindre ce but, on a réalisé une étude divisée en deux parties: La première partie consiste à une analyse qualitative de corpus où les dialogues des deux films des deux versions en espagnol sont rangés et examinés en détail à travers de leurs classification en tableaux qui comparent les différences et similitudes quant aux éléments culturels, à l'intention humoristique, aux unités phraséologiques, aux processus et approche traductologique, et aux aspects pragmatiques et sociolinguistiques du doublage. La deuxième partie inclut la création et mise en pratique d'un matériel interculturel d'enseignement utile et fonctionnel pour la salle de classe d'ELE basé sur l'analyse du corpus. Les résultats suggèrent que la culture et la fonction comique sont les points essentiels à partir desquels les processus traductologiques du doublage des films de Shrek sont réalisés.

**Mots-clés :** Culture, intention humoristique, traduction, doublage, enseignement de l'espagnol comme langue étrangère.

## Tabla de contenidos

<b>1. Introducción y planteamiento del problema</b>	<b>10</b>
<b>2. Justificación</b>	<b>11</b>
<b>3. Objetivos</b>	<b>12</b>
<b>4. Estado del arte</b>	<b>13</b>
<b>Cultura y fraseología</b>	<b>13</b>
<b>Humor.</b>	<b>15</b>
<b>Traducción/doblaje</b>	<b>17</b>
<b>Material intercultural</b>	<b>21</b>
<b>5. Marco teórico</b>	<b>24</b>
<b>5.1 La cultura como primer foco</b>	<b>24</b>
<b>5.1.2 Unidades fraseológicas</b>	<b>33</b>
<b>5.1.3 Humor y cultura</b>	<b>37</b>
<b>5.2 Traducción, el segundo foco</b>	<b>42</b>
<b>5.2.2 Búsqueda de la equivalencia</b>	<b>43</b>
<b>5.2.3 Los procesos de traducción</b>	<b>47</b>
<b>5.2.4.1 ¿Lengua de origen u objetivo?</b>	<b>52</b>
<b>5.2.4.2 ¿Traducción domesticada o extranjerizada?</b>	<b>53</b>
<b>5.2.5 Doblaje</b>	<b>54</b>
<b>5.3 Material intercultural</b>	<b>58</b>
<b>5.3.2 Trabajando la interculturalidad</b>	<b>59</b>
<b>5.3.3 Actividades para trabajar la competencia intercultural</b>	<b>62</b>
<b>5.3.4 Evaluación de la interculturalidad de las actividades.</b>	<b>65</b>
<b>6. Marco metodológico</b>	<b>69</b>
<b>6.2.1.1 Análisis de corpus</b>	<b>70</b>
<b>6.2.1.2 Traducción comparada</b>	<b>72</b>
<b>6.2.2.1 Investigación + creación</b>	<b>74</b>
<b>6.3 Procedimiento/Ruta metodológica</b>	<b>75</b>
<b>7. Análisis</b>	<b>77</b>
<b>7.1 Análisis traductológico/cultural</b>	<b>77</b>
<b>7.2 Creación del material</b>	<b>88</b>

7.2.1 Material 1	89
7.2.2 Material 2	93
<b>8. Resultados</b>	<b>97</b>
8.1 Resultados análisis traductológico	97
8.2 Resultados pilotaje del material	100
<b>9. Conclusiones</b>	<b>106</b>
<b>Referencias</b>	<b>111</b>
<b>Anexos</b>	<b>116</b>

## Lista de figuras

<b>Figuras</b>	<b>Pág</b>
<b>Figura 1.</b> Gráfica de uso de la locución <i>Por momentos</i>	14
<b>Figura 2.</b> Ejemplo 7	16
<b>Figura 3.</b> Ejemplo 24	17
<b>Figura 4.</b> Ejercicio 1 <i>Empeliculados</i>	22
<b>Figura 5.</b> Ejercicio 2 <i>Empeliculados</i>	23
<b>Figura 6.</b> Ejercicio 3 <i>Empeliculados</i>	24
<b>Figura 7.</b> Parte 1 tabla de análisis de Igareda.	30
<b>Figura 8.</b> Parte 2 tabla de análisis de Igareda.	30
<b>Figura 9.</b> Parte 3 tabla de análisis de Igareda.	31
<b>Figura 10.</b> Meme 1.	39
<b>Figura 11.</b> Meme 2.	39
<b>Figura 12.</b> Dialogo subtulado	56
<b>Figura 13.</b> Ejercicio vocabulario del libro <i>Édito B1</i> .	59
<b>Figura 14.</b> Extracto actividad de chistes. Paradowska (2016)	63
<b>Figura 15.</b> Extracto actividad de chistes 2. Paradowska (2016)	64
<b>Figura 16.</b> Extracto actividad de refranes. Paradowska (2016)	65
<b>Figura 17.</b> Parte 1 Rúbrica evaluación actividad con enfoque intercultural (Rico 2012)	67
<b>Figura 18.</b> Parte 2 Rúbrica evaluación actividad con enfoque intercultural (Rico 2012)	68
<b>Figura 19.</b> Tabla de recolección de datos para análisis 1.	72
<b>Figura 20.</b> Tabla de recolección de datos para análisis 2.	73
<b>Figura 21.</b> Ruta Metodológica de Jolly y Bolitho en Tomlinson 2011.	75
<b>Figura 22.</b> Ejemplo de tabla que recoge los extractos a analizar	76

## 1. Introducción y planteamiento del problema

La globalización ha facilitado la comunicación entre distintas culturas y como resultado de esto, ciertos mercados se han expandido, uno de ellos es el mundo del entretenimiento. Allí, son las películas y series las que más han tomado fuerza y con esto, también la necesidad de romper barreras como lo son las lingüísticas y las culturales para el consumo de productos de países y culturas diferentes a las del consumidor. Sin embargo, esta necesidad ha sido suplida gracias a procesos como el doblaje y el subtítulaje que, a su vez, son dependientes del oficio traductor.

En el presente trabajo, se hace énfasis en el proceso de doblaje donde en una película o serie se reemplazan las voces del idioma original por voces de la lengua hablada por el público objetivo de estas versiones. Aun así, este proceso tiene las mismas dificultades que existen en el oficio traductor y una de estas es la de la falta de precisión en las equivalencias, bien sean lingüísticas, culturales o funcionales en ciertos elementos del producto fuente. Y, es en torno a esta dificultad que se realiza esta investigación pues se quiere analizar la manera en la que otros traductores han afrontado la misma. Se toman las dos primeras películas de Shrek las cuales se encuentran cargadas de elementos culturales: palabras, unidades fraseológicas, referentes y humor en los doblajes al español. Lo que nos lleva a la pregunta: ¿Cómo intervienen los aspectos culturales y humorísticos en la selección de recursos fraseológicos y pragmáticos en el doblaje de las dos primeras películas de Shrek, del inglés al español de España y al español de México?

Con la intención de que los saberes construidos a través de la respuesta a la pregunta anterior se utilicen en otras ramas relacionadas con el lenguaje, se dirige la atención a la enseñanza de la lengua española. En esta área, queremos promover el uso de un material más diverso ya que los materiales más usados en la enseñanza del español como lengua extranjera están, en una gran mayoría, orientados hacia el español de España, dando un espacio mayor a la interculturalidad para que sea posible aprender también el español latinoamericano, especialmente mexicano. Este segundo aspecto se resume en la pregunta: ¿Cómo adecuar estos saberes en un material intercultural para la enseñanza de español buscando apreciar también diferencias entre las culturas españolas y latinoamericanas?

## 2. Justificación

La presente investigación opta por trabajar en torno a la traducción, uno de los núcleos de profundización de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Esto se hace observando la traducción como proceso base del doblaje y así analizar la manera en la que otros traductores hacen uso de distintos recursos lingüísticos para transmitir elementos culturales y humorísticos en dos películas preservando significados e intenciones a una misma lengua, pero para dos públicos distintos culturalmente. La elección de películas de la muestra se basa en la riqueza cultural a través de lo humorístico e idiomático de las cintas, y la complejidad de traducir estos elementos según la cultura del público objetivo.

Se espera que con este análisis se construyan conocimientos que puedan servir en el futuro para: quienes se encaminen en el oficio de la traducción y doblaje pues este conjunto de saberes será referente de las consecuencias del uso de ciertos recursos lingüísticos, técnicas de traducción en el proceso de doblaje y su relación con la cultura objetivo. Y, también para aquellos enfocados en el mundo de la enseñanza de español como lengua extranjera pues en el presente trabajo se incluye la creación de un material intercultural para la enseñanza del español a partir de los saberes culturales y fraseológicos elaborados en este estudio.

Esto con el fin de aportar en la creación de materiales alejados del etnocentrismo europeo existente en la enseñanza del español pues gran parte del material existente y utilizado en las aulas de enseñanza del español son enfocados en la cultura de España como lo indica Arboleda (2015) “Como bien lo enuncia el Instituto Cervantes, la mayor parte de la producción editorial en español está liderada por editoriales españolas. Dentro de esta oferta encontramos también la producción de textos y materiales para enseñar español como lengua extranjera.” (p.2)

Cabe resaltar que la producción de material para la enseñanza de español centradas en la cultura Latina ha ido en crecimiento, pero como indica Arboleda (2015), siguen siendo escasos, ineficientes o centrados en otra cultura específica.

“Hasta ahora la oferta de materiales didácticos adecuados para la enseñanza del español en México es escasa y no siempre responde a las necesidades y a las condiciones de los proyectos educativos de los centros dedicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Merece la pena señalar que la gran mayoría de los materiales al alcance de los docentes mexicanos está elaborada por especialistas extranjeros y se dirige a un público con características diferentes. Dichos materiales, además, están diseñados para ser utilizados en entornos educativos distintos a los de México o Centroamérica y, por tanto, no reflejan fielmente nuestro uso de la lengua ni los rasgos de nuestra cultura.” (p.3)

Con este material se aspira a disminuir esta escasez apoyando a la creación de instrumentos que permitan que estudiantes del español sean capaces de acercarse a la lengua española conociendo diferencias culturales entre los hablantes de América Latina y de España, relacionándolos con la película de Shrek.

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

Analizar el papel que juegan los aspectos culturales y humorísticos en la selección de recursos fraseológicos y pragmáticos en el proceso de doblaje de las versiones en español de España y México de las dos primeras películas de Shrek y a partir de esto realizar un material intercultural para la enseñanza de ELE.

#### **3.2 Objetivos específicos**

Examinar los rasgos culturales a partir de los cuales se realiza la selección de recursos lexicales en los doblajes de las películas de Shrek que llegan al mundo hispanohablante.

Observar los procesos de traducción utilizados en los doblajes de las películas y su rol en la preservación de significados e intenciones dependientes de la cultura.

Identificar las unidades fraseológicas utilizadas en las películas y comparar las estructuras en la adaptación del inglés a las dos versiones del español.

Diseñar un material intercultural para la enseñanza del español a través de recursos fraseológicos de la lengua española y los usos y diferencias encontrados en dichos análisis.

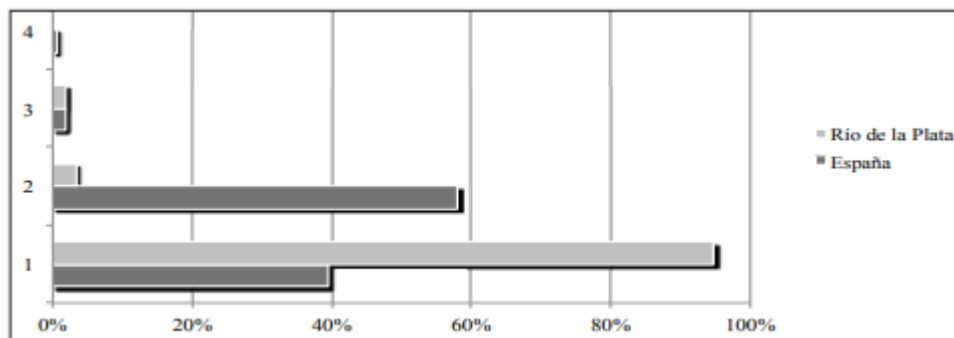
#### 4. Estado del arte

Con el fin de realizar el rastreo de antecedentes, se buscaron artículos y capítulos de libros relacionados con los ejes temáticos de la presente investigación: Cultura y fraseología, humor, doblaje y traducción de películas, y materiales para la enseñanza a partir de productos audiovisuales. Esto con la intención de recuperar, situar y problematizar el conocimiento avanzado en la materia.

El primer artículo consultado se titula “Variación Diatópica Y Análisis De Corpus: Algunos Casos En La Fraseología Del Español” (2020) escrito por López, M, Belén en España. El objetivo de este texto era analizar qué unidades fraseológicas (en adelante, UF) se usan más en distintos contextos hispanohablantes. En la primera parte de esta investigación se buscaba analizar la frecuencia con la que se utilizaban algunas UF como *por momentos* y *a conciencia*, así como UF con significados similares a éstas en dos corpus académicos: “Corpus del Español del Siglo XXI”, y el “Corpus de Referencia del Español Actual.” En estos se encontró que no solo variaba la frecuencia con la que las UF eran utilizadas según la región, sino también los significados que se les daba.

Por ejemplo, en el caso de la locución *por momentos*, se recogieron los siguientes significados y su frecuencia de uso según la región geográfica mostrándose en una gráfica.

- “1. ‘Algunas veces, durante/en breves espacios de tiempo’.
2. ‘Cada vez más, visible y rápidamente’.
3. ‘Durante/en un breve espacio de tiempo’.
4. ‘Pronto, sin tardanza, en breve’. [...]



[Figura 1. Gráfica de uso de la locución *Por momentos*]

”(Lopez, 2020, p.148)

Y a partir de estos datos es que la autora es capaz de llegar a la conclusión de que no solo se usa en frecuencias distintas según la región sino también el significado dado y el uso de la unidad fraseológica para ese significado.

En la segunda parte, se analizaron las UF construidas de las maneras: a) [a + Sustantivos de acción violenta], por ejemplo, a tiros; y b) [dar(se) de + Sustantivos de acción violenta], por ejemplo, darse de golpes. Se reafirmó lo encontrado en la primera mitad y es que ciertas UF, bien sea de la manera *a* o *b*, poseen además construcciones distintas dependiendo de la variación geográfica, ya sea en España o en los países de Latinoamérica. Dos ejemplos en los que la autora recoge dos construcciones distintas según la región con la forma [dar(se) de + Sustantivos de acción violenta] son *darse de hostias* para referirse a una pelea y su alta frecuencia de uso en España y la forma *Dar de manotazos* que expresa la acción de agitar con fuerza las manos y su frecuencia en la zona andina de Suramérica.

“(12) Cuando fui a vivir a Madrid a comienzos de 1977, recuerdo mi descubrimiento de algunas palabras españolas, entre ellas “culebrón” por “telenovela”, “el maletero de un coche” por “la maletera de un carro”, y el uso de palabras para prendas de vestir como “jersey” y “cazadora”. “Marcharse” por “irse”, “cañas” por “cervezas”, un “follón” por un lío o problema y “*dar de hostias*” (¿por qué ese término litúrgico?) por “dar de golpes.” (CORPES, Perú: Alonso Cueto, «El enriquecedor tráfico de las palabras. La lengua, una diversidad común», El Comercio.com.pe. El Dominical en Lopez, 2020 p.155)

(14) “Exhiben su frustración *dando de manotazos* al aire o sobre una mesa.” (CORPES, Perú: Miguel Ángel Ruiz Orbegoso en Lopez, 2020, p.156)

Este artículo es relevante para el presente estudio, puesto que permite entender que las UF utilizadas en el español de cada país varían en frecuencia y significado. Por este motivo, a partir del análisis de las dos versiones en español de Shrek sería posible notar estas diferencias. Del mismo modo, será posible ver que algunas UF usadas en el doblaje mexicano no son las mismas que las usadas en el doblaje español.

El siguiente texto investigado es La traducción del humor audiovisual. El caso de la película de animación El Espantatiburones (*Shark Tale*) (2017) escrito por Navarro, B, M, L. En este artículo, la autora se pregunta acerca de la manera de traducir humor en obras audiovisuales, las dificultades existentes al traducir y cómo se resolvieron (o no) y toma como corpus de observación la película Shark Tale en su idioma original y la compara con la versión doblada al español de España, El Espantatiburones por su calidad cómica, referentes culturales y juegos de palabras. Con el fin de cumplir su objetivo, la autora recoge de los guiones y las películas, las frases con esta intención humorística, de las que recoge 21; las clasifica según el tipo de chiste al que cada una de estas frases pertenecen según la taxonomía propuesta por Zabalbeascoa, uno de los autores en los que ella se apoya. (Chiste internacional, Chiste cultural-institucional, Chiste nacional, Chiste lingüístico-formal, Chiste no verbal, Chiste paralingüístico, Chiste Complejo.) A partir de esta taxonomía, la autora es capaz de prever si para traducir estos elementos se debe requerir al trabajo con elementos culturales o lingüísticos, o ambos para cada chiste.

Una vez realizado esto, procede a clasificar una vez más estos 21 chistes, pero según las estrategias de traducción utilizadas para cada chiste y analiza cada uno de estos según sí se mantuvo la intención humorística de estos, si se perdió, además de los elementos involucrados en la pérdida, preservación o ganancia de la intención humorística. Las estrategias que Navarro (2017) halla en el contraste entre la versión doblada y la original son: La traducción literal, la traducción explicativa, la traducción funcional, la no traducción y la traducción compensatoria. De esta última, la autora también analiza en qué recursos específicamente se ha basado el traductor de la versión doblada para compensar esas pérdidas humorísticas en la película (Si usa recursos verbales o culturales).

A continuación, se presenta uno de los ejemplos a propósito de cómo la autora realiza su análisis de alguna de las frases humorísticas de la película.

“Ejemplo 7 (00: 55:10). Se hace juego fonético, pues el jefe de los tiburones se llama Don Lino.

<p>[OSCAR] Yeah, and you tell <i>Don Lame-o</i> that I don't never, ever, ever, never, want to see another shark on this reef again. Ever. Remember this name. Oscar the Sharkslayer.</p>	<p>Sí. Y tú dile a <i>Don "Limpio"</i> que nunca nunca nunca nunca quiero volver a ver en este arrecife un tiburón. ¡Nunca! Recuerda este nombre. ¡Oscar el Espantatiburones!</p>
---	---

### **Figura 2.** Ejemplo 7

En la V.O. se busca la ironía llamando al jefe de los tiburones blancos Don Lame-o, que en jerga urbana quiere decir ‘estúpido’. En la versión doblada hay un cambio de dirección en el referente. Si en la versión original la broma se hacía utilizando léxico de la lengua urbana, en la versión doblada la broma utiliza como referente una marca comercial de producto de limpieza que todo español conoce ‘Don Limpio’. Así, se mantiene, dentro de lo posible, ese juego fonético que se realiza en la versión original, a pesar de deslocalizar el referente. Al fin y al cabo, la idea básica del traductor es provocar la sonrisa del espectador gracias a una equivalencia pragmática y con la traducción literal probablemente no lo habría conseguido.” (Navarro, 2017, p.318)

En este ejemplo, la autora realiza el análisis de un chiste el cual pasó por la estrategia de la traducción funcional pues para ella, a pesar de los cambios lingüísticos, logra preservar el efecto humorístico en el espectador a través de invocar un referente cultural conocido por el público español.

A continuación, otro ejemplo en el que Navarro describe cómo el autor realiza exitosamente una compensación a través del uso de una unidad fraseológica con la intención de preservar ese efecto humorístico en la película.

“Ejemplo 24 (00:09:33). Don Lino está haciendo una especie de monólogo y llega un momento en el que dice Long story short ‘resumiendo’.

[DON LINO] <i>Long story short</i> , from now on you work for Frankie and Lenny.	<i>No me iré por las algas</i> , ahora trabajas para Frankie y Lenny.
---	--

**[Figura 3. Ejemplo 24]**

En la versión doblada aprovechan para introducir la locución verbal española *irse por las ramas*, pero adaptándola al mundo marino.” (Navarro, 2017, p.325)

En total, los datos recogidos muestran que la estrategia más usada, es la no traducción (12/21 ejemplos) y que solo un 38% de los chistes preservaron ese efecto humorístico. Esto la lleva a concluir que las restricciones lingüísticas y socioculturales han sido los factores que complicaron la realización de la traducción preservando las intenciones humorísticas. No obstante, menciona que estos factores también son los cuales le permitieron al traductor compensar esas pérdidas creando frases humorísticas en 12 ocasiones en donde no las había en la versión original.

Este estudio resulta útil para la presente investigación ya que coincide con el tipo de corpus que analizan (El doblaje de un material audiovisual con elementos humorísticos y culturales) y a la pregunta de cómo otros traductores han realizado su trabajo teniendo en mente una cultura objetivo, en este caso, la española. Del mismo modo, ofrece también elementos teóricos que pueden enriquecer la presente investigación, siendo ejemplo de esto, la taxonomía de Zabalbeascoa (2001).

Indagando acerca de trabajos realizados en torno al doblaje y traducción de películas, se encuentra el trabajo de Carpio, A, La adaptación y la extranjerización el caso de las canciones de Shrek 2. (2014) Este texto busca analizar qué versión del doblaje, si la versión española o la catalana, utiliza más estrategias de domesticación (el proceso de transformar elementos culturales a la cultura objetivo de la traducción) o extranjerización (la adopción de elementos culturales de la cultura de llegada en la cultura objetivo) al traducir las canciones de la película Shrek 2. Un trabajo descriptivo en el que se analiza la letra de las tres canciones: «Rawhide», «Fairy Godmother Song», «Holding out for a hero» para probar o desmentir su hipótesis de que la versión española utiliza más estrategias domesticadoras. Así, en el análisis de corpus, la autora destaca ciertas líneas que permitan ver mejor los procesos de

extranjerización y domesticación según sea el caso, ya sea para la lengua catalana o la española, aunque no se trate de la misma línea para ambas lenguas como se ilustra en el siguiente ejemplo:

“Como decíamos en la hipótesis inicial de este trabajo, podemos observar que la traducción al catalán tiende a emplear más estrategias de extranjerización, como por ejemplo:

- **Where have all the good men gone? And where are all the Gods** -> On son tots el homes bons? I on són tots el deus? [...] Por el contrario, el español tiende a emplear estrategias más adaptadoras, como, por ejemplo:

- **With just a wave of my magic wand. Your troubles will soon be gone. With a flick of the wrist and just a flash.** You'll land a prince with a ton of cash -> Con la varita así, las penas se van de aquí. Con un toque de gracia te traeré un príncipe que forrado esté.” (Carpio, 2014, p.22)

En este ejemplo, se ve cómo la versión catalana adopta la estructura y palabras de la versión original realizando casi una traducción literal. Mientras, la versión española cambia las estructuras manteniendo el mismo sentido, pero de una forma que sea natural para el público español y preservando la intención musical y la rima.

La autora concluye que, si bien la versión española requiere en mayor medida al uso de la técnica de domesticación que la catalana, ambas hacen uso de esta pues se trata de una película infantil y la intención de estas es entretener, por lo que un acercamiento mayor al público a través de las palabras usadas en su lengua permite que este entretenimiento se dé en mayor medida. No obstante, la autora explica que no se trata tampoco de si una estrategia es mejor que otra o no, sino que se debe pensar en de qué manera el uso de estas altera la percepción del texto. “...el empleo de estrategias adaptadoras o extranjerizantes condiciona la manera en la que el espectador recibe el mensaje del texto original.” (p.24) Por lo que el uso de la adaptación o extranjerización puede intervenir en si el consumidor de la película disfruta de esta o no y es a partir de esta idea que se debe tomar la decisión de qué estrategia usar.

La anterior investigación se relaciona con la presente no solo porque se comparte uno de los corpus al analizar la versión original y la versión doblada al español de España del filme *Shrek 2*, sino también en cuanto a su interés por los aspectos culturales y la manera de traducir estos en una película. En el caso del trabajo de Carpio, ella se centra en una intención distinta también relacionada con la cultura, la musicalidad, mientras que el presente trabajo busca centrarse en lo humorístico. Además, la investigación de Carpio permite saber de antemano que la versión española requiere en mayor medida al uso de técnicas de domesticación por lo que se prevé también que las unidades fraseológicas en esta versión del doblaje estén también basadas en las de un uso frecuente mayor en el español de España que en una búsqueda de fidelidad con la versión original de esta.

El cuarto trabajo consultado se denomina “El llamado español latino de los doblajes cinematográficos en la encrucijada entre el español mexicano, el español general y el español neutro” presentado en un capítulo escrito por Gutiérrez Miguel, en un libro recopilatorio titulado “La traducción desde, en y hacia Latinoamérica: perspectivas literarias y lingüísticas (2017)”, de Jansen Müller. El capítulo en cuestión se enfoca en el aspecto del doblaje realizando un análisis lingüístico de distintas variaciones del español con el fin de intentar definir el español latino e identificar diferencias con el español de España. Esto se hace a partir del estudio de la cinta *Cloud Atlas* de la cual se recogen extractos de la versión en inglés y las dos versiones al español. A partir de lo que se recoge en esta película, se propone que el español latino se divide en 3 a partir de sus características principales. Primero, las características de un español general panamericano en el que el léxico sea uno que aspire a ser estándar para toda Latinoamérica y entendida por todos los hablantes de este espacio geográfico: un acento con supervivencias de rasgos mexicanos, pero con intención de que estos no predominen, entre otros. Segundo, un español mexicano, en el que hay una fuerte presencia de la cultura de este país a través de los elementos lingüísticos como la prosodia, el léxico y acentos. Y tercero, el llamado español neutro, presente principalmente al momento de enfrentarse con la labor de adaptar insultos cuya resolución se basa en la omisión de los insultos en lugar de una adaptación al español general o al mexicano; dejando así una traducción que apunta a ser limpia de rasgos culturales dominantes de uno u otro país latino.

El primer caso, el del español panamericano en la película *Cloud Atlas*, se ve presente en el siguiente ejemplo hecho por Gutiérrez (2017):

- “13) a. Proposition: I have fallen in love with Luisa Rey.
- b. Propuesta: me *enamoré* de Luisa Rey (esp. latino).
- c. Conclusión: me *he enamorado* de Luisa Rey (esp. europeo).” (p.256)

En esta frase y su contraste con la versión original y la española se demuestra cómo en un español general de Latinoamérica, la forma indefinida del pretérito es preferida antes que el pretérito perfecto compuesto.

En el caso del español mexicano, Gutiérrez (2017) lo resalta a través del siguiente ejemplo:

- “16) a. You won’t pull that trigger.
- b. No *jalarás* ese gatillo (esp. latino).
- c. No *apretarás* el gatillo (esp. europeo)” (p.258)

Gutiérrez (2017) plantea que la forma *Jalar el gatillo* es una colocación más presente en la cultura mexicana que en la cultura latina en general o una neutra como la usada en el doblaje hispano, *apretar el gatillo*. Y es este uso de expresiones mexicanas una de las características que él encuentra en el llamado español latino.

Por último, de parte del español neutro, Gutiérrez (2017) lo caracteriza como un español que carece de rasgos culturales notorios, pero como ya se dijo antes, esto a través de la omisión, principalmente de insultos. Esto a su vez hace que se pierda una intención y o intensidad en el mensaje. Un ejemplo que demuestra esto se ve a continuación:

- “19) a. And if so, question three: what the *fuck* am I doing here?
- b. Y, si es así, pregunta tres: ¿qué estoy haciendo aquí? (esp. latino).
- c. Y, si es así, tercera pregunta: ¿qué *coño* estoy haciendo aquí? (esp. europeo).”(p.259)

Este es uno de varios ejemplos en los que se hace esto en la versión latina de *Cloud Atlas*, acción que guía al autor a concluir que es una característica principal del doblaje latino y su español.

El texto de Gutierrez comparte similitudes con el presente trabajo pues consiste en un análisis similar comparando la versión original, la latina y la española de una película. No obstante, esta tiene el objetivo de realizar esta comparación para poder identificar las características del doblaje latino y sus diferencias con el doblaje español. Esta información a pesar de esto resulta útil en la presente investigación pues abre la incógnita de si estas características están presentes también en el doblaje latinoamericano de las películas de Shrek o si este doblaje se centra más en ser uno mexicano y dirigido hacia este público.

Por último, con la intención de investigar acerca de materiales de ELE con enfoques interculturales basados en piezas audiovisuales, se observa la unidad 4, La pena máxima, del libro *Empelculados: cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua* (2020) realizado por Ariza et al. El libro completo consiste en una guía que utiliza el cine colombiano como recurso para integrar los aspectos socioculturales y lingüísticos de este país en el proceso de enseñanza de forma que sea atractiva y significativa para los aprendices de la lengua española.

Este material se desarrolló en dos fases: en la primera, se hizo un estudio en el que se consultó a varios profesores de ELE su posición frente al uso de cine colombiano como herramienta didáctica. Los resultados de estos mostraron una posición positiva frente a esto además de la proposición de películas por parte de los entrevistados. En la segunda etapa, comienza la fase de diseño de las guías en las que los autores tuvieron que: garantizar el ofrecer diversos temas, que el material sea utilizable en personas sordas y que las guías sean adecuadas para las poblaciones objetivo propuestas (extranjeros, indígenas y población sorda).

Ahora, yendo directamente a la unidad seleccionada, *La Pena Máxima*, esta utiliza la película colombiana del mismo nombre para enseñar aspectos culturales como cómo en Colombia se vive el fútbol además de las relaciones entre familiares o la forma de llevar a cabo un funeral. Por parte de los contenidos lingüísticos, tiempos como el presente o el futuro se ven acompañadas del léxico y expresiones idiomáticas relacionadas con el fútbol.

La unidad, al igual que todas en el material, se divide en distintas etapas pre, durante y post la visualización de la película. En la fase pre-visualización llamada *primero lo*

*primero*, se presenta a los estudiantes la película a través de una breve sinopsis, la temática general y el sitio en el que ocurre la película a través de distintas preguntas y ejercicios como por ejemplo “¿Cuál es tu mayor pasión?, ¿El fútbol es una de tus pasiones? Busca en internet fotos de esta ciudad [Bogotá]. Escribe una descripción corta.” (Ariza et al. 2020, p.67-68).

Durante la visualización de la película, llamada *Con las pilas bien puestas* se hacen preguntas de comprensión de la película a través de preguntas de falso o verdadero como se ve en el siguiente ejemplo:

“Mientras ves la película, indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F). Justifica tus respuestas.

AFIRMACIÓN	V	F	JUSTIFICACIÓN
a. Saúl es el hermano mayor de Mariano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b. Don Pedro es argentino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

[Figura 4. Ejercicio 1 *Empeliculados*]

” (Ariza et al. 2020, p.69)

Del mismo modo, en esta fase se les pide a los estudiantes tomar elementos lingüísticos y culturales que les llamen la atención anotando expresiones y comportamientos que destaquen. En la siguiente fase, *el que entendió entendió*, la cual se realiza post-visualización, se realizan preguntas y ejercicios de comprensión de la película, de opinión y discusión acerca de los comportamientos de los personajes en esta y de los significados de diferentes expresiones. Un ejemplo de alguno de estos ejercicios se muestra a continuación:

“Aquí tienes algunas expresiones coloquiales usadas en la película

a. En el diagrama, marca cada grupo de expresiones con una de las siguientes categorías: dificultades económicas, cobardía, acciones positivas, actitudes para evadir la responsabilidad



[Figura 5. Ejercicio 2 *Empeliculados*]

”(Ariza et al. 2020, p.73)

En este ejercicio, se clasifican las expresiones según las categorías propuestas para así tener una idea del significado de estas y preparar al alumno para una siguiente actividad en la que se le pide darles significado a estas expresiones.

En la siguiente fase del material, *hay para todos*, se realizan distintos ejercicios con la intención de profundizar en los temas que se abordan en la película. Estos ejercicios se clasifican según los posibles niveles de los estudiantes con ejercicios para nivel básico, intermedio, avanzado y/o para todos los niveles. Estos ejercicios trabajan desde descripciones de escenas y personajes, léxico futbolístico, expresiones colombianas, opiniones acerca de la película en general, elementos específicos y de prácticas realizadas por los personajes en esta (orientadas principalmente al fútbol y a los funerales). Un ejemplo de una actividad de esta fase es la siguiente:

“2. El fútbol es la pasión deportiva de los colombianos. Tanto es así, que está presente en muchas expresiones idiomáticas. Pregúntales a tus amigos colombianos el significado de estas expresiones y pídeles que te den ejemplos cotidianos.

EXPRESIÓN	SIGNIFICADO
colgar los guayos	
El que no hace los goles los ve hacer	
estar fuera de lugar	
jugada de laboratorio	

[Figura 6. Ejercicio 3 *Empeliculados*]

” (Ariza et al. 2020, p.78)

Este material, como antecedente es útil dado que ilustra cómo se puede crear un material de enseñanza ELE a partir de una película y que se trabajen varios elementos tanto lingüísticos como culturales en distintas fases y para público de diferentes niveles de lengua. Además de esto, la unidad seleccionada se escoge también por trabajar elementos relacionados con la fraseología, en este caso de la cultura colombiana y relacionada al fútbol. Esto para tener un modelo o guía en la construcción de un material que pretende complementar la enseñanza de ELE intercultural a través de la fraseología y el humor utilizando películas como base de su creación.

## 5. Marco teórico

### 5.1 La cultura como primer foco.

Tratar de definir la palabra cultura es una labor compleja ya que es una palabra con múltiples significados, uno de los más usados y a su vez pertinente respecto a su relación con la presente investigación es el de la cultura como un conjunto de prácticas, ideas, saberes y reglas compartidas por un grupo de personas. Asimismo, estos conjuntos pueden influir en la forma en la que el lenguaje se usa además de los significantes que evocan, las palabras, las colocaciones, etc. No es lo mismo *ser mona* en Colombia, donde esto quiere decir que una persona tiene el cabello rubio que *ser mona* en España, donde esto quiere decir ser bonita, ser tierna.

Es por esta influencia de la cultura que es uno de los factores principales para observar en el presente trabajo, pues a partir de esta surgen los cambios lingüísticos y la forma de

recibir los mensajes de la película aquí analizada, según el público al que va dirigida cada versión.

### 5.1.1 Definiendo el término.

Tanto Igareda (2011), como Barquero (2017) y Bericat (2016) parten mencionando la imposibilidad de crear una sola definición de la palabra cultura pues esta depende del enfoque con el que se aborde el concepto. Igareda se apoya en Samovar & Porter (1997 en Igareda 2011) definiendo la cultura como un conjunto de saberes, experiencias, valores (...) adquiridos por un grupo de personas. Igareda añade que la cultura es algo que se aprende, se transmite, es dinámica, etnocéntrica y que guarda distintas relaciones con su entorno.

En otras palabras, la cultura, como ya se ha mencionado anteriormente, se desarrolla en grupos y es aprendida/transmitida entre los individuos de esta según su relación con el medio en el que conviven los individuos de esta. Además, es dinámica, es decir, se encuentra en constante cambio. No todo rasgo cultural del pasado se preserva actualmente como algunas muestras culturales actuales no existían en el pasado. Ejemplos relacionados con lo lingüístico son las expresiones *florece la almendra* y la colocación *seguir en*. La primera expresión se usaba para hacer referencia a que en una persona han empezado a crecer canas, pero, como se ha mencionado, ha caído en desuso. Por otro lado, la colocación *seguir en* ha surgido para referirse a las redes sociales y a la acción de “suscribirse” para ver el contenido de esta persona en dicha red. Dichos ejemplos muestran esa dinamicidad de la que se hablaba anteriormente a través de como una práctica, en este caso lingüística, puede caer en desuso o surgir y popularizarse.

Barquero (2017) y Bericat (2016) no lanzan una sola posible definición, sino que cada uno ofrece distintos puntos de partida para dar significado al concepto. Barquero propone cinco enfoques. Estos son la cultura como legado, la cultura como representación de una nación, la cultura como conjunto de reglas, como conjunto de símbolos y como dependiente de la interacción social. Bericat (2016), por su parte, crea tres concepciones principales, compartidas con algunas de las propuestas por Baquero.

**Cultura como legado o símbolo de erudición (para Barquero)/ Cultura como virtud (por Bericat):** Esta definición ve la cultura como el conjunto de saberes relacionado con el intelecto, la academia y las artes. (Barquero 2017, p.62) Es esta definición la que se puede relacionar con el *ser culto* según los conocimientos que poseemos, por ejemplo, acerca de distintas áreas académicas como la arquitectura y saber qué tipo de edificación es una gótica, una románica, entre otras; o del lado de las artes está el reconocer una pintura renacentista, una novela del realismo mágico, entre otras. Bericat no sólo comparte la definición, sino que profundiza al decir que este tipo de cultura es algo que el individuo “cultiva” y que va creciendo con el tiempo. No siendo una cultura compartida e inmensa por su entorno, sino que adquirida y trabajada personalmente por el individuo.

*Ser culto* lingüísticamente guarda más relación con el vocabulario que es capaz de usar y comprender cada persona ofreciendo más “estatus” o sensación de poder si conoce y utiliza alguna palabra. Un ejemplo de esto es el uso de la palabra *cerúleo* en lugar de la palabra *azulado* o simplemente *azul*. Una palabra que al usarla hace parecer al individuo más sofisticado, elegante, etc.

En la investigación del presente trabajo, esta visión de cultura puede ser relevante en cuanto a que la película puede hacer referencia a elementos culturales relacionados a conocimiento que “engrandece” y/o “enriquece” según la perspectiva y que, para ser entendibles, el público debe ser culto. Ejemplo de esto en las películas pueden ser las mismas referencias a los cuentos de hadas como El flautista de Hamelín, El gato con botas, etc.

Por otro lado, se puede tener en cuenta esta característica al ver a los personajes de la película que deban *ser cultos* según su status social y cómo en la traducción y el lenguaje que usa fue posible darle esta característica al personaje en las distintas versiones de la película.

**Cultura como representación de una nación:** La cultura desde este punto de vista engloba todo el conjunto de saberes, prácticas, ideas, etc según el país en el que habita el grupo en cuestión. Barquero (2017) a su vez crítica esta forma de ver la cultura pues define la cultura común no según sus prácticas, sino según la localización y a su vez generaliza e invisibiliza comunidades que pueden coexistir en la misma nación, pero que no comparten los mismos comportamientos e ideas que el resto de la nación.

Por ejemplo, la idea de una cultura colombiana general en la que todos tengan acento paisa y llamen *parce/parcero* a sus amigos hace que no se tengan en cuenta otras culturas como las de la costa caribe, la pacífica, las de las zonas andinas como la bogotana o la boyacense, etc. No obstante, también es posible encontrar rasgos culturales que sí se apliquen en toda la nación. Por ejemplo, la colocación *me regala + producto* al utilizarla en una tienda en cualquier parte del país. Si se sigue su significado literal, se le pediría al vendedor que no le cobre al comprador el producto que pide, no obstante, culturalmente los colombianos entienden que el significado de esta colocación es el de “me vende”

De un modo similar, en la presente investigación se hace una clasificación tomando la cultura como nación al analizar *la cultura española y la cultura latina* a través de los doblajes. No obstante, se considera importante también hacer distinciones particulares de cada cultura. Por ejemplo, si el español de algún personaje en la versión española se acerca más a otra cultura particular de este país (o de otro) a través del vocabulario que utiliza, los referentes culturales o el acento. Del mismo modo es preferible hacer lo mismo con los personajes en la versión latina.

**Cultura como forma de vida o conjunto de reglas:** Aquí, como su nombre indica, Baquero (2017) define la cultura como un conjunto de reglas y comportamientos en común entre los miembros de una comunidad. Así, las personas de cada grupo saben qué acciones están bien o no realizar y por qué. Un ejemplo de esto es la forma de saludar en algunos países europeos en donde dos besos en la mejilla están bien vistos entre amigos y/o conocidos, pero en países asiáticos como Japón, sería sobrepasar el espacio personal del individuo

Bericat (2016) añade que esto no solo incluye lo relacionado al actuar humano sino también a lo material que se relaciona con las comunidades. El ejemplo que este da es el de los esquimales y como sus prendas o los iglús hacen parte también de esta forma de vida y, por tanto, de su cultura.

Llevando este aspecto a lo lingüístico, un posible ejemplo es el cómo se refieren unos a otros. Si esto depende de una jerarquía, del sexo, de la edad, etc. Por ejemplo, la importancia

que tiene en la cultura colombiana que, al responder a tus padres una pregunta de sí o no, se deba añadir el “señor/señora”. Por ejemplo:

Madre: ¿Ya acabó todas sus tareas?

Hijo: Sí señora.

Creando hipótesis en cómo esto se ve en las películas analizadas, es posible esperar que haya expresiones que se salen de la norma en la cultura latina que en la hispana no o viceversa. Esto según lo que está culturalmente bien visto y qué no. Un ejemplo de esto puede ser la palabra “culo” la cual es posible escucharla o leerla en textos cuyo público principal son infantes. Esta palabra en cultura latina sería considerada vulgar por lo que se evita y se reemplaza por la palabra “cola”. Esta última en España hace referencia únicamente al rabo de los animales.

**Cultura como conjunto de símbolos o estándares (para Baquero)/Universo de símbolos (para Bericat):** Barquero (2017) se apoya en Hansen (2011) para definir la cultura diciendo que la cultura es un conjunto de símbolos y estándares comunes con los cuales los miembros de una comunidad están familiarizados y conocen su significado, siendo así, esta forma de ver la cultura como una estrechamente relacionada con la comunicación. Bericat (2016) posee la misma concepción, pero añade además cómo estos símbolos pueden cambiar también a medida que pasa el tiempo o cómo se usan estos símbolos. Entre los posibles símbolos mencionados por ambos autores se encuentran los lexemas, uno de los focos de estudio del presente trabajo.

Un ejemplo de un símbolo dependiente de la cultura puede ser la imagen de Paquita la del Barrio, una cantante mexicana del género ranchero, a la que se le hace referencia en la versión al español latino de la segunda película de Shrek pero que no se hace en la de España por no ser un símbolo relevante en esta cultura.

**Cultura como práctica e interacción social:** Barquero (2017) cita a Duranti (1997) para poder decir que la cultura es dependiente también de cómo los individuos interactúan con su entorno, de si los individuos realizan o no ciertas prácticas pues "la cultura no es algo externo al individuo (por ejemplo, algunas prácticas como rituales y símbolos heredados de

sus antepasados) ni algo interno que esté solo en la mente del individuo, sino que depende de las acciones del actor social" (Duranti, 1997).

Guiando esta definición al entorno lingüístico, esto se relaciona a cómo una palabra o una frase puede tener una significación distinta según el contexto del hablante. Un posible ejemplo es como la palabra "marica", en Colombia, puede ser usada como sinónimo de amigo o puede ser usada para referirse de manera despectiva a una persona homosexual. Cómo, según lo que se quiera decir, a quién y con qué intención, el significado de una palabra puede cambiar.

Es importante añadir que Bericat (2016) hace una reflexión acerca de cómo las personas están tan inmersas en una cultura "*Como peces en el agua*" que no somos conscientes de esta misma; que es cuando entramos en contacto con otra sociedad u otra comunidad de una cultura diferente que somos conscientes de que no todos comparten las mismas maneras de comportarse, de pensar, etc. Y que, es gracias a este ejercicio de comparar una cultura con otra que es posible intentar definir la misma.

Opinión fuertemente relacionada con cómo el uso de las unidades fraseológicas y la percepción del humor que serán estudiadas en el presente trabajo van a ser analizadas *a la luz de* la comparación entre dos culturas, la hispana y la latina en las películas de Shrek. Además, gracias a la ayuda de estos dos autores es posible hacerse una idea acerca de qué aspectos culturales pueden estar más o menos relacionados con estas diferencias en el uso del lenguaje para preservar (o compensar) significados e intenciones.

Del trabajo de Igareda (2001), es importante rescatar la categorización a partir de los cuales analiza los referentes culturales pues estos pueden ser importantes puntos de orientación en la presente investigación. Para conocerlos bien, se cita la tabla creada por Igareda (2001, p.19)

Tabla 1 Categorías para el análisis de los referentes culturales en la traducción de textos literarios		
Categorización temática	Categorización por áreas	Subcategorías
1. Ecología	1. Geografía / topografía	Montañas, ríos, mares
	2. Meteorología	Tiempo, clima, temperatura, color, luz
	3. Biología	Flora, fauna (domesticada, salvaje), relación con los animales (tratamiento, nombres)
	4. Ser humano	Descripciones físicas, partes / acciones del cuerpo
2. Historia	1. Edificios históricos	Monumentos, castillos, puentes, ruinas
	2. Acontecimientos	Revoluciones, fechas, guerras
	3. Personalidades	Autores, políticos, reyes / reinas (reales o ficticios)
	4. Conflictos históricos	
	5. Mitos, leyendas, héroes	
	6. Perspectiva eurocentrista de la historia universal (u otro)	Historias de países latinoamericanos, los nativos, los colonizadores y sus descendientes
	7. Historia de la religión	

Figura 7. Parte 1 tabla de análisis de Igareda.

Tabla 1 Categorías para el análisis de los referentes culturales en la traducción de textos literarios (continuación)		
Categorización temática	Categorización por áreas	Subcategorías
3. Estructura social	1. Trabajo	Comercio, industria, estructura de trabajos, empresas, cargos
	2. Organización social	Estructura, estilos interactivos, etc.
	3. Política	Cuerpos del Estado, organizaciones, sistema electoral, ideología y actitudes, sistema político y legal
	4. Familia	
	5. Amistades	
	6. Modelos sociales y figuras respetadas	Profesiones y oficios, actitudes, comportamientos, personalidades, etc.
	7. Religiones "oficiales" o preponderantes	
4. Instituciones culturales	1. Bellas artes	Música, pintura, arquitectura, baile, artes plásticas
	2. Arte	Teatro, cine, literatura (popular o aprendida)
	3. Cultura religiosa, creencias, tabús, etc.	Edificios religiosos, ritos, fiestas, oraciones, expresiones, dioses y mitología; creencias (populares) y pensamientos, etc.
	4. Educación	Sistema educativo, planes, elementos relacionados
	5. Medios de comunicación	Televisión, prensa, internet, artes gráficas
5. Universo social	1. Condiciones y hábitos sociales	Grupos, relaciones familiares y roles, sistema de parentesco, tratamiento entre personas, cortesía, valores morales, valores estéticos, símbolos de estatus, rituales y protocolo, tareas domésticas
	2. Geografía cultural	Poblaciones, provincias, estructura viaria, calles, países
	3. Transporte	Vehículos, medios de transporte
	4. Edificios	Arquitectura, tipos de edificios, partes de la casa
	5. Nombres propios	Alias, nombres de personas
	6. Lenguaje coloquial, sociolectos, idiolectos, insultos	Slang, coloquialismos, préstamos lingüísticos, palabrotas, blasfemias, nombres con significado adicional
	7. Expresiones	De felicidad, aburrimiento, pesar, sorpresa, perdón, amor, gracias; saludos, despedidas
	8. Costumbres	
	9. Organización del tiempo	
6. Cultura material	1. Alimentación	Comida, bebida, restauración (tabaco)
	2. Indumentaria	Ropa, complementos, joyas, adornos
	3. Cosmética	Pinturas, cosméticos, perfumes
	4. Tiempo libre	Deportes, fiestas, actividades de tiempo libre, juegos, celebraciones folclóricas
	5. Objetos materiales	Mobiliario, objetos en general
	6. Tecnología	Motores, ordenadores, máquinas
	7. Monedas, medidas	
	8. Medicina	Drogas y similares

**Figura 8.** Parte 2 tabla de análisis de Igareda.

Tabla 1 Categorías para el análisis de los referentes culturales en la traducción de textos literarios (continuación)		
Categorización temática	Categorización por áreas	Subcategorías
7. Aspectos lingüísticos culturales y humor	1. Tiempos verbales, verbos determinados	Marcadores discursivos, reglas de habla y rutinas discursivas, formas de cerrar / interrumpir el diálogo; modalización del enunciado; intensificación; intensificadores; atenuadores; deixis, interjecciones
	2. Adverbios, nombres, adjetivos, expresiones	
	3. Elementos culturales muy concretos	
	4. Expresiones propias de determinados países	Proverbios, expresiones fijas, modismos, clichés, dichos, arcaísmos, símiles, alusiones, asociaciones simbólicas, metáforas generalizadas
	5. Juegos de palabras, refranes, frases hechas	
	6. Humor	

**Figura 9.** Parte 3 tabla de análisis de Igareda.

En esta tabla, se recoge de una manera bastante acertada puntos generales desde los cuales se pueden hallar referentes culturales distintos y/o inexistentes entre culturas. Además, a partir de estos puntos generales, se desglosan más puntos de modo que el análisis sea completo. Tomando como ejemplo la primera categorización propuesta por Igareda (2001), la Ecología, en esta se encierra como subcategoría las partes del cuerpo humano. Retomando uno de los elementos mencionados anteriormente, se habla de nuevo de cómo la palabra “cola” en Latinoamérica hace referencia tanto a la parte trasera del cuerpo humano como al rabo de los animales, mientras que, en España, esta hace referencia mayoritariamente al órgano de los animales mientras que para las personas prefieren usar la palabra “culo”.

En cuanto al criterio de la historia, Igareda recoge elementos que se podrían decir están más relacionados con elementos y sucesos del grupo humano y que son más dependientes a estos que el criterio anterior pues se relaciona más con el entorno y lo biológico. En el criterio de la historia, se habla de personalidades relevantes tanto reales como ficticias, y, en el objeto de análisis de la presente, los personajes principales y secundarios de estas son en su mayoría personalidades ficticias de cuentos. La relevancia de estos en la cultura objetivo del doblaje juega un rol importante acerca de cómo se invocan estas personalidades/ el nombre que se usa para hablar de ellos. Por ejemplo, los 3 puercos en España, vs los 3 cerditos en Latinoamérica.

El aspecto de la estructura social es un elemento también bastante amplio, pero que gracias a las subcategorías ofrecidas por Igareda, se facilita la labor de clasificar referentes culturales que pueden diferir en la presente investigación y su corpus. Dentro de estas subcategorías se encuentra la organización social y la política. Si bien Latinoamérica actualmente no presenta una monarquía como sí lo hace España, los referentes culturales a este tipo de organización política dentro del corpus de análisis no resultarán ajenos y/o desconocidos para el público latino. Esto, muestra que es posible la existencia de referentes culturales que, aunque no sean parte de la cultura objetivo, no hace falta modificarlos pues el público es capaz de comprender.

En el quinto criterio, el universo social, es interesante ver que se encuentre dentro de este un lenguaje coloquial/ expresiones y que el séptimo criterio sea el de los aspectos lingüísticos. Esto es interesante debido a que se separa algo que cualquiera ubicaría como elemento lingüístico. Acerca del motivo, se piensa que es posible que un mismo elemento quepa en dos partes o más de la categorización de Igareda. Es posible concluir esto al ver que este no es el único caso donde hay una subcategoría fuertemente ligada con otra categoría. Por ejemplo, el caso de los edificios en el universo social que aparece también en las instituciones culturales (en la subcategoría de bellas artes) y/o en la categoría de la cultura material.

Otro aspecto llamativo de la tabla de Igareda es el hecho de que en la categoría de los aspectos lingüísticos el humor entre dentro de esta. Para Igareda el humor es un elemento cultural que depende de lo lingüístico o que va de la mano con éste. No obstante, dentro del presente estudio, se considera que el humor se relaciona con todas las categorías de la tabla y no solo con lo lingüístico. Esto pues lo que se considera gracioso o no para cierto público es relevante según la cultura de este, y dentro de los elementos culturales a los que se hace referencia, es posible que sea a uno o varios elementos pertenecientes a una o varias categorías de la tabla.

Por ejemplo, se tiene el siguiente chiste colombiano: “Le dice un caleño a su esposa: - Mi amor, esta noche voy a hacer el amor a lo afónico. La mujer le dice: - ¿Cómo?. – Sí mujer, sin vos.” Un chiste con referentes de distintos tipos:

-Ecológicos: Afónico. Estar sin voz

-Estructura social: Marido y mujer. Estructura Monogámica.

-Universo social: La figura del caleño y su cultura dentro de su región, Cali/el pacífico. A su vez, su forma de hablar.

-Aspectos lingüísticos: Uso del pronombre “vos”.

Juego de palabras entre la homofonía de las palabras vos y voz.

Por lo que este ejemplo muestra cómo, no solo la postura de Igareda de que el humor es dependiente de lo lingüístico no es acertada y que el humor depende de otros referentes culturales, sino también la utilidad que tiene la clasificación de Igareda al analizar, en este caso, un chiste.

### **5.1.2 Las unidades fraseológicas, la primera variante dependiente de la cultura**

Otro de los elementos a los que hace referencia la tabla de Igareda es el de las expresiones, juegos de palabras, refranes, etc recogidos en los aspectos lingüísticos. Elemento que se recoge como segundo concepto clave del presente trabajo pues son uno de sus objetos de estudio. Por esto mismo, es necesario tener claridad acerca de lo que son.

#### **Definiendo el término**

*Palabras más, palabras menos*, las UF (acrónimo que se usará de ahora en adelante para referirse a las unidades fraseológicas) son el conjunto de palabras que usualmente *van de la mano* y que unidas tienen un significado el cual no necesariamente va ligado con el sentido que podrían tener estas palabras al estar separadas. En esta primera definición se usaron dos UF – las cuales están escritas en itálicas – que sirven como ejemplos iniciales para comprender este concepto.

Castillo define las UF como secuencias de palabras que cumplan con al menos dos condiciones: fijación e idiomática. (2006, p.5). Es decir, se espera que la secuencia de palabras sea hasta cierto punto invariable. Siguiendo uno de los ejemplos anteriores, *ir de la*

*mano* tiene estas 4 palabras fijas, incluso su orden es inalterable. Sin embargo, el verbo *ir* es alterable al conjugarse, pero eso no hace que pierda su característica de ser fija pues cambia la forma de la palabra, pero esta no es remplazada. Ahora, en cuanto a la idiomaticidad, esta se refiere al rasgo semántico, es decir, al significado que esta combinación permite. En el caso de *ir de la mano* hace referencia a estar relacionado, ligado, y este significado solo es posible por esta secuencia de palabras, ya que dispersas este no sería el mismo.

Cabe mencionar que, aunque estas dos características sean las que Castillo considera principales, también menciona otras que pueden no ser obligatorias como la frecuencia con la que se evocan, su posible intraducibilidad y las posibles variaciones de algunas UF (a pesar de la contradicción con la característica de la fijación). El surgimiento de estas características se puede explicar ya que las UF surgen en entornos culturales específicos y toman significado en estos.

Deteniéndonos un poco en estas características con la intención de explicar un poco en qué consisten y por qué no son características obligatorias, pero sí constantes, veremos algunos ejemplos. La intraducibilidad, como su nombre lo explica, está relacionado con la dificultad de usar la misma UF en otro idioma debido a la carencia de una UF equivalente en otra lengua. Por ejemplo, la expresión colombiana *dar papaya* cuyo significado es exponerse innecesariamente, ser imprudente, arriesgarse o dar la oportunidad para que algo pase o que alguien se aproveche de uno. En inglés, por ejemplo, esta UF carece de equivalente directo y se tendría que usar una reformulación o una explicación pues el inglés carece de una expresión similar.

Le robaron el celular a Juan, pero es que *dio papaya* guardándolo en el bolsillo de atrás de su pantalón.

Posible traducción: Juan's phone was stolen. Well, he gave the chance to thieves by putting the phone in his rear's pants pocket.

Como este ejemplo muestra, no solo se usa una UF que tiene un significado cercano, pero no directo, sino que hizo falta reintroducir a los actores de la acción, robar, para que sea entendible, mientras que la expresión *dar papaya* ya daba ese sentido.

La segunda característica, y la que se menciona es contradictoria frente a la característica de la fijación, es la de la variabilidad que esta puede tener. Aquí, la cultura de los hablantes y el uso de las UF puede influir en que el significado, aunque la expresión sea la misma. Para mostrar esto se utilizará la UF *Ser una rata*. Su significado en España hace referencia a alguien tacaño. No obstante, en Latinoamérica ser una rata hace referencia a una persona ladrona. A su vez, esta tiene variaciones derivadas de la misma palabra como *ser un ratero/a*. El caso de cómo una misma expresión, pero de dos comunidades distintas que hablan la misma lengua permiten la variación de la UF.

El otro caso de esta misma característica, pero con la construcción de la UF se puede explicar con la expresión *hablar sin pelos en la lengua*. Expresión que quiere decir ser honesto al decir algo. Esta misma expresión puede cambiar el verbo por algún sinónimo de hablar y/o teniendo que añadir detalles. Por ejemplo, *decir algo sin pelos en la lengua*. No obstante, es importante aclarar que no todas las UF tienen esta posibilidad de tener variantes o no cualquier parte de la UF puede cambiar, por ejemplo, hablar sin pelos en los dientes, en los labios, las encías o cualquier parte de la boca. Ninguna de estas tiene sentido ni se entendería. Así, la fijación es visible en algunas partes de la UF, pero que es variable en otras.

Mel'cuk (1995), por su parte, se refiere a todas las UF como *idioms* en el sentido de expresión fija como sinónimo del término *phrasemes* (el equivalente más cercano de UF). Sin embargo, está de acuerdo con lo dicho por Castillo (2006) pues las llama frases o expresiones no libres cuyo significado no se deduce por las reglas generales del lenguaje sino gracias a su configuración semántica. (p.167). Dicho de otra forma, estas unidades cumplen con ser fijas y esta fijación da un significado nuevo al conjunto de palabras junto con el contexto en el que se usa.

Entre los distintos tipos de UF cada autor presenta su propia tipología, pero es posible encontrar relaciones entre ambas tipologías. Algunos de estos tipos y que se verán a continuación son: las colocaciones o phrasemes, las locuciones, las paremias y las fórmulas rutinarias.

En cuanto a los tipos de UF, ambos autores están de acuerdo en que las colocaciones hacen parte de las UF o phrasemes por su calidad de combinar dos palabras que

semánticamente no guardan mucha relación, pero juntas formen un nuevo significado como puede ser el ejemplo de *asumir un riesgo* o el resto de los ejemplos mencionados anteriormente.

Otro tipo son las locuciones que son expresiones fijas y con significado pero que este solo es entendible gracias al contexto alrededor de este, como puede ser el caso de *qué gallina/eres una gallina* en una situación que requiere valentía como subirse a una montaña rusa o saltar en bungee, pero la persona a la que se hace referencia carece de esta.

Otro grupo es el de las llamadas paremias por Castillo (sin embargo, Mel'cuk no las agrupa), que poseen las características de las UF además de ser comprensibles por sí mismas. Entre ellas se encuentran las citas como "*el que esté libre de pecado, que tire la primera piedra*", cita del Nuevo testamento y que, debido a su carácter célebre, son fijas y con significado propio; A parte de estas, también se encuentran los refranes como *Dios aprieta, pero no ahorca* cuyo valor es más dependiente de la cultura de los hablantes y su relación con la religión que la lengua misma.

En otro grupo que Castillo (2006) desarrolla, se encuentran las fórmulas rutinarias, es decir, enunciados prefabricados listos para ser usados en determinados contextos y que permiten la interacción óptima entre hablantes. Ejemplos de ellas son los saludos como *Buenos días* u otras expresiones ya establecidas como *gracias por todo, que te vaya bien*, etc.

En resumen, las UF varían en cuanto a construcción, intención, contextos, longitud, cantidad de palabras o los sintagmas que componen, pero siempre deben cumplir con el hecho de que esta secuencia sea fija y con significado propio. En Shrek, es posible que las UF usadas en la versión española, no sean las mismas que en la versión latina, o que estas sean la misma, pero con cambios ligeros. Del mismo modo, al tratarse de doblajes hechos desde el inglés, esta lengua y la cultura de sus hablantes es distinta a la del español por lo que puede haber UF distintas que no existan en español por lo que es interesante pensar en qué hizo el equipo de doblaje en cada versión para afrontar esta situación.

### 5.1.3 El humor y cómo su relación con la cultura dificultan su traducción

Como Igareda (2001) recoge en su tabla de clasificación de referentes culturales, el humor es uno de los elementos que está fuertemente relacionado con la cultura y las relaciones de los individuos de un grupo con su entorno. Así, aunque es importante definir el humor, lo más útil para este estudio es comprenderlo desde la dificultad que implica para el traductor el realizar su labor para contenidos de este tipo.

Primero que todo, hay que crear una definición en torno a qué es el humor y lo que hace posible la comicidad. El objetivo de Betancor (1995) en su investigación es esta pues, “en efecto, buena parte de la mayoría de los estudios que analizan el fenómeno del humor en la literatura se limita a dar rápidas pinceladas o soluciones de urgencia que explican o interpretan con mayor o menor acierto situaciones concretas.” (p.18). Es decir, no hay una definición concreta para el término, o una que cubre cada aspecto de la comicidad según él.

Por lo tanto, plantea que consiste en un proceso comunicativo en el que un sujeto A cuenta algo a un sujeto B con intención de que el mensaje sea divertido o jocoso. No obstante, esta misma es también bastante general por lo que profundiza en los requisitos que deben darse para que el proceso cumpla con su función cómica. Propone 3:

Primero, que los participantes en la comunicación sean capaces de neutralizar/apagar la afectividad y emotividad del mensaje. Para Betancor (1995), el humor tiene el poder de transformar una situación negativa, triste y dolorosa en algo divertido de lo cual se puede reír siempre y cuando se “anestesia” el corazón durante el proceso de comunicación. Por ejemplo, puede ser desde reírse de una simple caída como puede ser una tragedia como la pérdida de un familiar en un accidente. Según Betancor (1995), si se deja de ver la negatividad de estos, y se presentan estas situaciones a través de un chiste, no sería necesario pasar por el dolor o el duelo que estos representan.

La visión de Betancor es interesante; sin embargo, este aspecto parece más una justificación de un tipo de humor específico, el humor negro, que el humor en general. Este primer requisito ignora además el humor absurdo que no hace referencia a ningún suceso específico como es el caso de los albures o juegos de palabras como la situación siguiente.

Sujeto A: ¿Conoces a Marcelo?

Sujeto B: no.

Sujeto A: Agáchate y conócelo. (Mientras señala su zona pélvica)

En este ejemplo se ve cómo puede no hacerse relación a un suceso negativo y aun así ser una comunicación con esa intención jocosa. Por otra parte, es posible considerar que la “afectividad anestesiada” requerida en este ejemplo puede relacionarse a que el sujeto B no deba sentirse ofendido para que pueda disfrutar del carácter cómico de la interacción a pesar de lo absurdo de esta.

Y es esto último uno de los elementos considerados por Betancor en el segundo requisito, la ficcionalidad del humor. Para Betancor (1995), los participantes de la comunicación deben comprender que un chiste se trata de algo ficticio. Por esto, las exageraciones, el absurdo, la incongruencia de los hechos o lo ridículas que pueden ser las acciones de los personajes en los chistes permiten la creación del carácter cómico en la comunicación de un chiste.

Este requisito explicaría el carácter cómico del chiste en el ejemplo anterior pues los sujetos implicados deben entender que se trata de algo ficticio y que posiblemente el sujeto A no nombre a su miembro “Marcelo”. No obstante, este requisito ignora también las situaciones en las que algo es divertido porque es cierto, donde no necesariamente se trate algo ficticio. Por ejemplo, en el siguiente meme el enunciado hace referencia a una situación y a una reacción frente a esta y la comicidad de esta se da cuando el lector es capaz de relacionar su vida a la situación dada y encontrar coincidencias. No obstante, cómo ya se dijo, no hace falta requerir a un carácter ficticio del mismo.

**Cuando entregas el examen  
y luego ves tus apuntes.**



**Figura 10.** Meme 1.

El último requisito para Betancor es el carácter crítico del chiste. Para él, el humor es una herramienta que sirve para desahogarse, protestar, criticar algún elemento de la vida real. A través de la sátira, de la ironía, el sarcasmo o la parodia, es posible crear un mensaje crítico y a la vez cómico. Un ejemplo se puede ver en la siguiente imagen:



**Figura 11.** Meme 2.

En esta se realiza una crítica al comportamiento de los estudiantes en la educación virtual. A partir de este ejemplo se dará explicación a dos aspectos que según Betancor (1995) se deben tener en cuenta para que una crítica humorística tenga valor: Un elemento referencial en torno al contexto sociocultural y un elemento de valor temporal. Esta imagen

tiene como referentes socioculturales: el uso de tecnologías para la educación, relaciones profesor-estudiantes, entre otros. Y, como valor temporal, el periodo de pandemia. Esta pieza humorística tiene valor cómico y crítico para ese contexto temporal o haciendo referencia a este y por tanto sólo tendrá sentido para quienes tienen conocimiento de este contexto. De lo contrario, no.

Los planteamientos propuestos por Betancor son interesantes en la búsqueda de una definición de lo humorístico; no obstante, lo que él llama requisitos para la experiencia humorística parecen ser más utilidades humorísticas de una pieza cómica y qué tener en cuenta para su correcto entendimiento. Además, no toda pieza cómica cumple con todos esos requisitos, pero sí cumple con el significado general que Betancor refiere: ser un proceso comunicativo que como resultado provoca la risa.

Entonces, en la presente investigación se pueden generar preguntas en torno a si las piezas humorísticas vistas en la película y sus distintas versiones poseen esas utilidades o requerimientos o si es posible encontrar más características distintas de lo que es el humor.

Gor (2015) define el humor en palabras simples, “la respuesta divertida a un estímulo” (p.10), pero profundiza diciendo que la capacidad de responder a estos estímulos de manera risible es algo universal, sin importar sexo, edad, condición social o la cultura, esta es una capacidad humana posible a través del lenguaje o incluso sin él. No obstante, apoyado en Bergson (1962 en Gor, 2015) explica que lo que se encuentra divertido depende de la cultura. En otras palabras, la capacidad de comprender el humor y reír por esto, es algo natural/humano, pero que se rige en las normas de la sociedad y las formas de interactuar con el entorno. Gor comenta que para entender la esencia de los chistes se debe entender la cultura, los hechos sociales, las creencias etc.; qué un chiste, un juego de palabras, o cualquier expresión de humor no es solo una serie de palabras, sino que detrás hay vivencias a las cuáles se referencian y que el entendimiento en grupo de estas es el desencadenante de la risa.

Aquí, es importante retomar lo dicho en la página 15 del presente trabajo. Igareda (2011) toma el humor como un elemento cultural relacionado con el lenguaje y dependiente de éste. Sin embargo, Gor menciona que lo humorístico se relaciona con todo lo cultural, es

decir, las normas, reglas, experiencias, la lengua, referentes históricos, etc. No sólo lo lingüístico permite comprender el humor sino la cultura detrás de esto.

Así, teniendo en mente la importancia de los factores culturales al traducir humor, para Gor, el traductor debe tener en cuenta una lista de aspectos:

1. La traducción de un chiste debe provocar risa.

Evidentemente, como finalidad principal del humor, el traductor debe buscar siempre cumplir esta misión pues hace parte de las intenciones del mensaje,

2. Comprender y apreciar el humor es distinto a tener el talento de producir. Por lo que el traductor no debe tener una u otra habilidad, sino ambas para entender el chiste en su idioma original y, si es necesario, reproducirlo en la lengua objetivo.

3. La apreciación del humor varía según cada persona por lo que la traducción de elementos humorísticos depende del sentido del humor del traductor y/o del público.

Además de esto, Gor explica que la dificultad de esta labor surge en tanto que se exige del traductor no solo la competencia lingüística y extralingüística, sino también imaginación y creatividad. El traductor debe ser capaz de presentar piezas de humor en la que los referentes culturales y lingüísticos sean compartidos. Para superar esta dificultad, Gor menciona cómo la adaptación o domesticación suele ser la técnica más eficiente pues generalmente una traducción directa hace que el mensaje pierda su factor risible.

Lo expresado por Santana (2005) no difiere mucho de lo que explica Gor. Santana parte explicando que el humor es un término general que engloba todo lo cómico, esto va desde juegos de palabra, bromas, historias y hechos divertidos, entre otros. Y, que, en líneas generales, estos se pueden dividir en: lo cómico que depende del comportamiento y conocimiento universal (humor universal), lo que se origina en una sociedad o cultura específica, y lo que se deriva de algún aspecto lingüístico. Santana propone que a partir del análisis de estos elementos, el traductor puede tener un punto de partida acerca del cómo trabajar piezas humorísticas.

Acerca de la traducibilidad o no traducibilidad del humor, Santana plantea que se debe tener en cuenta que el objetivo es el efecto humorístico. Sobre los motivos de la traducibilidad o no traducibilidad, explica que hay posiciones que sostienen que el humor es puramente lingüístico, quienes sostienen que es cultural, y, su postura en la que sostiene que los dos elementos influyen en la risibilidad y por tanto en la traducibilidad de estas piezas.

A partir de lo dicho por los dos autores, es posible decir que, si bien la tarea de traducir este tipo de textos implica una labor complicada para el traductor, existen formas de hacerlo. El humor es dependiente de la lengua y de la cultura, y es labor del traductor hallar la forma de que al interpretar un mensaje en la lengua objetivo debe recrear esta relación en pro de su público objetivo. Ahora, relacionándolo con el corpus y objetivos de la presente investigación, en el doblaje, no solo el traductor cumple con el papel de traducir esta comicidad, sino que los actores quienes interpretan al personaje pueden ser los encargados de esta labor y el director de doblaje quien juzga si se cumple con la tarea de traducir humor o no. Y, es este uno de los aspectos que se busca analizar en esta investigación: ¿cómo las piezas humorísticas y culturales son traducidas a través del uso de las UF en las películas de Shrek?

## **5.2 Traducción, el segundo lente con el cual observar**

### **5.2.1 Definiendo el término**

Desde una visión simplificada se puede decir que la traducción es el acto de transformar un mensaje desde una lengua (lengua origen o de partida) a otra (lengua de salida). Sin embargo, esta simplificación ignora la labor compleja de decodificar el significado del mensaje y de reacomodar en la lengua de salida para que sea posible su comprensión por los hablantes de esta.

Newmark (1988) define la traducción como el proceso en el que el significado de un texto es representado en otro idioma del mismo modo que lo quería su autor. Sin embargo, él mismo aclara que la traducción no se limita a la simple reproducción del texto original sino también a la adaptación del estilo del autor del texto fuente, la conversión lexical y gramatical, la intención del texto, por nombrar algunos aspectos. Es decir, traducir es una

labor que no se resume en “tomar un mensaje y escribirlo de nuevo en otro idioma”, pues hay más elementos que se deben tener en cuenta.

Hatim y Munday (2004) por su parte desglosan el término traducción (translation) en 2 sentidos. El primero es la traducción como proceso en el que el traductor toma el texto en la lengua fuente y lo transforma en uno en otra lengua, la llamada lengua objetivo o de salida. (p.3). El segundo sentido es el de traducción como producto resultado del proceso anteriormente mencionado. Estos dos autores además mencionan posibles subtipos de la traducción que, a su vez, podrían ser aplicaciones del proceso de traducción y uno de estos es el de la traducción audiovisual en la que esta labor se realiza en obras cinematográficas, de televisión y en los videojuegos.

### **5.2.2 La búsqueda de la equivalencia en traducción**

Entre los conflictos o retos a los que Newmark se refiere se encuentra el de superar las carencias de equivalencia en una unidad lingüística entre las dos lenguas. ¿Qué quiere decir esto? El problema de la equivalencia se relaciona con que no hay una unidad en la lengua objetivo “de igual valor” que en la lengua fuente. Generalmente, se habla de carencia de equivalencia en un nivel semántico, es decir, que el significado de una unidad lingüística como puede ser una palabra sea el mismo en la lengua fuente como en el objetivo.

Munday crea su propia clasificación de tipos de equivalencia posible en donde hay más factores para tener en cuenta que solo el sentido semántico. Por su parte, Baker (2018) señala ciertos problemas que afronta el traductor, relacionados con la posible carencia de unidades lingüísticas equivalentes.

Munday propone cinco tipos de equivalencia, siendo el primero la equivalencia denotativa que se relaciona con el sentido literal de la unidad lingüística utilizada. Ejemplo de esto es la UF estar *alerta* que designa una postura de atención o cuidado a un eventual riesgo, y que hace lo mismo que la UF *be alert* en inglés. Ambos son equivalentes denotativos por designar la misma imagen de una acción en este caso.

La equivalencia connotativa, segunda propuesta de Murray, hace referencia a los otros posibles aspectos que pueden cambiar el sentido de una unidad lingüística fuera del

sentido literal. Entre estos aspectos se encuentra la formalidad (poeticidad, si se trata de un neologismo, coloquialidad), los aspectos culturales, el origen geográfico, el efecto estilístico (si un concepto es anticuado, plano, vulgar, etc.), frecuencia de uso, el rango (si es un término general, técnico, entre otros.) y las emociones del hablante. Un ejemplo de este tipo de equivalencia se puede ver con la UF *ser sapo* que en Colombia posee otro sentido, un sentido connotativo afectado por la cultura, al hacer referencia a una persona chismosa, así como a una que revela información que delata un hecho que debía mantenerse en secreto. Sentido que una traducción literal *be a frog* no posee, e incluso la misma expresión en otras comunidades hispanohablantes.

El tipo de equivalencia textual es relativo al tipo de texto y su función. Para poder explicarlo, Munday define 3 tipos de texto: el texto informativo que busca comunicar hechos, saberes, opiniones (ejemplo de estos, una noticia o una investigación); el texto expresivo en el que la creatividad o la estética con la que se expresa el mensaje es lo importante (allí se encuentran los poemas y canciones); y, el texto operativo que busca convencer al lector de realizar algo y/o pensar de cierta forma (como puede ser un comercial). Munday, a pesar de esto, menciona que un texto puede cumplir varias de estas funciones al mismo tiempo e invoca un cuarto tipo de texto, el audiomedial. En este tipo de texto es en el que se encuentran las obras multimedia como lo son las películas, y, por tanto, el corpus del presente trabajo.

En el cuarto tipo de equivalencia, la equivalencia pragmática, se busca que el efecto del texto traducido sea el mismo en los hablantes de la lengua objetivo que en los hablantes de la lengua fuente con el texto original. Este tipo de equivalencia se apoya en la propuesta de la equivalencia dinámica de Eugene Nida, lingüista estadounidense. Nida lo llama un enfoque orientado en el receptor, el cual considera aceptables las adaptaciones en la gramática, léxico y aspectos culturales posibles para que el efecto en el lector sea similar. (Nida en Munday, p. 42). En otras palabras, si el texto original provocaba risas en los hablantes de la lengua fuente, la traducción debe realizar lo mismo en los hablantes de la lengua objetivo

Por último, se encuentra la equivalencia formal. En esta se busca que la forma de las unidades lingüísticas del texto fuente sea similares o idénticas a los de la lengua objetivo. Partamos de la palabra *library* en inglés. Si bien *librería* y *biblioteca* son equivalentes

semánticos en español, su equivalente formal más cercano es librería por ser quien preserva una forma más cercana en ortografía y fonética.

En resumen, los tipos de equivalencia propuestos por Munday son dependientes del sentido literal, los posibles sentidos dependiendo del contexto, el tipo de texto y su función, el impacto y la forma en la que los mensajes se usan. No obstante, Baker, aunque coincide en algunos, halla más focos problemáticos que el traductor debe afrontar en su tarea. Entre estos se encuentran:

***Carencia de unidades lingüísticas específicos de una cultura:*** más allá de que, por ejemplo, una palabra o expresión no comparta algún sentido con otra como el caso de ser sapo cuando se refiere a alguien chismoso, en este caso Baker habla de términos inexistentes como puede ser la palabra corrientazo la cual designa un almuerzo sencillo y común en Colombia.

***Falta de lexicalización de un término de la lengua fuente en la lengua objetivo:*** En esta Baker nos menciona que hay la posibilidad de que un concepto pueda ser expresado de una forma en la lengua objetivo, pero que no hay una forma aceptada y/o definida como su equivalente. Por ejemplo, el término estrenar del español que suele ser traducido como to use for the first time, pero que no es una traducción ya estandarizada como puede ser con términos como tardar, to be late.

***Complejidad semántica de un término de la lengua fuente:*** similar a las dos situaciones anteriores, no se puede expresar fácilmente el término de la lengua fuente, pero en este caso, hacen falta largas frases para poder expresar este término en la lengua objetivo:

“An example of such a semantically complex word is arruação, a Brazilian word which means ‘clearing the ground under coffee trees of rubbish and piling it in the middle of the row in order to aid in the recovery of beans dropped during harvesting’ (Baker, 2018, p.20).

Como podemos ver en el texto anterior, se necesitaron 3 líneas para poder expresar el significado de un término.

***Distinciones de un término en la lengua fuente que no se hacen en la lengua de salida:*** en este caso se explicará con un ejemplo lo que Baker nos indica en este problema de equivalencia. El verbo bajarse en español, cuando se habla de salir de cierto medio de transporte, es aplicable para cualquier tipo de transporte, ya sea taxi, bus, avión, etc. Sin embargo, en inglés se hace distinción entre el verbo frasal *get off* que es el equivalente de bajarse cuando se habla de medios de transporte masivos como un bus, un tren, etc. Por otro lado, el verbo frasal *get out of* es el equivalente para bajarse de medios de transporte como taxis y/o carros particulares. Al traducir un texto del español al inglés esta distinción podría ser un problema para el traductor si le hace falta algo del contexto, en este caso, el medio de transporte del que se baja.

***Diferencias en perspectiva física e interpersonal:*** Baker se refiere a perspectiva física a aquello que se relaciona con un lugar, objeto, etc., y la forma de interactuar con él. El ejemplo del problema anterior ilustra esta perspectiva y cómo en la lengua el término usado puede variar. En el caso de perspectiva interpersonal se relaciona con la dependencia de un término con la interacción entre las personas que hablan o de las que se habla. Baker explica esto con la palabra *give* en inglés que tiene 6 posibles equivalentes en japonés dependiendo de quién le da a quién el objeto del que se hable. (*yarū, ageru, morau, kureru, itadaku and kudasaru*) (McCreary en Baker, 2018. P.22)

***Uso de palabras prestadas en el texto fuente:*** algunas lenguas, así como los textos escritos en estas, pueden tomar prestadas algunas palabras de otra lengua con cierto propósito como puede ser elegancia, neologismos, o para reemplazar una carencia de equivalente en la lengua del texto fuente. Sin embargo, Baker habla de la dificultad que puede presentarse cuando en la lengua objetivo del texto a traducir, la palabra prestada en el texto fuente no existe o tiene una traducción ya lexicalizada. Un ejemplo de esto es el término *カフェオレ* (*kafeore*) el cual es la adaptación japonesa al préstamo del francés *café au lait*. ¿Debería el traductor mantener el préstamo japonés al traducir al español? ¿debería usar el término francés o usar el término *café con leche* en español? Además de esto, Baker advierte acerca de falsos cognados derivados de un préstamo como es el caso de *フェミニスト* *feminisuto*, préstamo de *feminist* del inglés, pero que, en japonés se usa para referirse a un hombre excesivamente amable con las mujeres, sentido que no tiene el término en inglés.

***Equivalencia gramatical:*** Baker describe entre las dificultades posibles allí la carencia y/o diferencias entre tiempos verbales (subjuntivo en español vs en inglés), plurales, género, ciertos pronombres (you vs tú y usted), estructuras de omisión y/o sustitución (sujeto tácito en español no existente en inglés), la voz (pasiva o activa y sus usos), entre otros.

***Equivalencia textual:*** similar a cómo hace Munray, Baker también considera que se debe cumplir equivalencia en los tipos, funciones e intenciones de los textos, pero propone además de eso tener en cuenta las estructuras según el género discursivo del texto pues, por ejemplo, no es la misma estructura la de un ensayo escrito en inglés que la de uno en francés. Asimismo, considera tener en cuenta equivalencias en puntuación y conjunciones que pueden no existir en la lengua de salida como es el caso del punto y coma (;) al traducir del español al japonés.

Estos son algunos problemas y aspectos que el traductor debe tener en cuenta, según Baker (2018) y que Munray no menciona o no se detiene mucho a analizar. A pesar de esto, ambos coinciden en considerar aspectos como los significados literales y metafóricos, la relevancia de la cultura en las posibles carencias de equivalencias, la función y el tipo de texto, y la forma de las palabras.

### **5.2.3 La herramienta, los procesos de traducción**

Munray y Baker han permitido conocer algunos de los obstáculos a los cuales debe hacer frente un traductor en su labor; no obstante, por el momento no se ha hablado de las herramientas que este puede usar para superarlos.

Newmark define los procesos de traducción como las herramientas para traducir oraciones y otras unidades lingüísticas más pequeñas. (Newmark, P. 1988, p.81) y propone 17 procesos que se verán más adelante. Por su parte, Hatim y Munray (2004) proponen 7 procesos los cuales dividen en dos grupos: los procesos de traducción directa o literal que transponen un elemento de la lengua fuente en la lengua objetivo cuando es posible (entre estos se encuentran los préstamos, calcos y la traducción literal), mientras que, cuando no es posible trasponer elementos y hacen falta métodos más complejos, se habla de procesos de traducción oblicua.

Ahora bien, comenzando por las propuestas de Newmark, este propone la traducción literal como el primer proceso de traducción. También llamada traducción palabra por palabra, esta transfiere la gramática y el orden de las palabras de la lengua fuente a la lengua objetivo reemplazándolas por su correspondiente más cercano y viendo los significados de cada palabra fuera del contexto. Un ejemplo de esto sería traducir la frase “el perro rojo” al inglés lo cual de forma literal resultaría en un “the dog red”.

Hatim y Munday (2004) también mencionan este proceso de traducción y lo definen como la transferencia directa de un texto en la lengua fuente a su versión en la lengua objetivo más apropiada gramática e idiomáticamente, pero en la que el traductor se limita a observar cómo se adhieren términos de la lengua fuente en la lengua objetivo. (p.149). Al mismo tiempo, estos dos autores advierten que se debe evitar este proceso cuando se cambia el significado del texto, es imposible de mantener la misma estructura o no hay una unidad lingüística correspondiente.

El segundo proceso de Newmark es la transferencia. El proceso en el que una unidad lingüística es tomada y adoptada por la lengua objetivo de la traducción. Hakim y Munday también tienen en cuenta este proceso, pero es llamado préstamo. Un ejemplo de este proceso se da cuando el inglés acepta el término tortilla del español.

Newmark continúa con el proceso de naturalización en el cual no solo se trata de un proceso de adopción de una palabra de la lengua fuente al traducir, sino que se adapta a la morfología y fonología de la lengua objetivo. Un ejemplo de este es la adopción de la palabra computer del inglés al japonés コンピュータ (konpyuuta). Hatim y Munday por su parte recogen este proceso en el préstamo mencionado anteriormente.

El equivalente cultural es el siguiente proceso en la lista de Newmark. Este se da cuando una unidad lingüística en lugar de ser traducida por su equivalente lexical, lo hace por su equivalente cultural más cercano en la cultura de la lengua objetivo. Así, *high school* no sería traducido al español como escuela alta, por ejemplo, sino por el término cultural más cercano: bachillerato en español de Colombia, la preparatoria en el español de México.

Hatim y Munday recogen este proceso en uno que designan equivalencia el cual sirve como término general para todo proceso en el que se busca una unidad lingüística que, aunque se usen métodos estilísticos y estructurales distintos, creen la misma imagen mental buscada tanto en el texto original como en la traducción.

Newmark continúa su definición de procesos con el equivalente funcional. También relacionado con la cultura, en este caso no se hace uso de una unidad lingüística equivalente en la cultura de la lengua objetivo, sino que se usa un término general que neutraliza el valor cultural de la palabra en la traducción. Por ejemplo, traducir el término *apapacho* del español por *hug* en inglés. Hatim y Munday recogen este proceso en la denominada equivalencia.

El equivalente descriptivo es el proceso de Newmark en el que una unidad lingüística es traducida por la descripción y/o definición de lo que se habla. Así *bakufu* es traducido del japonés como “la aristocracia japonesa desde el siglo XI al siglo XIX.” (Newmark. P, p.84) en lugar de shogunato.

La sinonimia es el proceso en el que Newmark propone el uso de una unidad lingüística cercana en significado a la de la lengua fuente en casos en los que una traducción literal no exista. Ejemplo, el término *off-jokes* en inglés que su sinónimo más cercano del español es el de chistes verdes, su “sinónimo” en español. Hatim y Munday preservan este proceso en equivalencia también.

La *through-translation* o calco es para Newmark la traducción literal de colocaciones, nombres de organizaciones, frases y algunas frases. Por su parte, Hatim y Munday lo definen como un préstamo de la forma de una expresión en la que se traducen sus partes de manera literal. Un ejemplo simple es el término *football* en balompié.

Los cambios o transposiciones son procesos que Newmark (1988) recoge de Catford y de Vinay y Darbelnet. Estos cambios involucran cambios en la gramática de la lengua fuente a la lengua objetivo. Estos cambios pueden incluir cantidades, las partes de la oración, pérdida o ganancia de género, entre otras. Hatim y Munday también mencionan este proceso y conserva el nombre de transposición. Ellos lo definen como el proceso que implica reemplazar una clase de palabra con otra sin cambiar el significado del mensaje. Así la

oración “He announced he would return” puede ser traducida al francés como “Il a annoncé son retour” cambiando el verbo return por un sustantivo, retour (Hatim y Munday, 2004, p. 159).

El siguiente proceso de Newmark (1988) es el de modulación. Este implica un cambio en el punto de vista de la oración, principalmente para hacer una aclaración respetando la información original del texto. (p.88). Un caso en el que es posible hacer modulación se ve cuando se traduce desde una lengua como el español o el francés que permite dobles negaciones hacia el inglés en la que esto no pasa. Así, la frase él no es nada cobarde. es posible traducirse usando modulación a “He is very brave.” El sentido cambia de una oración en negativo a una positiva. Entre los otros posibles tipos de modulación se encuentran el pasar de lo abstracto a lo concreto, causa por efecto, de una parte, a otra, revertir términos, voz activa a pasiva, espacio por tiempo, intervalos por límites e intercambios de símbolos. Así como estos pueden hacerse en sentido contrario y el ejemplo anterior se podría hacer desde “he is very brave.” a “él no es nada cobarde.” Hatim y Munday también incluyen este proceso en su lista; sin embargo, ellos no clasifican los posibles tipos de modulación existentes.

La traducción reconocida es un proceso de Newmark en el que se usan traducciones aceptadas oficialmente, generalmente haciendo referencia a nombres propios de instituciones y/o compañías. Así la Organización de las Naciones Unidas es en inglés United Nations. Ambos nombres oficiales y reconocidos. Hatim y Munday no recogen este proceso.

Newmark propone el proceso de etiqueta de traducción a términos a los cuales el traductor les otorga una traducción provisional que bien puede ser después aceptada oficialmente o no. Generalmente se usa en comillas simples y designa términos traducidos en sus primeras ocasiones. Newmark da el siguiente ejemplo 'heritage language', langue d'heritage en el que las palabras en inglés están marcadas con esta etiqueta. Hatim y Munday no recogen este término.

La compensación es un proceso de Newmark que se hace cuando se pierde significado y/o efecto del mensaje en una parte de la oración, pero este reaparece en otra parte de las siguientes oraciones. Es difícil dar un ejemplo fijo de este proceso, pero en el corpus del

presente trabajo es posible que, en algún momento de la obra natural, una frase con intenciones humorísticas no haya sido posible traducirse en el mismo momento en su versión al español, pero que en el siguiente diálogo pueda presentarse esta frase o una nueva que compense la omisión anterior.

Reducción y expansión son dos procesos contrarios que Newmark menciona son practicados intuitivamente. Ambos tienen que ver con el número de palabras que se usan al traducir una oración o una frase. Así la reducción puede presentarse al traducir *old man* a anciano, mientras que en un sentido contrario esta sería una expansión. Hatim y Munday no recogen este proceso.

El último proceso referido por Newmark (1988) es el de la paráfrasis. En este se realiza una amplificación o explicitación del significado del segmento de un texto cuando tiene importantes implicaciones u omisiones. (p. 90). Un posible ejemplo se da si decimos “no, la señal está en rojo.”, pero al traducir al inglés ponemos “As the traffic light is red, you should stop”. Hatim y Munday no recogen este proceso.

Hatim y Munday exponen un último proceso al cual Newmark no hace referencia: este es el de adaptación. Ellos lo definen como “el método que se alcanza cuando se llega al límite de la traducción.” (Hatim & Munday, 2004, p. 151). Este límite se alcanza según estos autores cuando una situación a la que el texto fuente se refiere no tiene un equivalente en la cultura de la lengua objetivo. Como resultado, es labor del autor crear una situación equivalente. Los dos autores mencionan que este proceso es común en la traducción de títulos de películas y libros.

En conclusión, el traductor tiene distintos obstáculos en cuanto al problema de la equivalencia al traducir como Baker y Munday han mostrado; sin embargo, así como hay varios obstáculos, también cuenta con diversas herramientas que puede emplear en los momentos que corresponda. Es posible que las personas detrás de las traducciones del corpus a analizar en el presente trabajo hayan enfrentado estos mismos obstáculos, pero también que hayan hecho uso de procesos como los que Newmark o Hatim y Munday proponen para superar el inconveniente de la falta de equivalencia.

### 5.2.4.1 ¿Hacia la lengua de origen o la lengua objetivo?

Otra de las discusiones más recurrentes cuando se trata de traducción es la de si el texto traducido debe ser fiel a la lengua de origen o a la lengua objetivo.

Ladmiral (2018) habla de esta discusión situándola en el contexto de la fraseología y el papel que tiene la posición que se tome frente a esta discusión. No obstante, primero define cada posición: la *sourcier* o orientada a la lengua fuente, que brevemente describe como el realizar “una traducción apegada a la lengua fuente.” Una traducción en la que lo que importa es “*le signifiant de la langue*” [el *significado* de la *lengua*]. Ladmiral (2018) critica que el aplicar esta visión a la fraseología es muy literal y que el sentido se puede perder y no se entiende o, en otros casos, provocar un cambio en la lengua y que se tome y adopte la expresión o palabra en la lengua objetivo. Por ejemplo, el uso de la expresión *plot twist* en una traducción en lugar de *giro de trama* o *giro argumental* al hablar de una película. Motivo por el que la expresión *plot twist* tiene un mayor uso que su equivalente en español en algunas ocasiones. Farzian & Zendehboudi (2016) agregan que esta visión considera la lengua de origen como una santidad inalterable y que fuerza al traductor a no buscar sino equivalencias formales.

Por otro lado, se encuentra la segunda postura: la *cibliste* o orientada a la lengua objetivo/de salida. Ladmiral (2018) la define brevemente como “prendre en compte le sens et même l’effet, de la parole” [tener en cuenta el *sentido*, incluso el efecto, de la *palabra*]. Desde su análisis fraseológico esta postura permite tener en cuenta todo el contexto en torno al mensaje que se quiere traducir para que tenga el mismo sentido en ese contexto. Farzian & Zendehboudi (2016) por su parte mencionan que esta perspectiva aprovecha la riqueza de la lengua objetivo y da más libertad al traductor para ajustar su trabajo buscando una equivalencia dinámica y pragmática de lo que se desea traducir.

De lo dicho anteriormente, es posible afirmar que los autores poseen una postura a favor de ser *cibliste* pues se centran más en la crítica de lo *sourciste*. No obstante, es importante mencionar que la postura *sourciste* puede también tener sus ventajas como puede ser un acercamiento del público objetivo a la cultura o lengua de la que es originaría la traducción. Esto, puede tener como consecuencia un interés por parte del público objetivo a

la cultura fuente y así comenzar un proceso de diálogo intercultural a través del producto traducido lo cual se relaciona con uno de los objetivos del presente trabajo.

Otro aspecto que concierne a la elaboración del presente trabajo es la pregunta de ¿Qué postura tenían los miembros del equipo de doblaje de cada adaptación de la película al español? ¿Cómo podemos justificar esto?

#### **5.2.4.2 Traducción domesticada o extranjerizada?**

*Siguiendo el hilo* de lo dicho anteriormente, es posible preguntarse si la película está domesticada a su público o más bien extranjerizada. Sin embargo, para hacer esto es necesario conocer los dos conceptos. *En pocas palabras* la domesticación tiene que ver con si los referentes culturales de la traducción adaptan los referentes culturales a los de la cultura objetivo de la misma forma que se describe en la postura *cibliste*. Por otro lado, la extranjerización, la cual se acerca más a la visión *sourciste*, tratando de preservar los referentes culturales de la cultura fuente.

Venuti (1995) no define la domesticación como proceso, sino que define su objetivo el cual es el permitir que el público objetivo de la traducción sea capaz de reconocer los elementos culturales allí tratados para facilitar el entendimiento y relación de elementos. Bennoudi (2017) añade que, en contextos literarios pues es lo que analiza, se hace con tal de preservar o de traer un elemento que pueda contener el valor cultural a la lengua objetivo cuando no existe. Por ejemplo, si se traduce un texto japonés al español para un público latino en el que se hace mención de algún plato como el gyoza el cual no existe en la cultura objetivo, es posible adaptar a un plato similar como las empanadas. Esto ya que ambos platos consisten en una masa rellena de carne y/u otros ingredientes.

Además de definir la domesticación, Venuti la crítica pues dice que “priva al texto de su identidad cultural y niega que los lectores puedan descubrir el mundo a través de una cultura distinta” (p.29). Algo que es posible añadir a la discusión de la visión *cibliste* y la *sourciste* del apartado anterior. Es decir, en lugar de permitir que el lector aprenda acerca de lo que es un gyoza, lo obliga a quedarse con la imagen de que en Japón comen empanadas.

Definiendo la extranjerización, Venuti (1995) habla del potencial que tiene esta práctica en el acercamiento y construcción de una imagen de la cultura ajena. Considera que es un aporte a la construcción de identidad. A lo que es posible añadir que es una construcción de identidad intercultural. Bennoudi (2017), por su parte añade la dificultad que puede implicar para el lector enfrentarse a elementos de cultura ajena sin contar con herramientas para poder conocer el significado, función, etc. del elemento cultural allí presente.

Preservando el ejemplo anterior, la extranjerización permitiría expandir el conocimiento acerca de la cultura ajena de la que se traduce el texto, en este caso, sabiendo lo que es un gyoza. No obstante, también es posible encontrarse con la situación de que no conocer el elemento cultural al que se hace referencia puede hacer que se dificulte el entendimiento del texto. Por ejemplo, se tiene la frase: “El gyoza cayó al suelo. La carne se esparció por todos lados y una gran tristeza inundó el corazón de Makoto.” En el caso de que el lector no sepa qué es un gyoza y piense que es un animal, una persona, un ser querido, etc, puede hacer que el imaginario creado por el lector difiera de lo que realmente el texto dice.

Entonces, ¿Alguno es mejor que otro? Si nos fijamos en las posturas de Venuti y Bennoudi, es posible encontrar una tendencia hacia hablar de los aspectos positivos de la extranjerización. No obstante, dar una respuesta de si uno es mejor que otro dependerá del punto de vista del traductor y del público. ¿Prefieren que el texto que lean sea más cercano a su cultura o a la cultura de la que viene el texto original? Incluso, la respuesta puede variar según cada persona del público. En la presente investigación se busca saber cuál de estas posturas caracteriza las versiones al español de la película y cómo esto influye en el uso del lenguaje de estas y crear hipótesis en torno al porqué.

### **5.2.5 Doblaje**

El doblaje es el proceso de traducción para cine y televisión en el que se reemplazan las voces del texto en su versión original por las voces en la lengua objetivo. Esta es una perspectiva simple de este proceso, pero en la que se entrará más a fondo a continuación.

Para empezar, Cowie & Shuttlework (1997) definen el doblaje como una de las dos principales técnicas usadas en la traducción audiovisual (siendo la otra la subtitulación).

Aparte de esto la definen de dos formas: Como la técnica de cubrir el audio original de una producción audiovisual por otra voz; y, el proceso en el que el diálogo en una lengua extranjera es ajustado al movimiento de la boca de los actores en la película con diálogos en otra lengua. De estas definiciones, la segunda es la cual permite dirigir la atención hacia los aspectos traductológicos de este proceso pues se habla de los ajustes no solo a la lengua sino al movimiento de quien habla en pantalla. Marín, para realizar su definición cita a Chaves (2000 en Marín, 2007) diciendo que “consiste en reemplazar la banda de los diálogos originales por otra en la que estos diálogos aparecen traducidos a la lengua término y en sincronía con la imagen.” (p.18) Una definición similar a la de Cowie & Shuttlework en cuanto a las características de ser traducción y ser ajustada a la imagen en la pantalla.

No obstante, ninguno de los dos se queda con esta simple definición, sino que generan discusiones en torno a estas. Cowie & Shuttlework (1997) hablan acerca de cómo el doblaje ha sido una disciplina ignorada por la traductología. Esto debido a las numerosas etapas detrás de este tipo de traducción además del número de factores de los que depende esta (dando como ejemplo la dependencia en equipo tecnológico, el equipo actoral y las habilidades del ingeniero de sonido). Es decir, que la calidad del producto doblado no solo depende de la calidad de traducción, el trabajo de interpretación de significados, intenciones, etc; sino que también de qué actores realizan el doblaje, su aporte con la preservación de significados e intenciones, la calidad de sonido, etc.

Otros factores que para ellos condicionan más directamente el proceso de traducción es la restricción de la sincronización. Pues no es solo la búsqueda de la traducción en torno a equivalentes culturales y lingüísticos, sino también fonéticos alrededor de los movimientos de labios y gestos. Es decir, el traductor no solo debe pensar en qué palabras usar, cómo preservar intenciones, etc, sino también en ajustar la cantidad de diálogo al tiempo en pantalla del personaje; y, además, buscar que los movimientos de la boca de este último coincidan con los diálogos traducidos. Un aspecto acerca del cual habría que reflexionar respecto a la restricción de la sincronización es el formato del producto que se busca doblar. ¿Es este animado o de acción real (es decir, obras de filmación directa de los actores)? ¿Es más fácil sincronizar un producto animado o uno de acción real? Esto pues la película aquí trabajada es una animación es posible que el factor restricción de la sincronización sea menos relevante

en los diálogos utilizados en los doblajes al español de estas que si se tratara de un producto de acción real.

Un factor más añadido a esta discusión es la efectividad en comparación con la subtitulación. Cowie & Shuttlework comparan que el doblaje no solo es un proceso más complicado sino también más costoso y menos flexible pues no permite añadir explicaciones que la subtitulación sí. Sin embargo, entre lo que consideran que la traductología puede ver como positivo es la disminución del esfuerzo cognitivo del espectador en comparación con el uso de subtítulos además de ser más domesticadora. Para probar esto, se ponen en paralelo un extracto de diálogo del episodio 54 de Dragon Ball Super, entre la versión subtitulada por la plataforma Crunchyroll y el doblaje oficial de este al español latino.

¿Crees que recuerdo  
cada cosa del pasado?

**Figura 12.** Diálogo subtulado

Diálogo doblado: “Ya lo pasado pasado y no me interesa.” (Toriyama, 2016) Diálogo doblado por García René dirigido por Garza Eduardo.

El diálogo en la versión subtitulada es más neutro y apegado a la versión original. Incluso, es posible decir que no posee una fuerte carga cultural. Por otro lado, la versión de doblaje latino sí posee un peso cultural ya que hace referencia a la letra de una canción del cantante mexicano José José. Siendo esta una frase literal “Ya lo pasado pasado, no me interesa” de la canción Lo pasado pasado. Referencia que no se hace en la versión original pues este artista no es un fuerte referente para la cultura de origen, la cultura japonesa.

En el presente trabajo no se hará un análisis de subtitulaje vs doblaje pues el interés se encuentra en las diferencias al doblar para una misma lengua, pero dos públicos distintos. Y surge la pregunta: ¿Qué tan domesticador es un doblaje, depende del público objetivo o del producto que se busca doblar?

De parte de Marín (2007), esta habla de la popularidad a nivel mundial de la traducción muchas veces por encima del consumo de las piezas en el idioma original. Aparte

de esto, destaca que cada país tiene su propia forma de llevar a cabo el proceso de doblaje, pero que al final, este es similar en cuanto a que se reemplazan unas voces por otras. No obstante, yendo al punto de vista traductológico, Marín habla de cómo el doblaje es una traducción subordinada para otros autores y referencia a Mayoral (1988 en Marín, 2007). Lo llaman así ya que la traducción aquí depende de la imagen y el sonido, pero, a su vez Marín aclara que desde su punto de vista toda traducción está condicionada por elementos internos o externos, ya sea la cultura, el público objetivo, la lengua misma, el tipo de documento, entre otros elementos.

De ambas perspectivas es posible ver que, aunque el doblaje sea un proceso tan ligado a la traducción, la traductología tiende a tener cierto rechazo hacia realizar estudios en este campo y todo esto debido al número de factores y la complejidad de estos de los que es dependiente la traducción en el doblaje. Las discusiones entorno a este proceso permiten ver que el presente trabajo debe tener en cuenta más elementos y factores que pueden influir en la elección de una unidad fraseológica u otra, no solo para preservar el sentido humorístico o lo cultural, sino también para encajar en los factores que se toman en cuenta al realizar doblaje.

Otro elemento de discusión para Marín es cómo la figura del traductor no es acreditada por el público en el mundo del doblaje, y que esta figura pasa por debajo incluso de los actores de doblaje. Para ella, este es otro motivo por el cual el mundo de la traductología no ha hecho demasiado hincapié en este tipo de traducción. Por último, Marín comenta respecto a una intención del doblaje que es el crear la ilusión de que los personajes en pantalla no hablan otro idioma sino el del objetivo del doblaje, pero para ella, hay factores que pueden dificultar esta ilusión. Estos factores que pueden ser lingüístico como el uso de expresiones sin sentido, registros incorrectos según el personaje y/o el espacio/tiempo, el exceso de literalidad al traducir, la ausencia y/o exceso de acentos, y errores al traducir elementos culturales; o, por otro lado, pueden ser no lingüísticos como errores de sincronía, mala elección del reparto, uso de tonos a los que el público no esté acostumbrado y errores de sonido.

### **5.3 ¿Cómo aplicar todo lo aquí analizado en la enseñanza de ELE?**

#### **5.3.1 Material intercultural**

Cómo se plantea en los objetivos de la presente investigación, se busca implementar el conocimiento construido en este análisis en el diseño de un material intercultural para la enseñanza del español como segunda lengua. No obstante, es necesario conocer por qué y cómo trabajar la interculturalidad en el aula.

#### **¿Por qué trabajar la interculturalidad?**

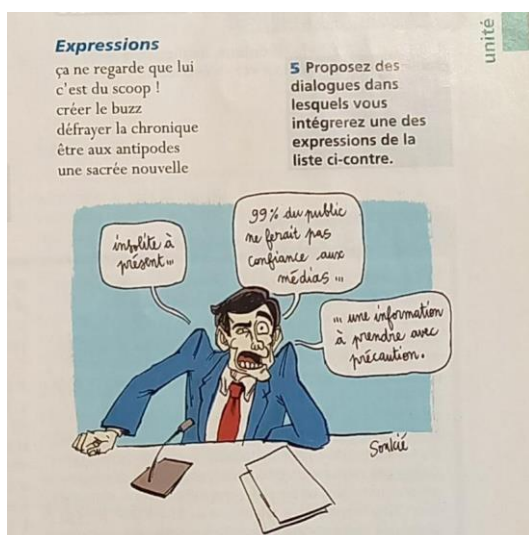
A lo largo de la presente investigación, se ha construido un diálogo acerca de la importancia de la cultura y su influencia en la manera de utilizar la lengua según los grupos de hablantes. En este capítulo, se hará énfasis en esto mismo, pero dentro del aula de la enseñanza de una segunda lengua, principalmente el español.

Lo primero, es hablar de la importancia de la cultura en el aula de enseñanza de lengua extranjera. Como ya se ha mencionado anteriormente, el uso de la lengua varía según la cultura de los hablantes. Por esto mismo es que en un salón de enseñanza de lengua extranjera es necesario entender también la cultura de los hablantes de la lengua que se busca aprender.

Generalmente, la competencia sociocultural en el aula de LE (lengua extranjera), se cubre presentando platos, costumbres, formas de vida, etc. Por ejemplo, en el aula de español, se habla de la gastronomía típica de España: La paella, las tapas, el jamón ibérico, etc. No obstante, Ruiz (2012) critica la manera en la que se trabajan estos referentes culturales pues, el problema no es que en el aula no se trabajen, sino que se hace de manera superficial. Se hace sin generar reflexión en torno a estas prácticas y el porqué de estas.

Jiménez (2019) apoya esta posición y le da un nombre a este estado del aprendiz de lengua, estado de turista, pues no obtiene sino información, pero no conocimientos que le permitan ser críticos acerca de estos referentes. No aprende sino hechos, pedazos de información que no serán tan significativos como se espera. Él propone que, en un buen curso con enfoque intercultural, el aprendiz debe alcanzar el estado de ciudadano. Uno en el que este se desenvuelve en torno a la cultura como uno más.

Siguiendo con el ejemplo de Ruiz y la gastronomía y la postura de Jiménez, es posible ver cómo en algunos libros de texto, la cultura se presenta como algo menos relevante que otras competencias de la lengua, o, incluso, no se trata. Por ejemplo, la siguiente es una imagen parte de un libro de aprendizaje de francés Editó B1, en este se presentan ciertas expresiones del francés, pero sin profundizar en dónde se utilizan, por qué surgen estas frases o qué significan. Y si bien es posible hablar de la arbitrariedad de la lengua, esta sigue siendo dependiente de los grupos que la usan.



**Figura 13.** Ejercicio vocabulario del libro Édito B1.

Por esto, es importante que, en el material creado en el presente trabajo, los referentes culturales, ya sea como UF o chistes, utilizados para la enseñanza de ELE estén acompañados de su importancia en las culturas aquí investigadas, española y latina.

### 5.3.2 Mucha información, pero cómo trabajar con ella

Continuando con el porqué del trabajo de la interculturalidad en el aula, Iglesias (2000 y 2003) en sus dos trabajos plantea la necesidad por parte del docente de LE de saber cómo trabajar la información que poseen los estudiantes y explotarla en lo que ella llama un diálogo intercultural. Para Iglesias (2000 & 2003), el estudiante llega al aula con bastante información acerca de la cultura objetivo: llegan con sus propios conocimientos, sus propias creencias e interpretaciones acerca de la cultura de la lengua objetivo. La labor del docente es encontrar

la forma en la que los estudiantes compartan estos conocimientos de modo que se construya conocimiento real de esta cultura y evitar los riesgos y corregir las ideas erróneas en el aula de LE.

Ruiz (2012), Jiménez (2019) e Iglesias (2000 y 2003) advierten del peligro de la preservación de estereotipos en caso de que se dé mal uso al trabajo de los referentes culturales de la LE o el no trabajarlos. Sin embargo, es esta última quien profundiza más acerca de estos obstáculos que deben ser evitados en el aula de LE si se trabaja la competencia intercultural.

Para Iglesias (2000), los primeros obstáculos que deben ser superados, son aquellos relacionados con los estereotipos, los prejuicios o la falta de conocimiento de la cultura objetivo preguntándose primero en lo que los causa. La primera causa es lo que ella llama el efecto escaparate. Esto es el hecho de mirar la cultura ajena desde mi propia cultura. Sin ahondar en el porqué de lo que sucede en esta cultura. Es el hecho de comparar mi cultura y extrañar la cultura ajena a través de estas diferencias, pero de manera superficial. Ejemplo de esto, es el hecho de que una persona colombiana se extraña del hecho de que en Vietnam el aguacate se coma con hielo en un postre y no en platos salados. Esta persona solo se queda con el sentimiento de “Qué raro.” e incluso el prejuicio con frases como “¿Qué les pasa?” sin preguntarse los motivos.

Otra de las causas que Iglesias (2000) propone es lo que llama el síndrome de Nancy. Este se asemeja al efecto escaparate, pero es peor en cuanto a que refuerza estereotipos o prejuicios pues no solo es el hecho de extrañar una cultura ajena, sino que se malinterpretan los motivos y cómo funcionan los referentes culturales ajenos. En otras palabras, es el ver un referente cultural ajeno y tratar de interpretarlo y fallar al hacerlo. Por ejemplo, pensar en la expresión *paquete chileno* y creer, desde la ignorancia, que esta se usa para hablar de algo positivo como un buen regalo, pero siendo esta idea equivocada pues el significado no es este, sino que se usa para hablar de una estafa.

¿Cómo estas pueden perjudicar el presente trabajo? De manera similar que en el ejemplo recientemente mencionado. Que los estudiantes posean conocimientos erróneos

acerca de las UF del material da pie a que preserven creencias equívocas y que se preserve el mencionado síndrome de Nancy.

¿Es posible superar este obstáculo? Iglesias (2000) menciona que es un proceso, pero que a lo largo de este es posible adoptar 3 posturas las cuales representan sus propios riesgos. La primera, el etnocentrismo, es analizar y medir las culturas ajenas según qué tan lejanas o cercanas son a la propia. El riesgo de esta es la presencia de prejuicios en las que siempre la cultura ajena es menos respetable que la propia.

La segunda postura, el relativismo cultural, una en la que ya hay presencia de diálogo y reconocimiento de la cultura ajena, pero sigue siendo de un modo en el que *tú a lo tuyo, yo a lo mio*. Un “respeto” de lo ajeno siempre y cuando esté lejos. Los riesgos de estos según Iglesias (2000) son: La romantización de la cultura ajena, exagerando aspectos positivos de esta (por ejemplo, “qué increíble es lo respetuosos que son los japoneses, no rompen ni un plato.”), la guetización, la falta de interés de relacionarse con la cultura ajena (p.e “yo nunca comería sushi porque es pescado crudo”); y el conservacionismo (p.e “¿para qué juntarse con los indígenas y dañar su cultura tan bonita con nuestras costumbres?”)

Si bien vemos que en esta ya hay un avance en la que se reconoce la cultura ajena, se sigue viendo como algo que mejor no tocar. Aspecto que cambia en la última postura de Iglesias (2000), el interculturalismo. Esta, es la que Jiménez (2019) llama estado ciudadano. El aprendiz es capaz de reconocer la cultura ajena y ser crítico frente a esta aceptando y rechazando aspectos de esta.

Se considera importante resaltar esta última parte pues el objetivo de alcanzar la competencia intercultural no es dejar de lado la cultura propia y adoptar la cultura ajena. La intención es realizar una construcción de saberes que permitan al estudiante desenvolverse correctamente en contextos culturales distintos. Y, en el caso del presente trabajo, que el aprendiz sea capaz de entender construcciones lingüísticas distintas según el público objetivo de las películas.

Iglesias (2003) además recoge las etapas propuestas por el DMIS (The Development Model of Intercultural Sensitivity), “un marco de trabajo para explicar las reacciones de la

gente ante las diferencias culturales” (p.22). Estas etapas, según la autora sirven para seleccionar y planear actividades de modo que contribuyan en el desarrollo del aprendizaje intercultural de acuerdo con la posición actual del estudiante.

Estas etapas se dividen en dos ramas principales: La etnocéntrica y la etnorrelativa. En la primera se encuentran las fases de: negación (Se evita ver las diferencias culturales. Se aísla en su propia cultura); defensa (Se acepta la existencia de diferencias, pero estas se perciben como negativas o incluso “subdesarrolladas.”); minimización (Se reconocen diferencias, pero estas son vistas como triviales al punto de no interesarse en ellas de ninguna forma.)

Por otro lado, encontramos las etapas de la rama etnorrelativa: aceptación (Se reconocen las diferencias culturales existentes y el aprendiz es capaz de identificarlas además de cómo funcionan, aunque no las comparta/practique); adaptación (El estudiante se abre de modo que se interesa en entender, interpretar e incluso adoptar elementos de la cultura ajena.); Integración (El estado ciudadano. El estudiante no solo es capaz de hacer uso correctamente de los elementos culturales, sino que estos hacen parte de él y su identidad.)

Como se mencionó anteriormente, el conocimiento de estas etapas es útil en cuanto a que el planteamiento de una buena actividad que busque explotar la competencia intercultural se debe basar en la etapa en la que se encuentre el estudiante. No es lo mismo intentar que un aprendiz se interese en conocer las colocaciones más usadas en España si este se encuentra en la etapa de defensa frente a la cultura española que si este está en la fase de adaptación. Es por esto que, aunque pueda crearse un material que no posea un público objetivo definido según el DMIS, sí es útil el planteamiento de actividades para cada etapa.

### **5.3.3 ¿Qué tipo de actividades pueden realizarse para explotar la competencia intercultural?**

Como ya se ha visto anteriormente, se busca que las actividades de enfoque intercultural vayan más allá del conocer los elementos culturales. Se busca que estos apunten a generar en los estudiantes un pensamiento crítico frente a estos y que a su vez lleven al aprendiz del estado turista al estado ciudadano.

Poradowska (2016) busca la explotación de la competencia intercultural a través de material auténtico y para esto propone actividades y distintas temáticas en las que es trabajada la cultura. Entre las más relevantes para el presente trabajo debido a su relación con los temas principales del mismo se encuentran las actividades con chistes y la de los refranes.

Chistes: La autora entrega una tarjeta con un chiste al cual le falta el remate de este y el estudiante debe completarlo con alguna de las opciones dadas. Esta actividad se resuelve utilizando no solo la competencia intercultural sino también la gramática, la comunicativa, etc.

Chiste 2	Chiste 4
<p>El profesor le dice al papá de Jaimito: - Su hijo le copió el examen al compañero de al lado. Y el papá de Jaimito dice: - Pero ¿cómo sabe que Jaimito fue el que le copió al niño, si pudo haber sido el niño el que le copió a Jaimito? Entonces el profesor dijo: - Porque en la última pregunta el niño respondió «no sé» y Jaimito respondió: _____</p>	<p>El papá manda a su hijo a la tienda para que le compre unas arepas. Al llegar a la tienda el niño vio que en el televisor estaban pasando un reinado de belleza. Pasó Miss Colombia, Miss Ecuador, Miss Venezuela... Inmediatamente el niño fue a contarle a su padre: -Papá, papá, en el televisor están pasando un reinado de belleza. Pasó Miss Colombia, Miss Ecuador, Miss Venezuela... Su padre le pregunta: ¿Y mis arepas? Y el niño contesta: _____</p>
<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 5px;">Que tú no estabas</div>	<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 5px;">No, papá, esa no concurso</div>
<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 5px;">Yo tampoco</div>	<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 5px;">Yo buceo,tú buceas, él bucea...</div>

**Figura 14.** Extracto actividad de chistes. Paradowska (2016)

“Luego de completar los chistes, vale la pena no solo mencionar los referentes culturales presentes en cada uno de ellos, sino lograr que los estudiantes compartan sus ideas basadas en su propia experiencia como hablantes interculturales.” (Paradowska, 2016) Saliendo del efecto escaparate y dedicándose a profundizar en estos referentes culturales y para ello propone preguntas que pueden guiar al aprendiz a realizar estos pensamientos críticos que lo lleven al estado ciudadano que propone Jimenez.

Chiste 4: la palabra «mijito» y los elementos asociados al término «burro».

- ¿En qué contextos utilizarías las palabras «mijo/a», «mijito/a»?
- ¿Existe una palabra parecida en tu lengua materna?
- ¿En tu cultura qué características se asocian al término «burro»?

**Figura 15.** Extracto actividad de chistes 2. Paradowska (2016)

Como se puede apreciar, aunque parezca que la actividad explotara principalmente lo lingüístico, la autora es capaz de buscar cómo realizar el diálogo intercultural haciendo preguntas que lo lleven a ir más allá de los datos simples.

Además de esto, es importante mencionar cómo en todos los chistes se halle la presencia de un referente cultural que aparece precisamente en contextos humorísticos como es el caso de Jaimito. Si bien la autora no lo explota, es un referente trabajable también en el aula ELE. Asimismo, el uso de los chistes de la película aquí analizada es, según Paradowska (2016) un elemento con potencial en la enseñanza y desarrollo de la competencia intercultural.

Por otro lado, se halla también la actividad de los refranes. Para esto, utiliza caricaturas en las que haya refranes. Es labor de los estudiantes expresar el significado de estos. Luego preguntarse si hay equivalentes en su país o no y socializar con el resto del grupo.

Observa las caricaturas 3 y 4. ¿Puedes explicar estas frases de Aleida? En ellas Aleida ha creado su propia versión de dos refranes conocidos en español ¿Sabes cuáles son estos dos refranes?



Caricatura 3



Caricatura 4

**Figura 16.** Extracto actividad de refranes. Paradowska (2016)

A través de este ejercicio, los estudiantes no solo conocen referentes culturales como los de las caricaturas, sino que ahondan en su significado, en si hay equivalentes en su lengua o no. Creando así relaciones y una postura frente a esta.

### 5.3.4 Cómo calificar si mi actividad es intercultural

La base de una buena serie de actividades con enfoque intercultural está en el hecho de ir más allá del conocimiento de hechos. Se halla trabajando el pensamiento crítico frente a la cultura propia y la ajena. Para esto, Rico (2012) ve necesario que se desarrollen ciertas habilidades por parte del aprendiz relacionadas con el saber.

Estás capacidades son: Saber/conocer (knowledge-savoir): saber acerca de sí mismo y del otro además de cómo los individuos interactúan con el mundo. Esta es, la que se práctica comúnmente en el aula de L2. Conocimiento de la cultura ajena a través de simples hechos.

Saber relacionarse/involucrarse (awareness): esta hace parte de tener conciencia crítica frente a la cultura propia y la ajena. Ser capaz de comprender las diferencias culturales y entender el porqué de estas. Esta competencia es la que se busca principalmente en el aula intercultural.

Saber ser (attitude): la capacidad de crear relaciones entre su propia cultura y la cultura ajena reconstruyendo su propia identidad en torno a estas. Como se menciona anteriormente, en el aula intercultural no se busca abandonar su propia cultura reemplazándola con la cultura ajena, sino que se busca un diálogo entre ambas y que el aprendiz sea capaz de comprender y utilizar los elementos culturales de ambas.

Saber hacer (skills): esta tiene que ver con la puesta en práctica de los saberes construidos en torno a la cultura ajena. Tiene que ver con la interpretación de elementos culturales ajenos.

Saber comunicar (proficiency): está tiene relación con la fluidez y exactitud con la que se usan los elementos culturales relacionados con lo lingüístico principalmente. Por ejemplo, que un aprendiz de español aprenda la expresión *tener un filo* para decir que tiene hambre y poder entenderla en una conversación y/o usarla.

Sin embargo, Rico (2012) no se queda con la simple descripción de estas competencias y el hecho de que estos son necesarios en un buen material intercultural, sino que además crea una rúbrica que puede ser utilizada como autoevaluación por parte del docente antes de implementar sus actividades. Dicha rúbrica es presentada a continuación:

INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AND MATERIALS DEVELOPMENT			
DIMENSIONS	DESCRIPTORS	Yes	No
<b>AWARENESS</b>  In this activity, students can reflect on...	Differences across languages		
	Differences across cultures		
	How context affect/alter interactions with others		
	How she/he views her/himself within her/his own culture		
	How she/he views her/himself within a different culture		
	How she/he perceives different cultural identities (race, class, gender, age, ability)		
	Respecting multiple and different viewpoints		
	Social issues(weather changes, poverty, food crisis, etc)		
<b>ATTITUDE</b>  In this activity, students can...	Value his/her own culture		
	Value the host culture		
	Express his/her own opinions and views about different subjects		
	Express his/her needs		
	Express his/her wants		
	Avoid making judgments to different cultures (food, dress, sexual orientation)		
	Avoid sending offending messages to different cultures (food, dress, sexual orientation)		

**Figura 17.** Parte 1 Rúbrica evaluación actividad con enfoque intercultural (Rico 2012)

INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AND MATERIALS DEVELOPMENT			
DIMENSIONS	DESCRIPTORS	Yes	No
<b>SKILLS</b> In this activity, students can...	Demonstrate flexibility when interacting with people from different cultures		
	Understand different models of behaviours within cultures		
	Be flexible in communicating with those who are linguistically different		
	Be flexible in communicating and interacting with those who are culturally different		
	contrast the host culture with his/her own culture		
	Share opinions		
	Interact appropriately in a variety of situations		
<b>KNOWLEDGE</b> In this activity, students can...	Contrast aspects of the host language and culture with his/her own		
	Know the essential norms and taboos (greetings, dress, behaviour, etc.) of his/her own culture		
	Know the essential norms and taboos (greetings, dress, behaviour, etc.) of the host culture		
	Recognize signs of cultural stress		
	Describe his/her own behaviours in various domains (e.g., social interaction, time orientation, relation to the environment, etc.)		
	Describe the host's behaviours in various domains (e.g., social interaction, time orientation, relation to the environment, etc.)		
	Articulate the general history and some socio-political factors which have shaped his/her own culture		
<b>PROFICIENCY</b> In this activity, students can...	Practice some language features (structures and functions)		
	Communicate on concrete topics		
	Communicate using non-verbal language		
	Communicate ideas in different ways		

**Figura 18.** Parte 2 Rúbrica evaluación actividad con enfoque intercultural (Rico 2012)

Rúbrica y planteamientos útiles en cuanto a que podrán ser guías en cuánto a la calidad y utilidad del material resultado de la presente investigación como material intercultural. Y, asimismo, permitir la corrección en torno a estos criterios durante su proceso de creación.

## **6. Marco metodológico**

### **6.1 Tipo de investigación**

El trabajo aquí presentado se enmarca en una investigación cualitativa por consistir en un proceso de estudio y exploración de un fenómeno a partir de un caso particular, en este caso, la manera en la que intervienen los aspectos culturales y humorísticos en la selección de recursos fraseológicos y pragmáticos en el doblaje de las dos primeras películas de Shrek, del inglés al español de España y al español de México. Patton (citado en Hernández Sampieri et al. 2014) define los datos de investigaciones cualitativas como descripciones detalladas de situaciones y eventos, y, en la presente investigación los datos obtenidos surgen al describir el comportamiento de las unidades fraseológicas y sus repercusiones dentro del proceso de traducción en el doblaje a una misma lengua, pero hacía dos grupos poblacionales distintos diferenciados por la región y la cultura.

En cuanto al alcance de la presente investigación, esta se sitúa en el área de los estudios descriptivos, pues se busca describir el uso de las unidades fraseológicas, palabras, acentos, etc, y su repercusión dentro de las traducciones para el doblaje de dos películas en dos versiones distintas del mismo idioma. Hernández Sampieri et al (2014) afirman que “con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.” (p.92) Entre lo dicho por Sampieri y el alcance de esta investigación se halla relación en el planteamiento al realizar una observación al proceso traductológico en el proceso de doblaje de las películas de Shrek 1 y 2 al español haciendo énfasis en la manera de tratar las unidades fraseológicas de acuerdo con la cultura del público objetivo y la intención humorística.

Además, se busca utilizar la información allí estudiada para desarrollar e implementar un material intercultural de enseñanza de español como lengua extranjera que explore la riqueza cultural de las películas y sus versiones.

## **6.2 Enfoques metodológicos**

### **6.2.1 Primera parte:**

#### **6.2.1.1 Análisis de corpus**

La primera herramienta utilizada en el presente trabajo es el análisis de corpus. Chantal (2002) y Werner & Meno (1985) definen el análisis de corpus como el estudio de un aspecto lingüístico (discurso, léxico, fonética, gramática, etc) a partir de un conjunto de datos (llamado corpus) en el que se dé un uso real de la lengua. De este modo, esta metodología es una en la que, a partir de una muestra auténtica del lenguaje, se busca caracterizar y/o definir un aspecto del mismo. Así, en esta investigación se estudia cómo la cultura y el humor influyen en la forma de utilizar el lenguaje teniendo como corpus 3 versiones distintas de dos películas.

##### **6.2.1.1.1 El corpus de análisis**

Los objetos de análisis utilizados en esta investigación son las dos primeras películas de la saga de Shrek de la empresa Dreamworks, Shrek (2001) dirigida por Adamson & Jenson y Shrek 2 (2004) dirigida por Adamson, Asbury & Vernon. Se analizan las versiones en idioma original de estas dos películas, es decir, en inglés, así como sus doblajes en español de México y en español de España. De la dirección de doblaje al español de México de ambas entregas estuvo a cargo Lopez y de sus traducciones Gutierrez. Mientras que, en el doblaje español de ambas películas, de la dirección se encargó Abril y de su traducción Templer.

La primera entrega de las películas fue estrenada en 2001 y ganadora de un premio Oscar el mismo año a mejor película animada. El argumento gira en torno a Shrek, un ogro verde gruñón el cuál vive en un pantano el cual es invadido por las criaturas de cuentos de hadas después de que Lord Farquaad los desterrara. La aventura de Shrek comienza cuando este se dirige al castillo de Lord Farquaad para que se haga cargo de las criaturas de cuentos de hadas que desterró. Shrek llega a un acuerdo con Farquaad en el que acepta la misión de rescatar a la princesa Fiona quien está atrapada en una torre protegida por un dragón a cambio de que las criaturas abandonen su pantano.

Una película animada en la que destacan la forma en la que se ilustran de una manera poco habitual a las criaturas tradicionales de cuentos de hadas con las que la mayoría de los niños, al menos de los países occidentales, han crecido como los 3 cerditos, Pinocho, etc. Pero entre lo que más destaca es precisamente el factor humorístico en esta. “The movie itself is a giggly cocktail.” (Elvis, 2001) “What matters about Shrek is the wonder of the photorealistic animation and the humor of the storytelling and the way the characters touch your heart without making you puke.” (Travers, 2001). Y es este uno de los motivos por los cuales es una película adecuada para el análisis del presente trabajo, un análisis pensado en la traducción del humor en relación con la cultura y se parte de que en su idioma original ya posee esta intención humorística.

La segunda entrega fue estrenada en 2004, si bien esta no ganó premios Oscar, fue nominada 2 veces. El argumento de Shrek 2 se desarrolla después de que Shrek y la princesa Fiona se casaran y estos fueran a visitar a los padres de Fiona en el reino de Far Far Away (Eng.) Muy Muy Lejano (Esp. Mx/Es). El conflicto comienza cuando no solo Shrek y el padre de Fiona no se llevan bien sino también por la aparición del Hada Madrina, quien había hecho un trato con el padre de Fiona para que esta se casara con el Príncipe Encantador, hijo del Hada Madrina.

Segunda entrega que conserva la esencia de la primera con la manera peculiar de presentar a los personajes de cuentos de hadas además del sentido del humor de la anterior. “Call me twisted, but it’s hard not to feel crazy love for an animated movie that pictures Cinderella’s stepsister as an aging gorgon who tends bar in a dump called the Poison Apple.” (Travers, P. 2004) Por lo que este filme también cuenta con material para analizar desde lo humorístico y lo cultural. No obstante, es la presencia de un personaje peculiar el cual llama la atención y es el personaje del Gato con botas. “Puss steals the movie. With his Spanish accent and bedroom eyes for man, woman and beast, Puss charms everyone.” (Travers, P. 2004) Este personaje, en las tres versiones, es interpretado por el actor Antonio Banderas, y es interesante en el presente estudio pues es un personaje el cual, como parodia del famoso El Zorro, es caracterizado en torno a la cultura española, el acento, el vocabulario, pero a la vez interesa saber si las unidades fraseológicas en torno a la cultura y el humor cambian según la versión y/o el público objetivo.

### 6.2.1.1.2 Recopilación de datos

El proceso de análisis del corpus se da de la siguiente manera:

Se recogen los diálogos en los guiones para cada película. (ver anexos)

Se seleccionan los diálogos que sean interesantes por cumplir con criterios como: Utilización de referentes culturales, intención humorística y/o alguna función pragmática del lenguaje interesante; estos diálogos son recogidos en un banco de datos.

Dado que el número de diálogos escogidos es numeroso, se buscan factores comunes entre ellos para su posterior categorización.

Se escoge un pequeño grupo de diálogos de cada categoría para su posterior análisis.

Se recopilan los diálogos del corpus con su equivalente para cada versión de la película y se observan en la primera mitad del siguiente cuadro, en la parte marcada con color azul. Así, los datos de análisis se agruparán de manera organizada.

Expresión #. Película (1 o 2), minuto de la escena		Rasgos culturales	Valor/sentido cómico	Unidades fraseológicas involucradas	Proceso traductológico	Enfoque traductológico	Aspectos pragmáticos y sociolingüísticos del doblaje	Comentarios, anotaciones
Imagen de la escena	V. Original	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Comentario llamativo del dialogo fuera de los criterios
	English dialogue	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	
	Español México	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	
	Dialogo México	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	
Español España	Dialogo España	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	

**Figura 19.** Tabla de recolección de datos para análisis 1.

### 6.2.1.2 Traducción comparada

El segundo enfoque es el de la traducción comparada. Enriquez (2019) lo define como un proceso que guarda relación con la literatura comparada ya que consiste en la comparación de textos buscando patrones de conexión entre estos, ya sea de tiempo, espacio, elementos culturales, etc. Si bien, la gran diferencia es que la traducción comparada se enfoca en patrones que den cuenta a distinciones lingüísticas, culturales y/o respecto al proceso traductológico. En la presente investigación se hará este ejercicio de comparación y búsqueda

de patrones, pero no con un producto literario sino con 3 versiones de dos productos cinematográficos audiovisuales.

El proceso de traducción comparada se cubre de la siguiente manera: Recogidos los diálogos del corpus con su equivalente para cada versión de la película, se comparan directamente estos mismos en la segunda mitad de la siguiente tabla señalada de color rojo. Así, a partir de los distintos criterios propuestos, se destacan las diferencias que permiten encontrar patrones y/o características que permitan observar la influencia de los rasgos culturales en la selección de UFs en los doblajes de las películas.

Expresión #. Película (1 o 2), minuto de la escena		Rasgos culturales	Valor/sentido cómico	Unidades fraseológicas involucradas	Proceso traductológico	Enfoque traductológico	Aspectos pragmáticos y sociolingüísticos del doblaje	Comentarios, anotaciones
Imagen de la escena	V. Original	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Comentario llamativo del diálogo fuera de los criterios
	English dialogue	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	
	Español México Dialogo México	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	
	Español España Dialogo España	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	

**Figura 20.** Tabla de recolección de datos para análisis 2.

En conclusión, tanto el análisis de corpus como la traducción comparada son aptas en esta investigación ya que son procesos que van de la mano. Baker (2000, en Del Rosario, 2007) propone el análisis de corpus como el método para estudios descriptivos en traducción más adecuado pues su observación se basa en la comparación de la traducción y el texto original con enfoque en la equivalencia o los procesos de traducción usados para describir la naturaleza de las lenguas involucradas. Lo dicho por Baker se relaciona con este trabajo pues implica una labor comparativa no solo entre un texto original y su traducción, sino también con otra versión de esta traducción. Al igual que Baker indica, este trabajo también observa los procesos de traducción usados en el doblaje de dos películas para describir la naturaleza de las lenguas involucradas, en este caso enfocados en las unidades fraseológicas y su rol en la construcción de lo humorístico y de rasgos culturales de dos grupos regionales diferentes.

## **6.2.2 Segunda parte**

### **6.2.2.1 Investigación + creación**

La segunda parte de la presente investigación se fundamenta en el método de investigación + creación. Este es un proceso de investigación que aplica el conocimiento producido en la creación de una obra y/o producto de modo que pueda atraer más la atención y/o hacer la transmisión de estos conocimientos de una forma más significativa. (MinCiencias n.d.) De este modo, en la presente investigación se busca dar como resultado final la creación de un material de enseñanza de ELE en el cual los conocimientos desarrollados aquí sean llevados al aula y potencien el proceso de aprendizaje de la lengua española y la cultura de sus hablantes utilizando como base dos películas y sus diferentes versiones.

#### **6.2.2.1.2 Creación de material pedagógico**

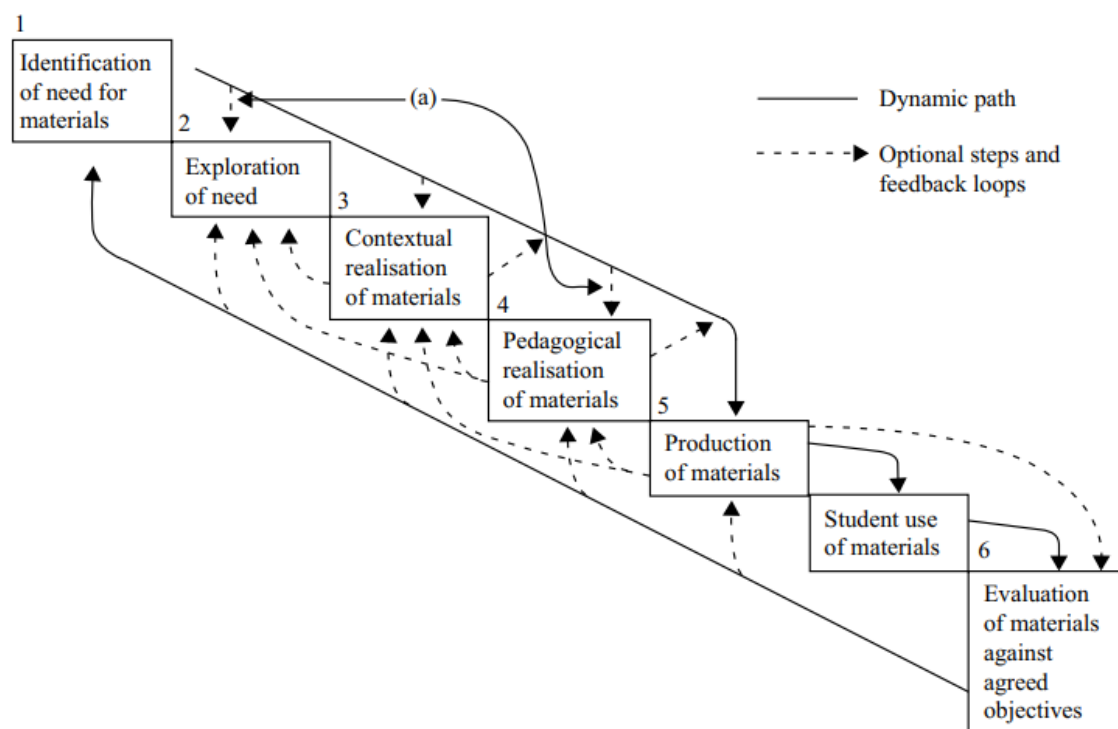
La creación del material resultado de la aplicación de los resultados del análisis del corpus se hará utilizando como mapa/ruta metodológica la propuesta de Jolly y Bolitho (en Tomlinson 2001). Si bien esta es una ruta de seis pasos, los autores presentan una alternativa de 3 pasos la cuál es la que se tomará en esta investigación debido a que va dirigido a un público general. Estos pasos son:

La identificación de la necesidad: ¿Qué problemática hace que sea necesario este material? Basándose en lo indicado por Arboleda (2015), es posible saber que hay un etnocentrismo enfocado en la enseñanza del español como lengua extranjera en la que el principal protagonista es el español de España. Lo cual apela a la necesidad de crear material que permita a los aprendices del español expandir sus horizontes y conocer rasgos del español de los distintos países latinos. Además, teniendo en cuenta la crítica de Jiménez (2019), la cultura dentro de la enseñanza de ELE se hace de manera superficial, por lo que se deben crear más materiales que no caigan en este error.

Producción de material: Se diseña el material, en este caso, a partir de los rasgos culturales y humorísticos que permitan comprender unidades fraseológicas y faciliten el aprendizaje para público aprendiz del español.

Uso y evaluación del material: Se lleva a cabo la ejecución del material a través del grupo estudiantil de la Pontificia Universidad Javeriana CAAELE. Grupo en el que se ofrece apoyo a estudiantes extranjeros que desean aprender español en la universidad.

*Figure 5.2 A teacher's path through the production of new or adapted materials*



**Figura 21.** Ruta Metodológica de Jolly y Bolitho en Tomlinson 2011.

### 6.3 Procedimiento/ ruta metodológica

El recorrido realizado en la presente investigación comienza con la investigación de conceptos claves como lo son las unidades fraseológicas, sus tipos y sus características. Se consulta bibliografía en torno a la traducción, los procesos de traducción, el problema de la equivalencia de traducción, el humor y doblaje en la traducción para rastrear los antecedentes en torno a estos y poder comprenderlos.

Con la intención de evitar la observación reiterada de las películas, y de reducir el tiempo que puede consumir el proceso de análisis de corpus, se buscan los guiones de las

películas en inglés, español de España y español de México. Sin embargo, debido a que estos no se encontraron, se realiza el trabajo de transcripción de los guiones de las películas.

Una vez obtenidos los guiones de las películas, se comparan los 3 guiones para cada una de las películas y se seleccionan los diálogos que sean interesantes por cumplir con criterios como: Utilización de referentes culturales, intención humorística y/o alguna función pragmática del lenguaje interesante; estos diálogos son recogidos en un banco de datos.

Con la intención de filtrar y reducir el número de diálogos para analizar, se buscan factores comunes o tendencias entre ellos para su posterior categorización. Una vez clasificados, se escoge un pequeño grupo de diálogos de cada categoría para su examen en detalle.

Acto seguido, organizan los diálogos del corpus con su equivalente en una tabla como la siguiente para su análisis según los criterios allí mostrados:

Expresión #. Película (1 o 2), minuto de la escena		Rasgos culturales	Valor/sentido cómico	Unidades fraseológicas involucradas	Proceso traductológico	Enfoque traductológico	Aspectos pragmáticos y sociolingüísticos del doblaje	Comentarios, anotaciones
Imagen de la escena	V. Original	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Comentario llamativo del dialogo fuera de los criterios
	English dialogue	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	
	Español México	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	
	Dialogo México	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	
Español España	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	
Dialogo España	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	Explicación corta del dialogo según el criterio	

**Figura 22.** Ejemplo de tabla que recoge los extractos a analizar.

El análisis de cada diálogo se hará en las celdas de cada tabla según los criterios siguientes: ¿Qué rasgo cultural/referente cultural aparece en el diálogo? ¿Cuál es el valor/sentido cómico de ese diálogo? ¿Qué UF está involucrada en ese diálogo? ¿Qué proceso traductológico se utiliza? ¿Qué enfoque traductológico sigue en: cibliste vs sourcisme/ domesticadora/extranjerizadora? ¿Qué aspectos pragmáticos y/o sociolingüísticos influyen en el doblaje (es decir, el acento, la voz, la velocidad, etc)? Además de un espacio para hacer comentarios que se salgan de esta discusión.

El análisis se dividirá a partir de la categorización realizada al filtrar los diálogos y se realizará una lectura de estos resultados según los aspectos observados al completar las tablas.

Una vez realizado el análisis, sacadas las conclusiones de este mismo, se diseñará un material para la enseñanza del español como lengua extranjera con enfoque intercultural explotando la riqueza cultural de las películas analizadas en la presente investigación. Este material se va a desarrollar a través de presentaciones con una serie de actividades en las que la fraseología, el humor y el material audiovisual sean los puentes que permitan la conexión y diálogo intercultural entre la cultura del aprendiz y la cultura hispana y la latina.

Una vez creado el material, se evaluará el potencial cultural del mismo a partir de las rúbricas creadas por Rico (2012) en su trabajo. Posteriormente, se llevará a cabo un pilotaje con distintos estudiantes de español. Para esto, se cuenta con el apoyo del grupo CAAELE de la Pontificia Universidad Javeriana. Este es un grupo de tutores, estudiantes de lengua que cursan o cursaron el énfasis de español como lengua extranjera en la misma universidad. Los estudiantes dan tutorías a estudiantes extranjeros que llegan a Colombia y requieren ayuda en su proceso de aprendizaje del español. El autor de la presente investigación hace parte de este grupo y por tanto cuenta con la posibilidad de poner en práctica el material aquí diseñado.

Luego de implementar el material, será posible evaluar la efectividad del material y a su vez conocer los aspectos a mejorar y/o conservar de este como herramienta para el aprendizaje de ELE.

## **7. Análisis**

### **7.1 Análisis traductológico/cultural**

Para el análisis del presente trabajo, se han comparado y encontrado características en común entre las distintas frases y diálogos recogidos a lo largo del trabajo. Estas categorías son: UFs estándar, UFs construidas a través de la literatura, frases modificadas para realizar un mayor acercamiento cultural, culturemas fuera del universo de la película, UFs adaptadas para añadir humor, UFs relacionadas con groserías y chistes subidos de tono, frases caracterizadas porque resalta su aspecto fonético/pragmático, y finalmente cómo se traduce lo que se muestra en pantalla.

**7.1.1 UFs “estándar”:** Unidades fraseológicas que por ser de uso común y/o parecer no estar tan cargados de referentes culturales, se espera que existan en toda lengua y/o tengan un equivalente directo en otras.

Ver hoja uno (UFs “estándar”) en [Tablas de análisis](#).

En esta categoría están recopiladas tres tablas, cada una con un diálogo y/o expresión con sus traducciones en las versiones al español. Cada tabla muestra una situación distinta: La primera, muestra como una expresión fija y aparentemente con una carga cultural (it’s good to...) pasa a *ser chida (Mex) o molar (Esp)*. Alejándose así de la posibilidad de una traducción transparente, quizás sourciste, pero siendo más cargada de referentes culturales y mostrando así que ambas versiones del español se realizan priorizando la cercanía con el público.

La segunda tabla evidencia cómo pueden existir dificultades para traducir expresiones fijas y o colocaciones cuando la forma en la que esta se construye tiene relevancia con el contexto dicho. “*Donkey, two things, okay? Shut ... up*”(Orig). En esta frase el hecho de que la UF “shut up” esté compuesta por dos palabras/sílabas toma relevancia pues: en pantalla se ve cómo Shrek señala dos dedos, y las dos cosas que le dice al burro son cada palabra/sílaba de esta UF. Por esto, las versiones al español se enfrentan al reto de encontrar un equivalente sintáctico y/o funcional que se divida en dos. Así, la creatividad de los traductores sale a la luz dando en la versión mexicana la traducción directa en una sola palabra, pero dicha como si fuesen solo dos sílabas “Cá-llate” y la española con una UF que cumple con la misma función y a su vez en dos palabras “cerrar hocico” y tiene a su vez el valor cultural.

Por último, la tercera situación en la tercera tabla es una en la que hay una UF estándar en la lengua original, pero carente de equivalente cultural para el público objetivo de las traducciones. Con esta situación se evidencia aún más el carácter cibliste de ambas versiones al español pues en lugar de tomar esta UF y traducirla literalmente, se hace uso de algún equivalente cultural/funcional (como se hace en la versión mexicana) o incluso se deja de lado ese significado original y se opta por una expresión que encaje con el contexto, aunque no se parezca a lo dicho en la original (como se realiza en la versión española).

En conclusión, las UFs “estándar” en la película de Shrek pueden no estar tan estandarizadas como se espera en las versiones al español de estas por lo que pueden sufrir distintas variaciones dependiendo de lo que se quiera y pueda lograr con el mensaje. Sin embargo, ¿qué sucede si se toman UFs pero pensadas principalmente con un contexto específico como el literario?

**7.1.2 UFs construidas a través de la literatura** En esta categoría se encuentran el conjunto de unidades fraseológicas cuyo reconocimiento y fijación se da debido a su aparición de forma continua en obras literarias. Entre estos destacan las referencias a personajes y UFs de cuentos de hadas. ¿Por qué? Principalmente por el universo de la película y las intenciones de esta misma. La cinta se sitúa en un universo en el que los personajes de cuentos de hadas conviven y se realiza una sátira de estos mismos.

Ver hoja dos (UFs construidas a través de la literatura) en [Tablas de análisis](#).

En esta categoría se recogen tres tablas con tres diálogos y/o expresiones y sus respectivas traducciones a las versiones del español. En estas se puede ver cómo las versiones del español hacen uso de equivalentes culturales igualmente relacionados con la literatura de cuentos de hadas. Esto para provocar en el espectador esa cercanía a los personajes del universo de las películas de Shrek y del mismo modo ser capaz de entender los chistes que se hacen en torno a ellos.

Por ejemplo, el tercer conjunto de expresiones recogidas: *He huffed and he puffed...* (V.original), *Bufó y sopló...* (Mex), *sopló y sopló...* (Esp), 3 UFs del cuento de Los tres cerditos que se continúan con la destrucción de la casa de alguno de los cerditos. En la primera película, se hace un chiste con estas frases, pero cambiando la continuación por una orden de desalojo/desahucio y así explicar su situación a Shrek. Así, las 3 versiones de la cinta preservan tanto el uso de elementos literarios equivalentes culturalmente para el público objetivo, como la función de estas mismas.

Del mismo modo, ambas versiones al español poseen un enfoque traductológico más centrado en el público al que van dirigido (cibliste) y así hacen uso de UFs más reconocibles por cada uno de sus públicos como se aprecia en el ejemplo anterior.

En el caso de esta categoría, es posible hacer relación con una UF que sea equivalente cultural siendo casi una traducción transparente. Esto ya que es posible crear conexiones con la literatura debido a la relevancia global de los cuentos referenciados en la película, al menos en occidente. Ahora, surge la pregunta, ¿se puede tener la posibilidad de realizar una traducción transparente y no hacerla? La respuesta es Sí.

**7.1.3 Modificaciones con intenciones de acercamiento cultural:** Esta categoría incluye las modificaciones hechas en diálogos que serían entendibles si la traducción fuera transparente, pero cuyas transformaciones se realizaron con el fin de generar un mayor acercamiento cultural.

Ver hoja 3 (Modificaciones con intenciones de acercamiento cultural) en [Tablas de análisis](#).

En la primera tabla, se puede observar cómo todas las expresiones se mueven dentro del campo médico; no obstante, todas tienen expresiones que no son equivalentes entre sí. El posible motivo detrás de esto puede ser la consciencia y/o la ignorancia del público objetivo respecto a estas técnicas de primeros auxilios mencionadas en la película (Heimlich maneuver, respiración hocico (boca) a boca, y torniquete). Así, ambas versiones al español toman una postura cibliste y centrada en mantener la función del mensaje, aunque el referente real sea distinto.

Por otro lado, en la segunda tabla se muestra otro factor que intercede al realizar las modificaciones y es una situación en la que una traducción transparente carecería de sentido a ojos del espectador. En la versión original y la española, burro en su ignorancia asocia la UF del francés *bon appétit* con comida mexicana. Si se realizara lo mismo con el público mexicano, no solo no tendría sentido pues el público sabe que esta no es una frase de su cultura, sino que también podría perder la función humorística del mensaje original. La solución encontrada por el doblaje mexicano fue cambiar ese referente cultural a otro lejano (Grecia) y que tenga sentido en la ignorancia del burro.

Finalmente, en la tercera tabla de esta categoría, se toma un diálogo más largo pues este se desarrolla de manera que los personajes “recitan” la letra de 3 rondas infantiles (una

para cada versión de la película). Estos 3 referentes son los que le dan el nombre al presente trabajo (The Muffin man, Pin Pon y Mambrú). En esta escena, no solo se realiza un cambio a el culturema mencionado, sino que el diálogo se modifica de modo que el público objetivo reconozca la letra de dicha ronda infantil y esta familiaridad induzca a lo cómico. De este modo, de the Muffin Man es la ronda cercana al público estadounidense, Pin Pon la cercana al público mexicano/latino, y Mambrú para los españoles.

En caso tal de que las versiones al español hubieran optado por simplemente traducir el diálogo de manera extranjerizadora, traduciendo la ronda infantil “The Muffin Man” al español. Es posible que esta escena no hubiera tenido el mismo impacto que generan las versiones con Pin Pon y Mambrú de protagonistas. Esto dado que The Muffin Man (El pastelero pues es el nombre que se le da al personaje en la segunda película) no es un elemento cultural relevante en el público hispanohablante.

En resumen, las versiones al español de Shrek tienen un carácter domesticador importante dado que cuando es posible realizar traducciones transparentes, se decide optar por una modificación en el mensaje para acercar a la cultura. Sin embargo, ¿qué hacer si se invocan referentes culturales que quizás carezcan de equivalente semántico/funcional en la cultura del otro?

**7.1.4 Referentes culturales fuera del universo de Shrek:** Rasgos culturales que son externos al universo de la película y que pueden poseer un valor distinto en las culturas de llegada de la misma.

Ver hoja 4 (Referentes culturales fuera del universo de Shrek) en [Tablas de análisis](#).

En las 3 tablas de esta categoría se recopilan diálogos que hacen referencia a algún elemento cultural que se salga del universo de Shrek, principalmente elementos de nuestro mundo real. Con estos se ve la posibilidad de tomar dos rutas: Primero, si el elemento tiene un equivalente cultural, este se tomará y utilizará. Por otro lado, si este referente cultural no posee equivalente, se opta por procesos traductológicos que posean la misma función, adaptar los elementos, e incluso compensar debido a las pérdidas que estos puedan traer.

Por ejemplo, la *Medieval meal* de la segunda tabla, la cuál es referencia a la *Happy meal* del McDonalds. En español mexicano hay forma de invocar el equivalente cultural, *La cajita (medieval) feliz*. En España mientras tanto, el equivalente cultural es el mismo *Happy meal*, se adapta el mensaje (Menú medieval) aunque perdiendo la función humorística y la carga cultural de este, pero que se compensa cambiando *curly fries/papas fritas* por otro plato con papas más significativo en España: las patatas bravas.

Estas intenciones de traducir buscando referentes culturales y funcionales en la medida de lo posible muestra cuán ciblistes son ambas adaptaciones al español. Así que, la traducción de los elementos culturales utilizando su equivalente depende de la existencia o no de alguno de ellos. Ahora, ¿qué sucede cuando en lugar de priorizar la equivalencia cultural, se prioriza el humor del filme?

**7.1.5 UFs modificadas para añadir humor:** En esta categoría se encuentran UFs que se caracterizan por haber sido traducidas reemplazándolas por un equivalente no cultural o semántico con la intención de añadir una función humorística. Aquí hallamos dos tipos:

**(juegos de palabras):** Se reemplazan las UFs de modo que se realice un chiste con juegos de palabras.

**(elementos culturales):** Las UFs reemplazadas o con las que se reemplazan involucran culturemas que juegan un papel importante en la función humorística.

Ver hoja 5 (UFs modificadas para añadir humor) en [Tablas de análisis](#).

En esta categoría se aprecian las dos subcategorías mencionadas y a su vez cómo ambas versiones al español aprovechan el tono humorístico de la película y las posibilidades que la lengua y elementos de sus culturas les permiten para añadir chistes que no existían en la versión original o para transformar estos de modo que sea entendible para su público.

Como ejemplo de esto se ve la UF *A vuestra salud* usada en la versión hispana antes de una pelea en la que Shrek está cerca de un sitio con cervezas y se aprovecha para hacer este chiste a la vez retador en un contexto adecuado. Las otras dos versiones no hacen esto. No obstante, hay casos en los que la versión mexicana también añade libremente chistes no

usados en la original como es el caso del personaje del burro diciendo *ya no seré tan burro*, haciendo uso de la UF *ser burro* y querer decir que ya no será tonto, pero que el chiste viene ya que es un burro (animal) y no puede dejar de serlo.

Finalmente, en el caso de la subcategoría de los juegos de palabras entra también el trabajo con juegos de palabras ya existentes en la versión original. La tercera tabla de esta subcategoría muestra cómo se procede a utilizar una equivalencia funcional. Se añaden nuevas UFs, pero preservando esa gracia original.

Del lado de la subcategoría en la que el humor recae en elementos culturales, ambas tablas nos muestran una situación similar al de la subcategoría anterior: si hay una intención humorística base, se hace una adaptación en la que se usa un equivalente funcional, aunque este no sea un elemento cultural significativo para la cultura del público objetivo. En este caso, se prioriza la función humorística por encima de la de la proximidad cultural. No obstante, sigue siendo enfocada al público objetivo y por tanto ciblística pues no hay una fidelidad semántica a la fuente sino funcional. Así, lo importante es que el público objetivo entienda lo que se dice y que a su vez tenga ese efecto cómico en el espectador.

Además, se ve también cómo es posible añadir también elementos culturales con intenciones humorísticas en alguna de las dos versiones al español sin que estas existieran en la versión original. Esto, del mismo modo que se vio en la subcategoría anterior.

En conclusión, las versiones al español de Shrek están enfocadas en su público objetivo y que a su vez la función cómica de la película se preserve o si es posible, se añada. Son versiones que se toman la libertad de añadir función humorística en diálogos que originalmente no la tenían. Sin embargo, este es el caso con humor “inocente” y/o para todo público, pero también hay humor para los más grandes en esta película.

**7.1.6 UFs relacionados con groserías y chistes “subidos de tono”:** En este caso, se analizan las expresiones que en la versión original y/o en alguna de sus adaptaciones utiliza un vocabulario que puede ser considerado vulgar para la misma u otra cultura, ya sea por las palabras que se utilizan o por la forma de decirlo. Así, se divide esta categoría en dos:

**UFs en torno a vocabulario soez:** UFs cuyo significado o alguna de sus partes sea considerada “fuerte y/o vulgar” dependiendo de la cultura.

**UFs en torno a chistes de connotación sexual.** Expresiones que por ser usadas en contextos sexuales, se relacionan al acto con ser invocadas y que las películas aprovechan para hacer humor con estas.

Ver hoja 6 (UFs relacionados con groserías y chistes “subidos de tono”) en [Tablas de análisis](#).

En la primera subcategoría se destaca el hecho de que la versión hispana, en comparación con la mexicana, hace más uso de palabras como culo y nalgas. La versión mexicana por su parte trata de evitarlas y/o suavizarlas. Además, se evidencia que la búsqueda de mantener la función humorística original (o añadirla), no se pierde pues el referente suele ser el mismo, lo que cambia es el registro: cat cheeks traducido como nalgas en la versión hispana y como cola en la mexicana.

Además, otro factor mismo del que depende el uso de una u otra palabra es la cultura misma del público y la percepción de este frente a una u otra palabra o expresión. Siendo así que la palabra culo no es vulgar para el público español como sí lo es para el mexicano. Por esto, lo que para el público hispano puede ser una traducción transparente, para el mexicano es una adición ya que añade un registro vulgar.

Por otro lado, en lo que respecta a los chistes con connotación sexual, se aprecia que la intención se mantiene y una vez más que el registro utilizado depende de la percepción cultural del público frente al vocabulario utilizado. Así, *get laid* es traducido como *acostarse con* en la versión mexicana y como *joder* en la española. Todas haciendo referencia al acto sexual, la versión original con un registro informal el cual se mantiene en la española, pero que de lado de la versión mexicana se procede a disminuir este registro con una versión más suavizada.

Además, es importante destacar que en el caso de este tipo de humor no solo se toma ventaja de lo lingüístico para preservar o añadir humor, sino que lo fonético/pragmático e

incluso lo visual es utilizado para reforzar esta idea en el espectador como se muestra en la segunda tabla de esta subcategoría.

En resumen, la percepción de una palabra o expresión es dependiente de la cultura del público. A partir de esto, el registro de las palabras y expresiones utilizadas son también relativos a la cultura. Por lo que, teniendo esto en mente, se podría considerar que la versión española es más abierta frente al uso de expresiones “fuertes” que la versión latina. No obstante, esto no cambia el hecho de que ambas sean ciblistes pues este vocabulario fuerte de la versión hispana se usa pensando en la frecuencia de su uso por parte de su público mientras que la mexicana hace también lo mismo, pero utilizando palabras más suaves que la versión original y la española.

**7.1.7 Aspectos Fonético/pragmáticos:** Culturemas relacionados más a la forma en la que se dicen las cosas que respeto a las palabras utilizadas.

**Aspectos Fonético/pragmáticos(acentos)** Aspectos fonéticos/pragmáticos que tengan relación con el acento con el que se dice la frase.

**Aspectos Fonético/pragmáticos(registro)** Frases en las que lo lingüístico es afectado según el registro con el que habla el personaje para mostrar su origen, clase social, educación, etc.

**Aspectos Fonético/pragmáticos(rima)** Diálogos que se caracterizan por ser modificados en la traducción con la intención de preservar rimas/musicalidad.

Ver hoja 7 (Aspectos Fonético/pragmáticos) en [Tablas de análisis](#).

Respecto a la primera subcategoría, acentos, se destaca la amplia variedad de personajes con acentos distintos que hacen parte de su personalidad y estos influyen a su vez con las palabras utilizadas por los mismos. Así, personajes como Gepetto tienen acento italiano y en la versión española llega a utilizar una palabra de este idioma.

Por parte del burro, en la versión original se marca un acento afroamericano proveniente del actor de voz que lo interpreta. Con este acento, vienen también expresiones y palabras que hacen parte de la cultura afroamericana. En la versión mexicana, el acento que

el burro tiene es más el de una persona del norte de México y a su vez el vocabulario de este es más relacionado con el de una persona de clase baja, ignorante y burra (tonta) en relación con el personaje. Mientras que, el acento de su contraparte hispana es un intento de imitar el acento afroamericano de la versión original, pero mezclando la jerga informal de una persona de España,

Finalmente, el Gato con Botas, en sus tres versiones utiliza un acento español haciendo referencia a El Zorro. En la versión original, se mezcla su acento español hablando inglés con ocasionales palabras en español. Mientras que, en la versión hispana y la mexicana, el personaje tiene ese acento malagueño marcado y sus frases son en un 99% las mismas pues solo dos diálogos en la segunda película son distintos entre ambas versiones. ¿Qué hace que un espectador español entienda que el gato habla como El Zorro y no como “español”? Esto se debe a dos factores: el acento que le brinda Antonio Banderas y la jerga heroica/caballeresca que utiliza el gato. Este no habla de forma común sino caricaturesca.

Esto último, da pie a la segunda subcategoría aquí presentada: el registro. Uno de los factores que altera el registro con el que se expresa el personaje es su origen de manera similar a como se vio con los acentos en la anterior subcategoría. No obstante, otro de los factores es la clase social y/o el grado de educación de este. Los ejemplos de esto se ven en las tablas de esta subcategoría con Fiona como alguien de la realeza y que por tanto utiliza frases pomposas en las 3 versiones. No obstante, es importante resaltar que la versión mexicana muestra como español elegante/pomposo el que sería un nivel casi estándar del español ibérico. Mientras, la versión hispana expresa esta elegancia con la que sería una forma de un español literario y con palabras aún más exageradas.

El otro lado de la moneda, la ignorancia y el desgarbo se expresan a través del registro con el que se expresa el burro en las 3 versiones, pero principalmente en la mexicana y la original. Así, este personaje no solo utiliza vocabulario muy coloquial y poco refinado sino que llega incluso a conjugar erróneamente los verbos: *What r ya talking about, man?*(V.original), *Tás loco*(MEX).

Finalmente, la última subcategoría es la rima. Aquí, lo importante es preservar la musicalidad y la función humorística en caso de que esta la posea. Así, las 3 versiones son

siempre muy distintas entre ellas en comparación con los diálogos comunes. En estos diálogos, el proceso traductológico predominante es la adaptación, pero teniendo en mente que el valor funcional es el mismo. En el caso de lo analizado con la expresión 27 (ver tabla) el humor que se intenta preservar está relacionado con que el remate del chiste no se diga, pero que es el público quien completa el chiste dado que la rima se presta para que se entienda eso que no se dice.

En conclusión, las bases a partir de las cuales se realizan las adaptaciones de estos aspectos fonológicos y pragmáticos tienden a ser las mismas en las 3 versiones. No obstante, la forma de expresar esas características (origen, clase social, educación, etc) es distinta y se hace de una forma que no se aleje de lo entendible por el espectador de cada versión.

Estos aspectos son evidenciables en el doblaje gracias a las voces, elemento que no existe en la traducción de textos escritos pero que juegan un papel importante también en la forma en la que se traduce un producto. No obstante, ¿qué se hace cuando en una película se deben traducir elementos visuales?

**7.1.8 Traducción de elementos en pantalla:** En esta categoría se analiza cómo se traducen aquellos textos y/o elementos culturales que aparecen en pantalla.

Ver hoja 8 (Traducción de elementos en pantalla) en [Tablas de análisis](#).

Según lo recogido en las tablas para esta categoría, la forma de hacerlo depende de sí el elemento en pantalla es traducible o no. Cuando es posible, no se modifican los elementos en pantalla, sino que se añaden diálogos. En las versiones al español, se toman dos posibles rutas: un diálogo *off-screen* del personaje leyendo como es el caso de la expresión 27 (ver tabla), o integrar esa lectura y traducción de lo que se ve en pantalla con el diálogo de un personaje de la manera en la que se hace en la expresión 29 (ver tabla). Lo interesante es que ambas versiones al español resolvieron de la misma forma ambas situaciones y que se mantiene a su vez el carácter cibiliste de estas, pues las traducciones de estos elementos aún se hacen pensando en expresiones con las que el público objetivo está familiarizado.

Por otro lado, en el caso de elementos culturales que no puedan ser exitosamente traducidos como el caso de la expresión 30 (ver tabla), no se hacen cambios. Sin embargo,

es posible que este vacío en la traducción no tenga problema pues no dificulta la comprensión de la película, pero sí se pierde parte de la intención de referenciar a un personaje de la cultura popular como El Zorro.

En resumen, los elementos en pantalla tienen formas de ser traducidos de manera creativa y orgánica. No obstante, también es posible encontrarse con situaciones en las que no es posible y que no haya problemas con dejar ese vacío en la traducción.

Así pues, a modo de conclusión, es posible decir que, en la mayoría de los aspectos, el proceso traductológico dominante en los doblajes al español de las películas de Shrek es el uso de la equivalencia cultural. Por esto mismo, también ambas versiones son domesticadoras en esencia y a su vez ciblistas con su público objetivo pues se busca que las expresiones y otros elementos culturales mencionados sean cercanos al público, que este esté familiarizado con ellas y no solo realizar una traducción literal con los mismos elementos culturales de la versión original. De esta última, lo que se trata de preservar siempre es la intención humorística y la riqueza en torno a elementos culturales, además de lo relacionado con la trama de la película, objetivo que se logra con ambas versiones al español. Si se hace en mayor o menor medida, depende del público que consuma el producto pues, como se menciona anteriormente, la interpretación puede depender de qué tan cercano sea el público con los elementos mencionados en la versión de la película que consuman.

## **7.2 Creación del material de enseñanza de español como lengua extranjera**

Como se menciona en los objetivos del presente trabajo, a partir del análisis realizado a los diálogos de ambas versiones de las películas de Shrek, se crea material de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE de ahora en adelante). Dos materiales son creados a modo de prueba de cómo los elementos culturales, principalmente las UFs, de las películas de Shrek pueden ser utilizados en el aula de ELE apuntando a que el estudiante posea una riqueza multicultural a partir de lo que se dice en ambas versiones.

### 7.2.1 Material 1. ¿Quién es el tonto?

Ver material en: [Material 1.](#)

**Público meta:** Estudiantes de español extranjeros nivel A2-B1 (B1+ post pilotaje)

**Duración:** 1h aproximadamente

**Número de estudiantes:** Este material puede ser usado en una clase grupal, como en una en la que sea 1 a 1 estudiante-profesor. No obstante, se recomienda usar con un grupo diverso de estudiantes para enriquecer el diálogo intercultural.

En este material se recogen distintas unidades fraseológicas informales que se utilizan para referirse a características particulares de un individuo. UFs utilizadas en las versiones al español de las películas de Shrek y Shrek 2. En estas UFs se utiliza la figura del burro como elemento para expresar comportamientos populares e ignorantes. Además, este material busca enriquecer el conocimiento intercultural con otras expresiones de otras comunidades hispanohablantes distintas a la mexicana y la española.

**Objetivos interculturales:** Conocer la perspectiva que se tiene del burro más allá de como animal en la cultura hispanohablante.

**Objetivos comunicativos:** Identificar y familiarizarse con el significado de distintas unidades fraseológicas cuyo significado es “tonto” de distintos países.

**Objetivos accionales:** Ser capaz de utilizar unidades fraseológicas para llamar tonto a algo o alguien de una manera culturalmente apropiada, en este caso, utilizando una carta.

**Justificación:** “¿Por qué enseñar a los estudiantes a insultarse?” Esta es una posible crítica que se le puede realizar al material desde fuera y desde una postura quizás moralizadora de la educación. No obstante, es importante conocer estas expresiones pues no solo existen en todas las lenguas, sino que también son de uso frecuente. Entonces, para el aprendiz de ELE es útil este conocimiento no solo para ser capaz de entender mejor lo que los hablantes nativos dicen, sino también ser capaz de detectar si se le está faltando el respeto a él u otra persona, saber si algo que él dice desde su ignorancia frente a esta lengua es o no

irrespetuoso para su interlocutor; y/o saber también qué expresiones del español se usan con qué grupo hispanohablante pues la cultura juega un papel relevante también en esta. Además, en el contexto de las películas, estas expresiones son de suma importancia en la búsqueda de lo cómico, por lo que reconocer estas expresiones permite que el aprendiz de ELE pueda identificar también estos juegos de palabras, ironías y otras formas humorísticas vistas en el análisis.

¿Por qué no solo poner una lista de vocabulario de las expresiones para llamar tonto a alguien? Como se explica en otra parte del presente documento (ver página 43 del presente documento), un buen material intercultural busca que el estudiante no se quede en el estado turista, sino que busca que el estudiante sea crítico frente a la cultura ajena y la suya propia, que sea capaz de preguntarse el porqué de estas.

¿Qué papel juega la película? Más allá de ser el material auténtico a partir del cual se crea el material, este juega un papel importante en la búsqueda de que se dé un aprendizaje significativo pues se trata de una película bastante popular a nivel global y que puede permitir recordar fácilmente estas expresiones usadas ya sea por relación con la versión del idioma que habla el aprendiz de ELE o por relación directa con los elementos de la película. Por ejemplo: la importancia del burro en las expresiones del español añadido al hecho de que el personaje tonto de estas películas sea uno.

Ahora, profundizando en el material, este cuenta con 5 secciones con títulos relacionados al universo de las películas:

#### **7.2.1.1. En tu pantano**

Esta sección cumple con la función de introducir partiendo de lo que el estudiante conoce, su cultura propia. En este caso, trayendo elementos propios de su cultura. Esto permite poner sobre la mesa el primer elemento del diálogo intercultural que se busca para un aprendizaje intercultural real: el conocer mi propia cultura como estudiante de lengua extranjera.

### **7.2.1.2. En el mundo de Shrek**

Esta sección pone en contacto al estudiante con la lengua objetivo, el español, a través de la observación de extractos de las películas y a su vez comienza el intercambio en el diálogo intercultural pues es la introducción a estos elementos culturales, tanto de la cultura hispana como la mexicana. Así, la actividad consiste en identificar estos elementos usados para llamar tonto a alguien en estas dos culturas.

### **7.2.1.3. Cebollas parecidas.**

Esta sección busca que el estudiante trate de dar explicación a estos elementos. ¿Qué significan? ¿Qué tienen en común? ¿Cómo y cuándo usarlas? En este momento es donde una de las capacidades propuestas por Rico (2012) sale a la luz: el saber relacionarse con los elementos interculturales entendiendo el porqué de estos elementos y su valor en la cultura ajena y, quizás, también la suya.

### **7.2.1.4. En no muy lejano.**

Esta sección tiene el objetivo de abarcar una de las críticas que se le hace al material de enseñanza de ELE ya existente que es el etnorelativismo. Como se explica anteriormente en este documento, el español de España es el protagonista de estos materiales, pero la cultura española no es la única existente como hablantes de esta lengua, hay más grupos que se deben tener en cuenta al aprender español. En esta sección se expande el número de expresiones que se quiere aprender con la intención de no solo centrarse en el español de las versiones de las películas (español de España y México), sino ver otras formas de llamar tonto en Argentina, Chile, Colombia, etc.

Del mismo modo, no se quiere que sea un simple “En otras partes del mundo se dice así”, sino que sean más elementos para el diálogo intercultural. Así, el estudiante tiene que comparar también si en su cultura estos mismos elementos existen o no, si hay cercanía con su cultura o entre las mismas culturas hispanohablantes, etc.

### 7.2.1.5. Sal de tus capas

Esta última sección es la que pone en práctica la apropiación de estos elementos culturales por parte del estudiante de ELE a lo largo del diálogo intercultural. Aquí se busca que el estudiante cumpla con actos de habla como disculparse, pero de una manera especial, insultando pues es la principal función de las expresiones usadas. Así, reflexiona sobre el impacto de estas expresiones pidiendo perdón por usarlas y al mismo tiempo “reconoce su poder” haciendo uso de estas en un mensaje, en este caso escrito.

La actividad se cierra con el estudiante respondiendo a preguntas reflexivas/críticas respecto a este tipo de expresiones, la relevancia de conocerlas, su opinión frente a ellas y el uso de estas.

Así, en este primer material el estudiante realiza diversas actividades de modo que es posible reconocer algunos insultos, compararlos con los de su cultura, tener una posición crítica frente a estos, conocer sobre más culturas hispanohablantes, entre otros. Por esto, este material pretende, a diferencia de los manuales tradicionales que se enfocan en la mera presentación de expresiones sin el diálogo intercultural, trabajar a través de un contexto más complejo que permita desarrollar un intercambio cultural más enriquecedor entre la cultura del aprendiz y la de su lengua objetivo.

Para acabar con el diseño de este material, este se evalúa con la Rúbrica propuesta por Rico (2012), no obstante, esta es una versión traducida y de formato adaptado por el autor del presente documento.

Ver [Rúbricas Tesis](#) Hoja Evaluación rúbrica de Rico (2012) material 1.

Aquí se puede ver que, aunque el presente material no cumple con todos los criterios propuestos por Rico, cumple con la mayoría de ellos. Además, los criterios con los que no cumple no hacen falta para cumplir con los objetivos del material ni su ausencia provoca alteraciones y/o dificultades en el diálogo intercultural que se espera en su ejecución. Por ejemplo, la falta de que el estudiante pueda expresar sus deseos en el presente material.

En conclusión, el presente material no solo abarca puntos criticables de los materiales de enseñanza de ELE, sino que además hace uso de la riqueza cultural de dos películas como material auténtico para enriquecer el conocimiento cultural y lingüístico del estudiante a través de varias actividades.

### 7.2.2. Material 2. Hablando como burro/asno

Ver material en [Material 2](#).

**Público meta:** Estudiantes de español extranjeros nivel A2-B1 (B1+ post pilotaje)

**Duración:** 1h aproximadamente

**Número de estudiantes:** Este material puede ser usado en una clase grupal, como en una en la que sea 1 a 1 estudiante-profesor. No obstante, se recomienda usar con un grupo diverso de estudiantes para enriquecer el diálogo intercultural.

En este material se hará énfasis en los rasgos gramaticales y pragmáticos que caracterizan el lenguaje del personaje de burro/asno y su relación con la forma de hablar que posee alguien “poco educado/inculto/iletrado” en las distintas culturas hispanohablantes.

**Objetivos interculturales:** Identificar los patrones de habla y vocabulario que caracterizan el lenguaje de una persona "poco educada" según distintas culturas hispanohablantes.

**Objetivos comunicativos:** Saber entender y utilizar eficientemente el lenguaje de alguien "inculto" en la cultura hispanohablante.

**Objetivos accionales:** Ser capaz de crear un diálogo en el que una persona "poco educada" se comunique eficientemente con su propio lenguaje.

**Justificación:** En la enseñanza de lenguas, en este caso, del español, existe la discusión acerca de qué tipo de español se debe enseñar. Por la mayoría de material existente, se sabe que es el español de España la principal dominante; sin embargo, aunque se trate de un español de España, se hace uso de un español llamado “estándar”. Es decir, se enseña

principalmente una forma no coloquial que permita entender a la mayoría de los hablantes. El presente material busca expandir el conocimiento del aprendiz de ELE a través del personaje del burro/asno en las películas de Shrek ya que este personaje se caracteriza por usar esas formas del lenguaje no estándar, principalmente, el uso de la lengua que le da alguien que dentro de su propia cultura es poco educado/inculto por su forma de hablar.

“La idea de enseñar una lengua extranjera es para que hable bien. Enseñar esto es enseñar a hablar mal.” Puede ser una opinión en contra de este tipo de material; sin embargo, esta opinión puede potenciar el diálogo intercultural debido a que permite preguntarse ¿Qué es hablar bien? ¿Quién decide qué es hablar bien? Además de que al ser formas de expresarse reales y utilizadas por personas hablantes de la lengua, son importantes para el aprendiz de ELE pues no conocerlas puede dificultar su comprensión en un intercambio real.

¿Qué papel juega la película? El mismo que en el material anterior. Ser material auténtico que ayude en el aprendizaje significativo y que trae los elementos culturales para ser trabajados a través de las actividades. Además, la introducción del personaje del burro como ejemplo claro del tipo de hablante que se quiere llegar a conocer y en torno al cual se realiza el diálogo intercultural.

Ahora, profundizando en el material, este cuenta con 7 secciones con títulos relacionados al universo de las películas:

#### **7.2.2.1 En tu pantano**

Del mismo modo que en el material anterior, esta sección cumple la función de introducir lo que el estudiante conoce, partiendo de su propia cultura. En este caso, con cómo habla una persona inculta dentro de la cultura del aprendiz. Esto permite poner sobre la mesa el primer elemento del diálogo intercultural que se busca para un aprendizaje intercultural real: el conocer mi propia cultura como estudiante de lengua extranjera.

#### **7.2.2.2. En el mundo de Shrek**

Al igual que en el material anterior, aquí es donde el estudiante entra en contacto con el elemento acerca del cuál se quiere dialogar a través de la observación de un extracto de las

películas y a su vez comienza el intercambio pues es la introducción a estos elementos culturales, gramaticales y/o pragmáticos, tanto de la cultura hispana como la mexicana. Así, la actividad consiste en identificar lo que no conocen por salirse de la lengua estándar a la que pueden estar acostumbrados.

### **7.2.2.3. Desde las capas de la cebolla**

Con la intención de profundizar en estos elementos que no conozcan y entendiendo la dificultad que puede significar solo hacerlo a través de la identificación audiovisual, el estudiante tendrá acceso a los guiones de la película para realizar un ejercicio con algún compañero y/o el docente. En este ejercicio tendrá que interpretar al burro/asno intentando imitar la forma de hablar de este. Además, así puede identificar también visualmente estos elementos desconocidos para su posterior entendimiento y diálogo.

### **7.2.2.4. Estudiando las capas**

Esta sección es la que busca la profundización en estos elementos. ¿Qué significan? ¿Quién, cuándo y cómo se usan? ¿Por qué creen que nace esa variación? etc. Es el momento de reflexionar acerca de la lengua de llegada y si es posible de la propia en caso de encontrar similitudes.

### **7.2.2.5. El burro de Schrodinger**

Esta actividad presenta de manera distinta lo hecho en la sección “en no muy lejano” del material anterior. Aquí se expande el conocimiento intercultural para no quedarse en el etnorelativismo del español de España o solo presentar el mexicano sino también el de otras partes de Latinoamérica. ¿Qué caracteriza el habla inculta de alguien de otros países como Colombia o Venezuela? es ejemplo de algo que busca poner en el diálogo intercultural esta actividad. Además, al final de la actividad se espera no solo conozca estos elementos, sino que sea capaz de usarlos, haciendo transición ya con la puesta en práctica y apropiación de estos.

### 7.2.2.6. Ponte en las herraduras del burro

La prueba final acerca de la capacidad del estudiante de apropiarse de lo trabajado durante la sesión a través de la creación de un diálogo en la que caracterice a una persona inculta. ¿Es capaz el estudiante de hablar con los coloquialismos propios de una persona de poca educación? ¿Intenta imitar el acento de una persona con estas características? Son los elementos que el docente y el estudiante mismo debe tener en cuenta para saber si los objetivos del material se lograron.

Finalmente, se cierra la actividad con el/los estudiante/s respondiendo a preguntas reflexivas/críticas respecto a estas personas y a la existencia de una “manera correcta/educada de hablar”. Esto para enriquecer el diálogo intercultural poniendo en tela de juicio el clasismo o los prejuicios que pueden existir en torno al lenguaje de una persona, no solo en la cultura hispanohablante sino también la del estudiante

Así, en este segundo material el estudiante realiza actividades diferentes para identificar las características lingüísticas del habla de un tipo de persona en la sociedad y tener una posición crítica frente a estas personas, conocer sobre más culturas hispanohablantes, entre otros. Así, este material no solo se sale del molde de enseñanza estándar del español, sino que también busca desarrollar en el estudiante una visión crítica frente a un problema social como lo puede ser el clasismo.

De igual forma que se hizo con el material anterior, se evalúa con la versión del autor del presente documento de la rúbrica propuesta por Rico (2012).

Ver [Rúbricas Tesis](#) Hoja Evaluación rúbrica de Rico (2012) material 2.

Este material, a diferencia del anterior, cumple con todos los ítems propuestos por Rico para la evaluación de un material intercultural. Esto se traduce en que la puesta en práctica de este material puede dar como resultado un intercambio intercultural enriquecedor y significativo para el estudiante.

Finalmente, se puede decir que ambos materiales cumplen su función como material intercultural además de ser conjuntos de actividades diversas para que sea también

entretenido para el estudiante y asimismo agradable su trabajo en el aula. Ambas hacen uso de los elementos identificados y analizados en el capítulo anterior de la presente investigación y rellenan los vacíos criticables de material de ELE ya existente.

Así, estos dos materiales sirven como muestra de lo que es posible realizar y extraer a partir de la riqueza cultural y lingüística de las películas de Shrek para su uso dentro del aula de ELE ya sea con extractos de la misma o con la película completa.

Respecto a los elementos visuales, sí se traducen o no depende de la posibilidad de hacerlo o no. Así, cuando era posible: se utilizaba el recurso de utilizar la voz de algún personaje en pantalla y crear un diálogo como si este leyera y/o explicara ese elemento visual (ver tablas 27 y 28). Mientras que, si no es posible, como se muestra en la tabla 29, se procede a ignorar este elemento pues, al menos en la situación de las películas de Shrek, puede que el elemento no sea clave para el entendimiento completo del texto/la película.

## **8. Resultados**

### **8.1 Resultados del análisis traductológico de los elementos culturales**

En esta parte de análisis de resultados se hará énfasis en torno a los elementos culturales utilizados en la versión original de las películas y su comparación a las dos versiones al español.

A partir de la teoría presentada en el marco teórico y de la información obtenida en las 30 tablas de análisis, es posible decir que:

La carga cultural de las frases se relaciona principalmente con elementos culturales que entran en la categorización de Igareda (2011) en Aspectos lingüísticos culturales y de humor debido a la riqueza variada de UFs y la intención cómica de los diálogos de la película, con 17 tablas de análisis relacionadas principalmente a estos aspectos culturales. Por ejemplo, expresiones como: *It's good to* traducidas como *qué chido* (Mex) y *molar* (Esp); juegos de palabras como en la escena de la canción de presentación de DuLoc: *wipe your (ass)* se convierte en *asear pies* y *(culo)* y *nunca enseñes tu (culo)*.

La segunda categoría de mayor número de referentes es la de arte con 10 tablas relacionadas a este aspecto. Principalmente vinculados con el universo literario debido a el universo en el que se desarrolla la película, uno de cuento de hadas y por esto mismo aparecen frases como: *happily ever after* traducida como *felices por siempre y vivir felices y comer perdices*. No obstante, no todos estos referentes “artísticos” tienen que ver con el universo literario, también pueden hacer alusión al mundo real como en la versión original mencionando a Shirley Bassey, y en las versiones al español mencionando a Paquita la del barrio (Mex) y a la cerdita Peggy (Esp).

Otro tipo de referentes constantes según la categorización de Igareda (2011) (al menos entre las frases recogidas para el análisis) son del tipo: Cultura material (referenciando a elementos de la vida real como la cajita feliz del McDonalds en la tabla 10, universo social (comportamientos habituales como el brindar en la tabla 13) y ecología (partes del cuerpo como la cola en la tabla 19).

Preservar y/o incluir la intención humorística de las películas fue la misión principal en ambas versiones. 20 de las 30 tablas analizadas poseían una intención humorística originalmente y en ambas versiones al español se conservó esta función del mensaje, ya sea a partir del uso de un equivalente cultural como sucede en la tabla 6; Aquí, El *huffed and puffed* fue transformado en *bufó y sopló y sopló y sopló* de modo que el elemento referencial del contexto para que se dé la función cómica sea entendible para cada pública, se usa aquella la cuál es más cercana para ellos. Del mismo modo, cuando no es posible realizar esto a través de la cultura, se hace uso de elementos que se alejen del original, pero cumplan con provocar gracia como la original. Ejemplo de esto se ve en la tabla 3, donde a falta de una frase como: *I see London! I see France! (I see [name]'s pants)*, en México se usa una metáfora generalizada *Le veo hasta la consciencia* y que se mantiene en la misma línea cómica, haber visto la ropa interior del otro. No obstante, en España se hizo un cambio para hablar de los pies, pero aun así haciendo humor burlándose de estos y su olor: *huele a queso roquefort*.

Además, es importante mencionar que en los doblajes al español también se aprovechó para crear chistes que no poseía la versión original cuando veían la oportunidad, siendo la versión mexicana la que más se atrevió a realizar esto.

Ahora bien, a través de esta lectura más la de las distintas tablas de análisis, se observa que en el doblaje de las películas hay 2 procesos traductológicos dominantes en la traducción de estos elementos culturales y de lo humorístico: El uso de equivalentes culturales y de equivalentes funcionales. Haciendo uso de la equivalencia cultural en 10 de las 29 tablas analizadas y 9 veces hace aparición la equivalencia funcional. Es importante mencionar también que en algunas estos dos procesos aparecen junto, como en el ejemplo de la tabla 6 ya mencionado anteriormente (*huffed and puffed* y sus versiones en los doblajes).

Otro aspecto llamativo es el hecho de que el proceso de adaptación fue usado también en diversas ocasiones, pero principalmente en diálogos involucrados con canciones y/o rimas. Esto lleva a pensar que este proceso es el más adecuado en las películas de Shrek cuando hace falta traducir/doblar musicalidad y rima.

Más procesos traductológicos como la traducción literal, la adición, reducción o la equivalencia descriptiva hacen su aparición, no obstante son casos aislados, por lo que, en lo que respecta a la traducción de elementos culturales, la equivalencia funcional y la cultural son los procesos favoritos por: la importancia de preservar la función original de los mensajes lo cual lo hace la equivalencia funcional, como indica su nombre; y por el acercamiento al público objetivo que faculta la equivalencia cultural.

Continuando con esta idea de acercamiento al público, los enfoques traductológicos dominantes en los doblajes al español de las películas de Shrek son los enfoques ciblistes/domesticadores. Así, los elementos lingüísticos y culturales utilizados en variadas ocasiones son diferentes a los originales o entre las versiones al español dado que estos eran escogidos de acuerdo con cuáles fueran más comprensibles y/o familiares para el público objetivo. Así, de las 30 tablas, 26 poseen este enfoque cibliste mientras solo 9 son sourcistes (siendo un enfoque usado principalmente en las versiones al español de España usándolo 6 veces). En la discusión domesticación versus extranjerización, la primera hace aparición 6 veces (4 en las versiones mexicanas), mientras que la extranjerización solo aparece una vez. Sin embargo, es una extranjerización no proveniente de la lengua fuente de la película, sino una adición hecha por la versión española en la que el Geppeto de la primera película usa una palabra italiana *Questo*. (ver tabla 22)

Finalmente, se habla de los resultados obtenidos relacionados a lo visual y lo referente a la voz por el rol característico del doblaje que los textos escritos no poseen. La equivalencia cultural también hace aparición, pero no solo respecto a los elementos culturales y UFs que se evocan sino también los acentos, registros de habla y entonaciones de los personajes. Así, con el ejemplo de la forma de hablar del burro en la versión original (un acento, jerga, registro afroamericano), es traducido, en el caso de México, por un grupo hablante que puede ser ligado a el estereotipo de una falta de educación y/o informalidad al hablar: un acento del norte de México, principalmente Monterrey. En la versión española, no obstante, se podría decir que la voz característica de este personaje apunta a una extranjerización pues el acento usado por este es una imitación del acento afroamericano de la versión original en lugar de utilizar un grupo cultural del país que cumpla con el estereotipo de la versión original como podría ser un acento gallego o andaluz. Sin embargo, la jerga utilizada sí cumple con ser una que demuestra esa informalidad original.

## 1. Resultados pilotaje del material

### 8.2.1 Material 1.

El material fue implementado por el autor de este documento en dos ocasiones:

1. Con una estudiante japonesa de nivel B1 de forma virtual.
2. Con un estudiante japonés de nivel A2 de manera presencial.

Al utilizarlo se observa que el material cumple con la labor de permitir un diálogo intercultural de modo que:

- ❖ El material permite al estudiante reflexionar acerca de las formas de llamar *tonto* a alguien en su país idioma, teniendo formas literales como ばか (baka), あほ (aho), まぬけ (manuke).
- ❖ Posibilita que el estudiante contraste la lengua de llegada con la suya. Llegando a ver que al igual que en el español el burro es relacionado con ser tonto, en japonés el animal *tonto* es el pulpo タコ (tako) y que también una verdura como la berenjena es usada para llamar a una persona de esta forma ナス (nasu).

- ❖ El estudiante reflexiona acerca de cuándo y cómo este tipo de palabras se pueden/deben usar. Por ejemplo: Una de las estudiantes mencionaba que, si un profesor llamara *tako* en Japón a alguno de sus estudiantes, no sería tan negativo como si un docente le dijera *burro* a su estudiante en algún país hispanohablante.
- ❖ El estudiante puede desarrollar una visión crítica respecto al uso de este tipo de palabras tanto en su cultura como en la de llegada.
- ❖ Acerca al estudiante no solo a la cultura española, sino también a la de más grupos hispanohablantes.

Respecto a la película como material de partida:

- ❖ Los estudiantes reconocen la película, por lo que ya existe familiaridad y cercanía con el material auténtico.
- ❖ Hace falta explicar previamente a los estudiantes por qué en español existen dos versiones de la misma película.
- ❖ A partir de lo anterior, los estudiantes por su cuenta se percatan de las diferencias existentes y hacen comentarios al respecto.

Respecto a los ambientes en los que el material fue implementado se ve que:

- ❖ El material puede ser utilizado tanto de manera virtual como presencial sin problema alguno siempre y cuando se cuente con las herramientas para presentarlo (buena conexión a internet, sistema de sonido (audífonos y/o parlantes), tablero).
- ❖ Si el material se usa de manera individual, una hora es tiempo suficiente, pero si se quiere realizar en grupos, es posible que requiera de más tiempo debido a que más personas pueden compartir sus puntos de vista y los resultados de las actividades.

Acerca de lo que puede mejorar:

- ❖ Los estudiantes comentan acerca de lo difícil que es la competencia de comprensión oral, aunque esta sea una comprensión específica y no global de los diálogos. Así, no solo con reproducir 3 veces la escena fue suficiente para que ellos puedan cumplir el objetivo de tomar las palabras y frases usadas para llamar tonto a alguien. Por esto,

una posible mejora es la adición de subtítulos al material para que cuenten con una ayuda visual.

- ❖ Al final del material, se presentan más expresiones del mundo hispanohablante para llamar tonto a alguien, pero estas aparecen fuera de contexto, por lo que adaptar estas de modo que no continúen la promoción del estado turista criticado a lo largo del presente documento.

Al final de las sesiones se les pregunta a los aprendices por sus impresiones del material:

“Me gustó. Fue difícil escuchar palabras, pero estaba muy contenta con la clase.”

“Son frases interesantes para saber qué no decir a tu jefe. Me gustó la clase, pero fue difícil escuchar algunas cosas.”

### **8.2.2 Material 2.**

El material fue implementado por el autor de este documento en una sola ocasión. Fue implementado con una sola estudiante estadounidense de nivel B1.

Al utilizarlo se observa que el material cumple con la labor de permitir un diálogo intercultural de modo que:

- ❖ El material permite al estudiante reflexionar acerca de las formas de los “errores” comunes realizados por los hablantes de la lengua materna del aprendiz, y los cometidos por los hispanohablantes.
- ❖ Posibilita que el estudiante contraste la lengua de llegada con la suya. Comparando la jerga utilizada en los doblajes con la de su propia lengua. Por ejemplo, el uso del *tío* y el *cuate* en comparación con el *dude/man*.
- ❖ El estudiante entra en contacto con la jerga usada en los países hispanohablantes y contrasta el uso de esta en los distintos países que usan esta lengua. Además, le permite asociar con lo que ya conoce de esta misma. Por ejemplo, el uso de la expresión “Me importa un comino” a lo que ella comentó que ella la conocía con pepino en lugar del comino.

- ❖ El estudiante puede desarrollar una visión crítica respecto al uso correcto o incorrecto de la lengua y su repercusión en la identidad del hablante.
- ❖ Acerca al estudiante no solo a la cultura española, sino también a la de más grupos hispanohablantes.

Respecto a la película como material de partida, se mencionan los mismos aspectos del material 1:

- ❖ La estudiante reconoce la película, por lo que ya existe familiaridad y cercanía con el material auténtico.
- ❖ Hace falta explicar previamente a los estudiantes por qué en español existen dos versiones de la misma película.
- ❖ A partir de lo anterior, los estudiantes por su cuenta se percatan de las diferencias existentes y hacen comentarios al respecto.

Respecto a los ambientes en los que el material fue implementado se ve que:

- ❖ Al igual que con el material 1, este también puede ser utilizado tanto de manera virtual como presencial sin problema alguno siempre y cuando se cuente con las herramientas para presentarlo (buena conexión a internet, sistema de sonido (audífonos y/o parlantes), tablero).
- ❖ Respecto al tiempo que toma, aún de manera individual este puede tomar más de 1 hora para ser utilizado por completo y de manera adecuada. Por esto, si se quiere utilizar en grupo, esta puede requerir 2 sesiones de 2 horas.

Acerca de lo que puede mejorar:

- ❖ Debido a que el número de palabras, frases y formas verbales desconocidas para el estudiante puede variar según el aprendiz, añadir un glosario para algunas de estas que no requieran excesiva explicación por parte del docente podría ser una buena idea para optimizar el tiempo que toma poner en práctica el material.

Al finalizar la sesión se le pregunta a la estudiante su opinión del material utilizado:

“Se ve mucho la preparación y el cariño con el que se hizo el material. La clase fue muy interesante y se aprenden muchas palabras”

Los resultados de los pilotajes de ambos materiales sugieren que el análisis de corpus de este documento ha permitido identificar de manera más simple la riqueza cultural y lingüística de las películas estudiadas. En consecuencia, estos saberes son aprovechables en materia de diálogo intercultural y por tanto también en la realización de material de enseñanza del español con este enfoque. Si bien en la presente investigación solo se creó material relacionado con dos temáticas: maneras de llamar tonto a alguien y habla informal en el mundo hispanohablante, hay potencial con temas como habla formal, vocabulario literario relacionado a cuentos de hadas, rondas infantiles, entre otros.

Además, estos materiales son ejemplo no solo de cómo las películas de Shrek pueden ser utilizadas para la enseñanza del español como lengua extranjera, sino que permite esbozar ciertas consideraciones al momento de escoger un producto audiovisual como material de partida para trabajar la interculturalidad. Algunas consideraciones son:

-En caso de tener un público objetivo específico, ¿cuáles son sus necesidades? ¿por qué aprenden español? A partir de ahí, es posible escoger los elementos culturales a partir de los cuáles se dará el diálogo intercultural, el producto audiovisual, etc. En el caso del presente trabajo, se desarrolló un material general para ser utilizado por estudiantes de español de nivel B1+.

- ¿Por qué doblaje? ¿Por qué no una película realizada por y para un público hispanohablante? Si bien es cierto que, si se quieren dar a conocer aspectos culturales de un grupo hispanohablantes, una buena opción es utilizar un producto audiovisual auténtico y original en español; el presente trabajo muestra que el uso de versiones dobladas también puede tener ventajas frente a un material originalmente en español.

¿Cuáles? Primero, la posibilidad de comparar. En el mundo del doblaje suelen existir varias versiones al español, cada una enfocada en un grupo cultural diferente y por tanto con elementos culturales/lingüísticos distintos. Así, es posible ver el uso del español que le dan grupos distintos, la variedad léxica, fonética, etc. Segundo, la posible familiaridad con el

producto. Es posible que un estudiante estadounidense, por ejemplo, no esté tan familiarizado con el cine español o argentino como lo está con el de su país. Así, entrar en contacto con la versión al español de alguna película/serie que ya conoce en su lengua fuente, puede ser interesante/motivador como lo fue en el pilotaje de los materiales del presente trabajo.

Con esto se quiere decir que el material audiovisual doblado también tiene beneficios en la enseñanza de ELE del mismo modo que lo tiene el material auténtico en español. De este modo, la pregunta ¿Material audiovisual originalmente en español o doblado al español? sería respondida por ¿cuáles son las necesidades del estudiante? Y, la pregunta siguiente:

- ¿Qué elemento cultural se va a trabajar en el aula? Si se trata de un aula ELE con enfoque intercultural, pensar en ese elemento central a partir del cuál va a girar el diálogo intercultural es clave. ¿Se hablará de un acento? ¿de cómo se usa cierta palabra? ¿de un comportamiento? ¿de un conjunto de elementos presentados en la película? En el caso del primer material del presente trabajo se habla de *formas de llamar tonto a alguien*, ejemplo de cuál puede ser un elemento cultural para trabajar.

-Lo siguiente, es tener en cuenta un referente que personifique, reproduzca, muestre, o haga uso del elemento cultural que se quiere trabajar como pueden ser los acentos, el uso de ciertas expresiones, comportamientos, etc. Esto para hacer posible que el estudiante identifique y reconozca tal elemento. Y, por parte del docente, al pensar en dicho referente, es posible pensar también en el producto audiovisual que escogerá. Por ejemplo, el burro en Shrek no solo por ser uno de los usuarios de expresiones para llamar tonto a alguien, sino porque este se ve involucrado también como “personificación” de éstas, pues es el burro el animal protagonista de varias expresiones de este tipo, por ejemplo: *ya no seré tan burro*. Así, teniendo en cuenta esto, puede escoger esta película por encima de otras.

-Continuando, ¿qué tanto se utilizará dicho producto audiovisual? Si se utiliza todo o extractos del mismo, dependerá del elemento cultural que se quiera trabajar, qué tan presente está y si es suficiente su presencia en el material creado con base en dicho producto audiovisual para un diálogo intercultural provechoso.

-El siguiente aspecto a considerar es la forma de trabajar con dichos elementos culturales. Como se menciona en el marco teórico del presente trabajo, al trabajar la interculturalidad hay que evitar el síndrome de Nancy, el efecto escaparate y que el estudiante se quede en modo turista. Por esto, las actividades para trabajar dicho material audiovisual no deben limitarse a la mera exposición del estudiante con el elemento cultural que se enseña, sino que debe hacerse un ejercicio de diálogo con la cultura propia del estudiante, un ejercicio reflexivo y crítico, para una propicia construcción de saberes de un estudiante que busca el llamado estado ciudadano.

A partir de este conjunto de consideraciones, se prevé que es posible el desarrollo de una gran variedad de materiales de enseñanza ELE basados en productos audiovisuales. Y de este modo, los materiales basados en Shrek creados en el presente trabajo no solo son una muestra del potencial de estas películas en un aula intercultural sino del potencial de lo audiovisual, entre eso, del doblaje, en la enseñanza.

## **9. Conclusiones**

Como se menciona al principio del presente documento, esta investigación partió del interés personal del autor en el área del doblaje y el entretenimiento. No obstante, a lo largo del proceso investigativo fue “conectando los puntos” (Jobs, 2005) que a lo largo de la carrera como licenciado en lenguas fue ubicando. De este modo, este estudio permitió llegar a construir saberes desde lo lingüístico, lo traductológico, lo pedagógico y como persona en un mundo multicultural. No obstante, antes de mencionar las conclusiones a las que se ha llegado, se retoma la pregunta principal de este estudio:

¿Cómo intervienen los aspectos culturales y humorísticos en la selección de recursos fraseológicos y pragmáticos en el doblaje de las dos primeras películas de Shrek, del inglés al español de España y al español de México? La respuesta, lo cultural influye en todo sentido. Lo humorístico tiene un gran peso, pero igualmente depende de lo cultural.

¿Es decir? La cultura es el aspecto principal del cuál dependen las palabras, expresiones, acentos, registro, chistes e incluso los elementos mismos a los que se hace referencia en los doblajes de las películas. Por esto, las versiones al español de Shrek son

distintas, pues el público al que van dirigido y sus culturas son distintas. Por esto, el burro de Shrek en México utiliza palabras diferentes, un acento diferente, conjugaciones diferentes al de la versión española.

¿Pero qué engloba la cultura? Como se ve a lo largo del documento, son muchos los aspectos a partir de los cuales se pueden categorizar los referentes culturales pues la cultura está presente en diversos espacios de nuestra vida más allá de cómo nos comportamos y nos vestimos. Por ejemplo, cómo nos dirigimos a nuestro amigo (colega *ESP*, Cuate *MEX*), si conocemos o no qué o quién es alguien relevante en una u otra cultura (como en la mención de Paquita la del barrio en la versión mexicana), cómo conocemos obras literarias (haciendo referencia a los elementos literarios como el *happily ever after aquí analizado*) o incluso la familiaridad con rondas infantiles como las que le dan nombre al presente documento *The muffin man*, *Pin Pon* y *Mambrú*.

Reconociendo la importancia de la cultura en todos estos aspectos cotidianos, también se llega a la conclusión de que, en el proceso traductológico del doblaje, la cultura es uno de los elementos principales en los cuales enfocarse. ¿Cómo hacer que el público objetivo del doblaje de la película se sienta cercano y entienda fácilmente este producto? Hacer que los elementos aquí presentados no sean ajenos a él, usar expresiones, referentes culturales, formas de hablar que el público conozca.

No obstante, teniendo en cuenta que el doblaje mexicano de las películas de Shrek es el que llega a toda Latinoamérica, se podría discutir que de verdad estas situaciones se cumplen. Sin embargo, por el hecho de que la mayoría de las películas consumidas en Latinoamérica sean hechas en México, se podría decir que ya hay familiaridad con los elementos de esta misma cultura a nivel Latinoamérica; por lo que, aunque no sea del todo pensado por y para Latinoamérica, el doblaje de México es el existente que más cumple con ser uno con el que el público latino pueda sentirse a gusto.

¿Qué doblaje piensa más en su público? La conclusión sería que los dos lo hacen. Si bien los resultados muestran que la versión mexicana es la que más se toma libertades de utilizar expresiones y otros elementos culturales que no posee la versión original, ambos

doblajes apuntan a ser más fieles con su propia cultura que con la de la fuente de la traducción/doblaje.

¿Y el papel del humor? Primero, gracias a el análisis documental en el marco teórico y el análisis de la película es posible concluir que el humor también depende de la cultura. Lo que es divertido en España puede no serlo en México y viceversa. Así, parte de los elementos lingüísticos y pragmáticos utilizados en los doblajes con relación al humor dependen también de la cultura. Teniendo esto en cuenta, se refuerza la idea de que los doblajes de las películas de Shrek tienen un enfoque cibliste. Los chistes allí presentados van dirigidos de modo que el público lo pueda entender y pueda reírse con ellos.

Además, es importante mencionar que en el análisis de las películas se observa que otra de las prioridades en los doblajes de estas fue preservar la intención humorística de estas. De este modo, el proceso traductológico de equivalencia funcional tuvo peso a lo largo de los doblajes de estas, pues si bien podían encontrarse con que, al usar una traducción literal, lo cómico se perdiera, utilizar elementos, aunque diferentes era lo que posibilitó mantener la gracia de la película. También, teniendo en mente que la película debe ser cómica, el equipo de doblaje puede tomarse la libertad de crear chistes que la versión original no posean sí si su cultura y lengua lo permiten.

El siguiente aspecto a partir del cual fue posible llegar a una conclusión más es respecto a los procesos de traducción. En los doblajes de las películas de Shrek, el uso de los procesos de equivalencia cultural y equivalencia funcional fueron los que tuvieron más relevancia. Por lo que se concluye que cuando se traduce un producto rico culturalmente, la mejor herramienta es hacer uso del equivalente cultural de la lengua objetivo. Y, si se tiene un producto de intención humorística, se recurre a elementos que le den la misma función al diálogo traducido. De este modo, la preservación de significados y funciones de los elementos de las películas es posible.

Para acabar con la primera parte de esta investigación, también es importante hablar de cómo el doblaje es distinto a la traducción “estándar” o literaria. Así, en el doblaje las voces y cómo hablan estas voces son otro elemento a tener en cuenta en el proceso de traducción. No basta con la interpretación al español de los diálogos de la película, sino que

se debe “traducir” también el acento con el que habla, el registro, etc. Aspectos que no toma en cuenta ni la traducción de un libro o el subtítulaje. Un elemento que hace parte del doblaje también pero que considero queda para futuras investigaciones es el cómo la longitud de los diálogos influyó también en la selección de recursos lexicales en estas películas.

Ahora bien, la segunda mitad de este trabajo buscaba implementar los saberes aquí desarrollados para la enseñanza del español. ¿Qué se concluye al respecto?

Los saberes construidos a lo largo del material pueden ser usados para desarrollar material con enfoque intercultural a partir de las mismas diferencias entre las versiones al español de la película y de las culturas hispanohablantes en general. Las diferencias entre las películas en el español por sí mismas dan pie a un diálogo intercultural interesante a partir de la misma lengua. Sin embargo, este diálogo es aún más enriquecedor cuando otra cultura hablante de otra lengua entra en la discusión. Además, este diálogo se convierte en un punto de reconocimiento de la cultura y lengua del aprendiz y un punto de contacto con las culturas de llegada.

Teniendo en cuenta el proceso de creación de los materiales aquí desarrollados, también surgen un conjunto de aspectos a considerar al momento de crear un material de enseñanza de ELE con enfoque intercultural basados en productos audiovisuales. De este modo, Shrek y los materiales aquí desarrollados a partir de estas películas son solo una muestra del potencial de lo audiovisual en la enseñanza intercultural. Estos aspectos por considerar son: ¿Cuál es mi público y cuáles son sus necesidades? ¿Trabajar una película cuya lengua fuente es el español o una traducción? ¿Qué elemento cultural se trabajará? ¿De qué manera se hace presente dicho elemento cultural? y ¿De qué manera se trabajará dicho elemento en el diálogo intercultural? Encontrando respuesta a estas preguntas y desarrollando el material basado en estas, el docente de ELE podrá hacer uso de un material audiovisual más allá del entretenimiento y creando un diálogo intercultural a partir de este.

Además, a partir del pilotaje de los materiales se observa y llega a la conclusión que, si se quieren transmitir elementos lingüísticos, deberán ser vistos en torno a la cultura que la habla, en torno a su funcionamiento real de estos, y comparándolos con elementos culturales propios del estudiante; de manera que el estudiante los aproveche y disfrute mucho más que

con un simple glosario y/o presentación de reglas de conjugación y uso. Asimismo, recurrir a una película célebre a nivel mundial da pie al reconocimiento y a preservar estos conocimientos de manera más sencilla.

A modo de cierre del presente trabajo se podrían dejar abiertas algunas preguntas respecto a los distintos puntos aquí analizados. Una de estas es ¿Cómo podría influir la cultura en la selección de recursos lingüísticos y pragmáticos en una película en un universo no ficticio como en Shrek, sino en uno real como puede ser el de películas como El pianista o Doce años de esclavitud? También, ¿Cómo cambian los procesos traductológicos utilizados en un producto más extranjerizado y/o de enfoque sourciste?

Por otra parte, se pueden plantear preguntas acerca de los usos que podría darse al análisis aquí realizado. Por ejemplo: A partir de este trabajo, ¿Cómo sería una versión doblada al español de Colombia de las películas de Shrek? ¿Cómo hablaría el burro? ¿Qué frases se usarían? Y así como puede ser Colombia, puede ser otro país hispanohablante.

También, ¿Qué otros materiales de enseñanza se pueden crear? Quizás uno relacionado a cómo son los elementos literarios en el español como el *Charming prince* o *The fairy godmother*.

## Referencias

- Adamson, A. et Jenson, V. (Director). (2001). Shrek [Film]. Dreamworks.
- Adamson, A. Asbury, K. et Vernon, C. (Director). (2004). Shrek 2 [Film]. Dreamworks.
- Arboleda, D. T. (2015, Agosto 18). ANÁLISIS DE MATERIALES DE ELE EN COLOMBIA: UNA PROPUESTA DE FICHA ESPECIALIZADA. In *Red académica de español como lengua extranjera – EnRedELE –*. Spanish in Colombia- Instituto Caro y Cuervo.  
<https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Arboleda%20Gonz%C3%A1lez%20Diana%20Teresa.pdf>
- Ariza, H. E., Cruz, A. F., & Nieto, M. G. V. (2020). *Empeliculados: cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua*. Instituto Caro y Cuervo.  
<https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/documentos/pdf/Empeliculados-cine-en-la-clase-de-ELE-EL2.pdf>
- Baker, M. (2018). *In Other Words: A Coursebook on Translation* (3rd ed.). Routledge. 16-46, 94-123, 194-204
- Barquero Pipín, A.(2017) CULTURA Y LENGUA: Aproximaciones a un concepto de cultura para la enseñanza de la lengua extranjera. Pags. 61-74. Disponible en:  
<https://d-nb.info/1219579742/34>
- Bennoudi, H. (2017). TRADUCIR LA ORALIDAD: ENTRE LA EXTRANJERIZACIÓN Y LA DOMESTICACIÓN. *Revista Iberoamericana de Linguística*, 12, 85+.  
<https://link.gale.com/apps/doc/A693733992/IFME?u=anon~e5f7798b&sid=googleScholar&xid=06bdf74b>
- Bericat, Eduardo. (2016). CULTURA Y SOCIEDAD.  
[https://www.researchgate.net/publication/309609989\\_Que\\_es\\_la\\_cultura](https://www.researchgate.net/publication/309609989_Que_es_la_cultura)
- Castillo Carballo, M. A. (2006). Las colocaciones y fraseología. E-LEARNING Supporto ai Corsi di Studio. Recuperado de: <https://e->

[http://unifi.it/pluginfile.php/652578/mod\\_folder/content/0/Las%20colocaciones%20y%20la%20fraseolog%C3%ADa.pdf?forcedownload=1](http://unifi.it/pluginfile.php/652578/mod_folder/content/0/Las%20colocaciones%20y%20la%20fraseolog%C3%ADa.pdf?forcedownload=1)

- Carpio, B. A. (2014). *LA ADAPTACIÓN Y LA EXTRANJERIZACIÓN EL CASO DE LAS CANCIONES DE SHREK 2*. Universitat Jaume, Departament de Traducció i Comunicació. [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/104114/TFG\\_2014\\_CARPIO.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/104114/TFG_2014_CARPIO.pdf?sequence=1)
- Cowie, M., & Shuttleworth, M. (2014). *Dictionary of Translation Studies* (1st ed.). Routledge. Págs 44-47
- del Rosario, F. B. M. (2006). El enfoque basado en corpus como metodología para investigar rasgos de normalización en la lengua traducida. *Interlingüística*, 17, 261–267. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2317058.pdf>
- Elvis, M. (2001, May 16). *FILM REVIEW; So Happily Ever After, Beauty and the Beasts*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2001/05/16/movies/film-review-so-happily-ever-after-beauty-and-the-beasts.html>
- Enríquez-Aranda, Mercedes. (2010). La literatura comparada y los estudios sobre la traducción: hacia nuevas vías de investigación. *Tonos Digital*. 37-40.
- Gor, B. L. (2015). *La traducción del humor en el doblaje CASO PRÁCTICO: LA VIDA DE BRIAN*. Universidad Pontificia Comillas Madrid. Facultad de ciencias humanas y sociales. <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/15991/retrieve#:~:text=La%20traducci%C3%B3n%20del%20humor%20consiste,ceptores%20del%20texto%20de%20partida.&text=De%20acuerdo%20a%20estos%20autores,para%20crear%20una%20traducci%C3%B3n%20C3%B3ptima>
- Gutierrez, M, M. (2017). *El llamado español latino de los doblajes cinematográficos en la encrucijada entre el español mexicano, el español general y el español neutro*. Iberoamericana Vervuert. Pags 240-270.
- Hatim, B., & Munday, J. (2004). *Translation: An advanced resource book*. Routledge. 3-6, 142-152.

- Igareda, P. (2011). Categorización temática del análisis cultural: una propuesta para la traducción\*1. *Ikalá Revista de lenguaje y cultura*, 16(27).  
<http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v16n27/v16n27a2.pdf>
- Iglesias Casal, I. (2003). «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas». Documento de Internet disponible en:  
<http://aulaintercultural.org/2003/05/04/construyendo-la-competenciaintercultural-sobre-creencias-conocimientos-y-destrezas>
- Iglesias Casal, Isabel (2000) “Diversidad cultural en el aula de e/le: la interculturalidad como desafío y como provocación” *Espéculo*, Universidad Complutense de Madrid,  
<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>
- IMDb. (2001, July 12). *Shrek (2001)*.  
[https://www.imdb.com/title/tt0126029/?ref =nv\\_sr\\_srs\\_g\\_0](https://www.imdb.com/title/tt0126029/?ref =nv_sr_srs_g_0)
- IMDb. (2004, July 1). *Shrek 2 (2004)*. IMDb.  
[https://www.imdb.com/title/tt0298148/?ref =ttexrv\\_exrv\\_tt](https://www.imdb.com/title/tt0298148/?ref =ttexrv_exrv_tt)
- Jobs, S. (2005, 12 de junio). Stanford Commencement Address [Grabación de video de un discurso]. Stanford University. <https://www.youtube.com/watch?v=UF8uR6Z6KLc>
- Ladmiral, J. R. (2018). De la phraseologie a une dialinguistique: étude programmatique. En *Fraseología, Diatopía Y Traducción* (pp. 8–17). John Benjamins Publishing Company.
- López, M, B. (2020): “*Variación diatópica y análisis de corpus: Algunos casos en la fraseología del español*”. Mogorrón Huerta, Pedro y Cuadrado Rey, Analía (eds.): ELUA: Fraseología y variaciones (socio)lingüísticas y diatópicas, Anexo VII, págs. 145-159. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.ANEXO7.09>
- Marín, G. C. (2007). *La traducción para el doblaje de películas multilingües: Babel*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de traducción e interpretación.  
[http://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/4064/2/0536366\\_00000\\_0000.pdf](http://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/4064/2/0536366_00000_0000.pdf)

- Mel'čuk Igor A. (1995). Phrasemes in language and phraseology in linguistics. In Martin Everaert, Erik-Jan van der Linden, André Schenk & Rob Schreuder (eds.), *Idioms: Structural and Psychological perspectives*, 167–232. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Munday, J. (2001). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. Routledge. 35-49
- Navarro, B. M. L. (2017). La traducción del humor audiovisual. El caso de la película de animación *El Espantatiburones* (Shark Tale). *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 9: 307-329. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/73115>
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Prentice Hall. 11-13, 68-91.
- Poradowska, A. (2016) Actividades para desarrollar la competencia intercultural en la clase de ELE. Disponible en:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2015-2016/09\\_poradowska.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2015-2016/09_poradowska.pdf)
- Rico Troncoso, C. (2012). Materiales de enseñanza de lengua para el desarrollo de la CCI: un desafío para los fabricantes. *Signo Y Pensamiento*, 31(60), 130-154. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2416>
- Ruiz, M. (2012). Aspectos socioculturales e interculturales en el español para los negocios. Disponible en:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2012/12\\_ruiz.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2012/12_ruiz.pdf)
- Sampieri, H. (2014). *Metodología De La Investigación* (5th ed.). McGraw-Hill Interamericana de España S.L. 4-15, 88-96
- Santana L, B. (2005) La traducción del humor no es cosa de risa: un nuevo estado de la cuestión. II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Madrid: AIETI, pp. 834-851.  
[http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI\\_2\\_BSL\\_Traduccion.pdf](http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_2_BSL_Traduccion.pdf)

- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Toriyama, A. (Creador), Nakamura, R & Nagamine, T. (Director) Garza, E. (Director de doblaje). (2016, 7 de agosto). Aquel que hereda el linaje saiyajin, la decisión de Trunks (Episodio 54) [Capítulo de serie de televisión]. Por Nozaki, O., Sagawa, N., et al (Productores ejecutivos), *Dragon Ball Super*. Toei Animation; Fuji Television.
- Travers, P. (2001). *Movie reviews: Shrek*. Rolling Stone  
<https://www.rollingstone.com/movies/movie-reviews/shrek-189556/>
- Travers, P. (2004). *Movie reviews: Shrek 2*. Rolling Stone  
<https://www.rollingstone.com/movies/movie-reviews/shrek-2-189216/>
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. London; New York: Routledge
- Zendehboudi, M., & Farzian, M. R. (2016). Theoretical Foundations of Translation Studies. *International Journal of English Linguistics*, 6(7).  
<http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v6n7p144>

## **Anexos**

Acceso a las rubricas de evaluación intercultural del material

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1zMz7W40tp4KM-xcRzhpU-9HeT0JeMrZAV7zxnCjsa4o/edit?usp=sharing>

Acceso a las tablas de análisis.

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1uXcW\\_iz2p\\_ZCHzjWSHVzUDGLJCu0\\_pekGptxUbDMmLo/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1uXcW_iz2p_ZCHzjWSHVzUDGLJCu0_pekGptxUbDMmLo/edit?usp=sharing)

Acceso al banco de frases con potencial de ser analizadas.

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1EcyZBIc-vJWmb-rxzEA6tPO5nWe-c3gl8h4f8zJl8s/edit?usp=sharing>

Acceso al guion en español México de la película Shrek.

[https://docs.google.com/document/d/1M-6kXmOBOhyIartbl1MyXgL11hLesXb/edit?usp=share\\_link&oid=113266483880001710084&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1M-6kXmOBOhyIartbl1MyXgL11hLesXb/edit?usp=share_link&oid=113266483880001710084&rtpof=true&sd=true)

Acceso al guion en español España de la película Shrek

[https://docs.google.com/document/d/1yVKyX7NiRmW80I8goBVYoSeEF92EzFX7/edit?usp=share\\_link&oid=113266483880001710084&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1yVKyX7NiRmW80I8goBVYoSeEF92EzFX7/edit?usp=share_link&oid=113266483880001710084&rtpof=true&sd=true)

Acceso al guion en español España de la película Shrek 2

[https://docs.google.com/document/d/1jJn2aGMIRW5E-7Bjk8BQXw5eOcbfXoU/edit?usp=share\\_link&oid=113266483880001710084&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1jJn2aGMIRW5E-7Bjk8BQXw5eOcbfXoU/edit?usp=share_link&oid=113266483880001710084&rtpof=true&sd=true)

Acceso al guion en español México de la película Shrek

[https://docs.google.com/document/d/1Ai2Q2bsJH0FDZ9nf2SFfmNzGP0shjbs4/edit?usp=share\\_link&oid=113266483880001710084&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1Ai2Q2bsJH0FDZ9nf2SFfmNzGP0shjbs4/edit?usp=share_link&oid=113266483880001710084&rtpof=true&sd=true)

Acceso al guion de la versión original de la película (inglés) Shrek

[https://docs.google.com/document/d/1xgf0mYLDwBbSNQejQ9Nm9AbLt3y\\_F20u9tLvH54mkI0/edit?usp=share\\_link](https://docs.google.com/document/d/1xgf0mYLDwBbSNQejQ9Nm9AbLt3y_F20u9tLvH54mkI0/edit?usp=share_link)

Acceso al guion de la versión original de la película (inglés) Shrek 2

[https://docs.google.com/document/d/1aZeE\\_TAP0-nu2LdbWKKUITkjfQvA86jp/edit?usp=share\\_link&oid=113266483880001710084&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1aZeE_TAP0-nu2LdbWKKUITkjfQvA86jp/edit?usp=share_link&oid=113266483880001710084&rtpof=true&sd=true)

Acceso al material 1. [https://docs.google.com/presentation/d/1TFW1tvnW7A1l\\_GO-qYurDDmTZ7H5SrJi3k4Y3rJ86ds/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/presentation/d/1TFW1tvnW7A1l_GO-qYurDDmTZ7H5SrJi3k4Y3rJ86ds/edit?usp=sharing)

Acceso al material 2. <https://view.genial.ly/633da872b153350017c2ed1a/interactive-content-seccion2>