

— Grau  
en **Llengües  
Aplicades**

— Grau  
en **Traducció  
i Interpretació**

Treball de Fi de Grau

**La subtitulació del llenguatge  
coloquial juvenil en *Schitt's Creek***

**El aprenentatge del llenguatge juvenil  
en anglès a partir de la traducció  
audiovisual: una proposta  
didàctica para el nivel C1**

**Yago Soler Arróniz**

Tutor/a: Blanca Arias-Badia

Curso 2022-2023



**Universitat  
Pompeu Fabra**  
Barcelona

Facultat  
de Traducció i Ciències  
del Llenguatge



## Resumen

La subtitulación es un elemento esencial en la sociedad globalizada actual. El presente trabajo se centra en el uso de la subtitulación en las series de comedia y en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta es una herramienta que puede ser muy beneficiosa para mejorar el nivel de lengua y adquirir nuevo vocabulario, incluido el perteneciente a los registros más informales de la lengua, como puede ser el lenguaje coloquial juvenil. El trabajo se divide en dos partes. Por un lado, se propone observar el uso de este lenguaje y cómo se ha subtitulado en la *sitcom Schitt's Creek*, a partir de la propuesta de técnicas de traducción de HispaTAV. Por otro lado, se desarrolla una unidad didáctica en la que se integra la subtitulación como herramienta receptiva y productiva, y cuyo objetivo principal es adquirir vocabulario y estructuras del lenguaje coloquial juvenil. En la unidad, se utiliza material de *Schitt's Creek*, ya que se parte de la base de que usar estas series de comedia es muy útil para cumplir este objetivo, pues son géneros en los que el registro coloquial está muy presente, a menudo como recurso humorístico y de caracterización. A partir del análisis se observa que, en esta serie, hay una gran presencia de ciertos rasgos que otorgan verosimilitud a los diálogos del texto de partida, como el uso de las interjecciones y las abreviaciones. Asimismo, se analiza el uso de las técnicas de traducción y se concluye que las más frecuentes son las de reformulación y reducción. En ocasiones, esto suprime rasgos del lenguaje coloquial juvenil, pero también hace que se compensen o se plasmen de forma diferente en otros subtítulos. Con la unidad propuesta, que implementa la traducción audiovisual didáctica, se hace uso de textos reales, los cuales facilitan la adquisición de expresiones léxicas del lenguaje coloquial juvenil, pues estos las contextualizan. Finalmente, a partir de la bibliografía de estudios previos, se concluye que utilizar la subtitulación en el aula tiene muchas ventajas: se puede usar de forma receptiva, para que los alumnos mejoren su comprensión del idioma, y de forma productiva, para que trabajen la redacción y adquieran nuevas expresiones.

Palabras clave: subtitulación, traducción audiovisual didáctica, lenguaje coloquial juvenil, *Schitt's Creek*, *sitcom*, unidad didáctica, técnicas de traducción HispaTAV.

## Resum

La subtitulació és un element essencial a la societat globalitzada actual. Aquest treball se centra en l'ús de la subtitulació en les sèries de comèdia i en l'aprenentatge de llengües estrangeres. És una eina que pot ser molt beneficiosa per millorar el nivell de llengua i adquirir nou vocabulari, sobretot el que forma part dels registres més informals, com ara el del llenguatge col·loquial juvenil. El treball es divideix en dues parts. D'una banda, es proposa observar l'ús d'aquest llenguatge i com s'ha subtitulat a la *sitcom Schitt's Creek*, a partir de la proposta de tècniques de traducció d'HispaTAV. D'altra banda, es desenvolupa una unitat didàctica en què s'integra la subtitulació com a eina receptiva i productiva, i l'objectiu principal de la qual és adquirir vocabulari i estructures del llenguatge col·loquial juvenil. A la unitat, s'utilitza material de *Schitt's Creek*, ja que es parteix de la base que utilitzar aquestes sèries de comèdia és molt útil per dur a terme els objectius de la unitat didàctica, perquè són gèneres en què el registre col·loquial està molt present, sovint com a recurs humorístic i de caracterització. A partir d'aquesta anàlisi s'observa que, en aquesta sèrie, hi ha una gran presència de certs trets que atorguen versemblança al text de partida, com l'ús de les interjeccions i de les abreviacions. A més, s'analitza l'ús de les tècniques de traducció i es conclou que les més freqüents són les de reformulació i reducció. De vegades, això suprimeix trets del llenguatge col·loquial juvenil, però també fa que es compensin o hi apareguin de forma diferent en altres subtítols. Amb la unitat proposta, que implementa la traducció audiovisual didàctica, s'utilitzen textos reals, els quals faciliten l'adquisició d'expressions lèxiques del llenguatge col·loquial juvenil, perquè ajuden a contextualitzar-les. Finalment, a partir de la bibliografia d'estudis previs, es conclou que l'ús de la subtitulació a l'aula té molts d'avantatges: es pot usar de forma receptiva, perquè els alumnes millorin la comprensió de l'idioma, i de forma productiva, perquè treballin la redacció i adquireixin noves expressions.

Paraules clau: subtitulació, traducció audiovisual didàctica, llenguatge col·loquial juvenil, *Schitt's Creek*, *sitcom*, unitat didàctica, tècniques de traducció HispaTAV.

## **Abstract**

Subtitling is an element essential to today's globalized society. This project focuses on the use of subtitling in sitcoms, and in the teaching of a foreign language. This tool can be very beneficial to improve one's level as well as to learn new vocabulary, including the one that is part of more colloquial registers, such as slang. This project is divided into two parts. On the one hand, the objective is to observe the use of this language and how it has been subtitled in a sitcom, *Schitt's Creek*, through the use of the HispaTAV translation techniques proposal. On the other hand, a lesson plan is developed, which integrates subtitling as both a productive and a receptive tool. Its main goal is to help the students learn new vocabulary and structures that are used in slang by young people. This lesson plan uses materials derived from *Schitt's Creek*, as these shows are very useful to achieve its objectives. In this genre, slang is used very heavily, usually as a humorous resource that helps define characters. The results show that, in this sitcom, there are many traits that give the text authenticity, such as interjections and abbreviations. Besides, the use of the translation techniques is analyzed, the conclusion being that the most frequent ones are rewording and reduction. At certain points, this erases some traits of slang, but, they can also be compensated or included differently in another subtitle. With the lesson plan, which implements the use of audiovisual translation in the classroom, real texts are used, because they make it easier for these lexical expressions to be acquired, as it makes them be contextualized. In addition, based on the bibliography of previous studies, it is concluded that subtitling as an educational tool has several advantages: it can be used receptively, so that students improve their comprehension skills, and productively, so they can work on their writing skills and learn new expressions.

**Keywords:** subtitling, didactic audiovisual translation, youth slang, *Schitt's Creek*, sitcom, didactic unit, HispaTAV translation techniques.

# Índice

<b>1. Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Justificación y motivación.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Objetivos .....</b>	<b>2</b>
<b>1.3 Estructura del trabajo .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Marco teórico .....</b>	<b>4</b>
<b>2.1 El lenguaje coloquial juvenil.....</b>	<b>4</b>
<b>2.2 Las técnicas de traducción .....</b>	<b>7</b>
<b>2.3 La traducción audiovisual didáctica.....</b>	<b>10</b>
<b>2.4 El enfoque léxico en la enseñanza de lenguas .....</b>	<b>14</b>
<b>2.5 El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas.....</b>	<b>15</b>
<b>3. Metodología .....</b>	<b>18</b>
<b>3.1 Trabajo de Traducción e Interpretación.....</b>	<b>18</b>
3.1.1 Enfoque .....	18
3.1.2 Descripción del corpus .....	19
3.1.3 Procedimiento .....	20
3.1.4 Herramientas.....	20
<b>3.2 Trabajo de Lenguas Aplicadas .....</b>	<b>21</b>
3.2.1 Enfoque .....	21
3.2.2 Materiales y procedimiento.....	22
3.2.3 Herramientas.....	22
<b>4. Análisis del lenguaje juvenil de <i>Schitt's Creek</i> y de su traducción .....</b>	<b>23</b>
<b>4.1 El lenguaje coloquial juvenil de <i>Schitt's Creek</i> .....</b>	<b>23</b>
4.1.1 Interjecciones .....	23
4.1.2 Phrasal verbs .....	25
4.1.3 Abreviaciones .....	27
4.1.4 Repetición léxica e intensificadores .....	29
4.1.5 Referencias culturales.....	30
4.1.6 Lenguaje abstracto y expresiones inventadas.....	31
<b>4.2 La subtitulación de <i>Schitt's Creek</i>.....</b>	<b>32</b>
4.2.1 Técnica TdT1: Reformulación .....	33
4.2.2 Técnica TdT2: Reformulación de elementos culturales.....	40
4.2.3 Técnica TdT3: Marcas paralingüísticas .....	41
4.2.4 Técnica TdT4: Ampliación .....	42
4.2.5 Técnica TdT5: Reducción.....	43
4.2.6 Técnica TdT6: División de frases.....	45
4.2.7 Técnica TdT7: Fusión de frases .....	46
4.2.8 Técnica TdT8: Adaptación de elementos no verbales .....	47
4.2.9 Técnica TdT9: Compensación .....	47
4.2.10 Técnica TdT10: Nota del traductor.....	49

4.2.11 Técnica TdT11: Reformulación por aceptabilidad .....	49
4.2.12 Técnica TdT12: Adaptación a la caracterización del personaje .....	51
4.2.13 Técnica TdT13: Combinación de técnicas .....	51
<b>5. Propuesta de unidad didáctica.....</b>	<b>54</b>
<b>5.1 Contextualización y objetivos .....</b>	<b>54</b>
<b>5.2 Materiales y contenido .....</b>	<b>55</b>
<b>5.3 Evaluación.....</b>	<b>56</b>
<b>5.4 Actividades .....</b>	<b>57</b>
5.4.1 Pretarea.....	57
5.4.2 Actividades posibilitadoras.....	59
5.4.3 Tarea final.....	68
<b>6. Conclusión .....</b>	<b>70</b>
<b>7. Referencias bibliográficas .....</b>	<b>73</b>
<b>8. Anexos .....</b>	<b>79</b>
<b>8.1 Vaciado de expresiones coloquiales y técnicas HispaTAV .....</b>	<b>79</b>
<b>8.2 Guía para el profesor .....</b>	<b>79</b>
<b>8.3 Enunciados de las actividades para los estudiantes .....</b>	<b>88</b>

## Índice de figuras

Figura 1: Captura de pantalla del alineador de OmegaT.....	21
Figura 2: Captura de pantalla de la hoja de cálculo del vaciado. ....	21
Figura 3: Gráfico de resumen de las técnicas de traducción. ....	53

## Índice de tablas

Tabla 1: Datos básicos de <i>Schitt's Creek</i> . ....	19
Tabla 2: Ejemplos de interjecciones. ....	24
Tabla 3: Ejemplos de interjecciones. ....	25
Tabla 4: Ejemplo de interjección. ....	25
Tabla 5: Ejemplo de <i>phrasal verb</i> .....	26
Tabla 6: Ejemplo de <i>phrasal verb</i> .....	26
Tabla 7: Ejemplos de <i>phrasal verbs</i> .....	27
Tabla 8: Ejemplos de abreviaciones. ....	28
Tabla 9: Ejemplos de abreviaciones. ....	29
Tabla 10: Ejemplo de repetición léxica.....	29
Tabla 11: Ejemplos de intensificadores. ....	30
Tabla 12: Ejemplos de referencias culturales. ....	31
Tabla 13: Ejemplo de lenguaje abstracto. ....	31
Tabla 14: Ejemplo de creatividad léxica. ....	32
Tabla 15: Ejemplos de la TdT1 (reformulación). ....	33
Tabla 16: Ejemplos de la TdT1 (reformulación). ....	34
Tabla 17: Ejemplos de la TdT1 (reformulación). ....	35
Tabla 18: Ejemplos de la TdT1 (reformulación). ....	36
Tabla 19: Ejemplos de la TdT1 (reformulación). ....	37
Tabla 20: Ejemplos de la TdT1 (reformulación). ....	38
Tabla 21: Ejemplos de la TdT1 (reformulación). ....	39
Tabla 22: Ejemplo de la TdT2 (reformulación de elementos culturales).....	40
Tabla 23: Ejemplos de la TdT2 (reformulación de elementos culturales). ....	41
Tabla 24: Ejemplos de la TdT3 (marcas paralingüísticas). ....	42
Tabla 25: Ejemplos de la TdT4 (ampliación). ....	43
Tabla 26: Ejemplos de la TdT5 (reducción). ....	44
Tabla 27: Ejemplos de la TdT5 (reducción). ....	45



Tabla 28: Ejemplos de la TdT6 (división de frases).....	46
Tabla 29: Ejemplo de la TdT7 (fusión de frases). ....	46
Tabla 30: Ejemplo de la TdT8 (adaptación de elementos no verbales).....	47
Tabla 31: Ejemplo de la TdT9 (compensación). ....	48
Tabla 32: Ejemplos de la TdT9 (compensación).....	49
Tabla 33: Ejemplos de la TdT11 (reformulación por aceptabilidad).....	50
Tabla 34: Ejemplos de la TdT13 (combinación de técnicas). ....	52
Tabla 35: Resumen de la pretarea.....	58
Tabla 36: Resumen de la actividad 2. ....	59
Tabla 37: Resumen de la actividad 3. ....	60
Tabla 38: Resumen de la actividad 4. ....	61
Tabla 39: Resumen de la actividad 5. ....	63
Tabla 40: Resumen de la actividad 6. ....	64
Tabla 41: Resumen de la actividad 7. ....	65
Tabla 42: Resumen de la actividad 8. ....	66
Tabla 43: Resumen de la actividad 9. ....	67
Tabla 44: Resumen de la tarea final.....	69
Tabla 45: Datos básicos de <i>Schitt's Creek</i> para la actividad 2.....	81

## **1. Introducción**

A continuación, se introducirá la justificación académica y la motivación del proyecto, así como sus objetivos. Finalmente, se resumirá la estructura que seguirá el trabajo.

### **1.1 Justificación y motivación**

El Trabajo de Fin de Grado que se presenta a continuación está estructurado en dos partes diferenciadas, que tienen un nexo en común: la subtitulación. Por un lado, se analizará el uso del lenguaje coloquial juvenil en la serie de comedia *Schitt's Creek*, y se observará cómo se ha realizado la subtitulación de fragmentos que contienen rasgos de este registro, de acuerdo con la propuesta metodológica para la identificación de técnicas de traducción TdT HispaTAV (Zabalbeascoa y Arias-Badia, 2021). Por otro lado, se propondrá una unidad didáctica del aprendizaje de inglés como lengua extranjera para alumnos de nivel C1, en la que la herramienta principal será la subtitulación (formará parte tanto del proceso de visionado como de la tarea final) y que se centrará en la adquisición del lenguaje coloquial juvenil.

La subtitulación es un elemento que es fundamental en el contexto actual. En una sociedad globalizada en la que el contenido audiovisual que se genera en un país o cultura específica no se restringe solo a la misma, los subtítulos son lo que permiten que todo el mundo pueda acceder a este contenido y disfrutarlo. Asimismo, son una herramienta que, didácticamente, puede resultar muy útil. El uso de las expresiones coloquiales se suele dejar más de lado en el aprendizaje formal de lenguas, pues en el aula se le suele dar más prioridad a un lenguaje académico o formal. Como especifica Stollhans (2020), los estudiantes deberían ser expuestos a todo tipo de lenguaje, especialmente el coloquial, para tener las herramientas necesarias al interactuar con gente nativa.

El uso de productos audiovisuales es una buena forma de hacer que el alumnado mejore su expresión coloquial, por su uso de un lenguaje real y verosímil, que pretende parecerse al uso real de la lengua. Por lo tanto, la unidad didáctica que se propone en este trabajo defiende el uso de la traducción audiovisual didáctica como herramienta que puede ser

muy beneficiosa para el aprendizaje del alumnado, sobre todo en áreas en las que los métodos tradicionales no son tan prácticos.

Adicionalmente, hay un interés personal por lo que respecta al uso de *sitcoms* en el aprendizaje del inglés, que también ha motivado la creación de este trabajo. Este género de series se ha utilizado mucho en el aprendizaje personal del inglés, especialmente para adquirir e interiorizar expresiones del lenguaje coloquial. *Schitt's Creek* es una serie que resulta muy útil para estos propósitos, puesto que los personajes, especialmente los más jóvenes (como David, Alexis, Stevie, Patrick, etc.) utilizan muchas frases hechas y otras expresiones y rasgos del lenguaje juvenil, así como referencias constantes a la cultura popular actual. Esto hace que la *sitcom* sea una opción ideal para poder cumplir los objetivos del trabajo y observar cómo se trata este lenguaje en la subtitulación de una plataforma de *streaming* de hoy en día.

## **1.2 Objetivos**

El objetivo principal del análisis del lenguaje coloquial juvenil es observar cómo se trata este registro en los productos audiovisuales actuales. Desde el punto de vista traductológico, se pretende analizar cómo se traslada este registro a los subtítulos del español y ver qué técnicas de traducción se utilizan para mantenerlo o neutralizarlo en las plataformas de *streaming*. Asimismo, también se comprobará qué técnicas se utilizan más y son más productivas para llevar a cabo este traslado.

Por lo que respecta a la unidad didáctica, el objetivo principal es explotar los beneficios que aporta la traducción audiovisual didáctica como producto final, así como conseguir implementarla en el aula, para poder enriquecer el aprendizaje del alumnado y permitir que adquieran expresiones, colocaciones y estructuras que podrán usar en el día a día, en conversaciones coloquiales e informales. Asimismo, también se pretende explotar las posibilidades que brinda la traducción audiovisual como proceso y las series actuales como material con fines didácticos, y comprobar hasta qué punto puede resultar útil este tipo de contenido audiovisual en el aula.

### **1.3 Estructura del trabajo**

El trabajo va encabezado por esta introducción, seguida del marco teórico. En este apartado se tratarán cinco aspectos fundamentales para el estudio: el lenguaje coloquial juvenil, sobre el que se describirán los rasgos principales; las técnicas de traducción, apartado en el que se hará un repaso general y se introducirán las TdT HispaTAV; la traducción audiovisual didáctica, su evolución y estado actual en el aula; el enfoque léxico en la enseñanza de lenguas, y el enfoque por tareas. A continuación se explicarán las metodologías de cada trabajo, para después dar paso al análisis. Esta parte del trabajo se centrará en analizar el texto de partida escogido y su subtitulación. Finalmente, se realizará la propuesta de la unidad didáctica y se extraerán las conclusiones.

## **2. Marco teórico**

En este apartado se desarrollará el marco teórico del trabajo. En primer lugar, se tratará el lenguaje coloquial juvenil y los rasgos principales que lo caracterizan. En segundo lugar, se hablará de las técnicas de traducción, con una pequeña introducción general y, después, de la propuesta en la que se centrará este estudio. En tercer lugar, se tratará el tema de la traducción audiovisual didáctica y su papel en el aula del aprendizaje de lenguas extranjeras. Finalmente, se tratarán los enfoques en los que se basará la unidad didáctica que se propondrá en el apartado 5.

### **2.1 El lenguaje coloquial juvenil**

El registro coloquial está definido por cuatro características principales, tal como las expone Briz (1996, p. 30): el campo, que es la cotidianidad; el modo, que es oral y espontáneo; el tenor, que es interactivo, y el tono, que es informal. Existen otros aspectos que también ayudan a dictaminar cómo se caracteriza este lenguaje, como, por ejemplo, la relación de igualdad entre los interlocutores, la ausencia de planificación del discurso o el fin comunicativo socializador (Briz, 1996, p. 31). El lenguaje coloquial juvenil es el registro coloquial usado por adolescentes y jóvenes en contextos informales. De acuerdo con Zimmerman (2002, p. 138), “entre los diferentes ‘grupos de edad’, los ‘adolescentes’ representan, sin duda, el grupo que ha creado la forma idiomática que más llama la atención”.

Según Palacios Martínez (2011), el registro juvenil es un lenguaje que, sobre todo, se caracteriza por variar de acuerdo con ciertos factores sociológicos, como el género, la clase social, el nivel cultural, etc. El autor explica que este tipo de registro a menudo se ve evidenciado en el léxico y la gramática que utiliza este grupo de edad, y que se caracteriza por la creatividad en el uso de la lengua.

[...] teenagers are generally creative in their use of the language and are fond of borrowing new items from other languages and even from other jargons (p. 106).

En los medios de comunicación, este lenguaje se intenta recrear de forma guionizada para que el diálogo producido por los personajes jóvenes de ficción resulta verosímil. Este

fenómeno, que recibe el nombre de oralidad fingida, está muy presente en los productos audiovisuales, ya que en estos textos se parte de un guion escrito creado para ser consumido de forma oral. De acuerdo con García de Toro (2004, p. 115), con la oralidad fingida “se pretende que el lector no perciba que se encuentra ante un discurso prefabricado”. Es un recurso que se utiliza mucho en este tipo de productos y que, por lo tanto, se debe tener en cuenta en el momento de la traducción.

Asimismo, como explica esta misma autora, en los diálogos se intenta incluir rasgos del lenguaje oral espontáneo para que las interacciones entre los personajes parezcan realistas. Por lo que se refiere al género de las comedias de situación, al cual pertenece el texto de partida del corpus de este estudio, la oralidad fingida tiene también un rol importante. Matamala (2008b) destaca que son “un género televisivo de ficción en el que los diálogos que quieren imitar la lengua coloquial oral espontánea cobran protagonismo” (p. 81).

A continuación se ofrecerá una visión general de los rasgos que son más prominentes o frecuentes en el lenguaje juvenil coloquial. En este registro a menudo se halla la presencia del uso del lenguaje vago o abstracto (Palacios Martínez, 2011). De acuerdo con el autor, en la lengua inglesa este tipo de lenguaje se refiere a la presencia considerable en el discurso de palabras como *thing*, *thingy* o *stuff*, y de cuantificadores como *loads of* o *a bit of*. Palacios Martínez (2011, p. 115), especifica que este lenguaje se suele usar “when speakers cannot remember the name of a person or thing and include words which replace names, item names or both”. Además de este rasgo, Palacios Martínez habla de otras características, como el uso de palabrotas, insultos o lenguaje vulgar como vocativos. En el inglés, hay ejemplos como *bitch*, *fool* o *idiot* (Palacios Martínez, 2011, p. 114).

Partadarsana y Mardijono (2022) destacan como marca del registro juvenil el fenómeno de la composición, en el que se forman palabras compuestas a través de la mezcla de dos unidades léxicas. Un ejemplo de este fenómeno que citan los autores es *goddamn*, que se origina de la unión de *god* y *damn* (p. 553). Otro rasgo que describen es el de la abreviación, en el que las palabras se hacen más cortas para que sea más fácil pronunciarlas, o se puedan decir más rápidamente. Este proceso no altera su significado (Partadarsana & Mardijono, *ibid.*).

El uso de verbos con preposiciones, comúnmente conocidos como *phrasal verbs*, denominación que se utilizará en este trabajo, es otro de los rasgos más presentes en este registro. Como detalla Kovács (2014, p. 14), “the word-formative productivity of phrasal verbs is more active in slang than in standard usage”. *Piss away* o *screw around* son ejemplos de este tipo de construcciones en inglés con un aspecto especialmente informal (p. 14). Asimismo, otra característica frecuente es el uso de expresiones idiomáticas o frases hechas. Según Agha (2015), “slang expressions include lexemes of varying degrees of complexity—including fixed phrases, idioms and other holophrastic lexations” (p. 319).

Adicionalmente, Zhou y Fan (2013) hablan de la tendencia a inventar ciertas palabras o expresiones por los hablantes, normalmente con intenciones humorísticas: “sometimes slang words are invented by a few people for the pleasure of novelty and imitated by others who like to be in fashion” (p. 2210). Hanks (2013) también destaca que, a menudo, esta innovación se realiza explotando las normas lingüísticas establecidas de forma creativa con el objetivo de decir algo de forma interesante o inusual. Otro rasgo común que suele utilizarse con estas mismas intenciones es el uso de los juegos de palabras, normalmente con unidades polisémicas o que tienen grafías o pronunciaciones muy similares (Lillo, 2008).

Asimismo, en el lenguaje juvenil hay una gran cantidad de intensificadores e interjecciones. Por un lado, con respecto a los intensificadores, Núñez y Palacios Martínez (2014) detallan que “adolescents are in general very creative and often introduce new intensifiers into the language where these are felt to be more expressive than established items” (p. 213). Especifican que además de los intensificadores comunes (como, por ejemplo, *very*, *absolutely*, *totally* o *completely*), es frecuente que las personas jóvenes utilicen expresiones propias del lenguaje tabú como intensificadores, como por ejemplo *bloody* o *fucking* (pp. 218-219).

Por otro lado, las interjecciones, que se caracterizan por ser elementos invariables y por ser más propios del lenguaje oral (Matamala, 2008a). La autora especifica que las interjecciones suelen aparecer en las *sitcoms* de forma frecuente. Según Matamala (2008a), estas series las utilizan a menudo en los diálogos, ya que son “textos previamente

escrits que, per les característiques pròpies del gènere de les comèdies de situació, volen ser àgils, vius i col·loquials” (p. 79).

Finalmente, también cabe mencionar que en este registro se hallan muchas más palabrotas o elementos del lenguaje tabú, como se ha comentado ya en el caso de los vocativos. Sin embargo, este uso no se ve restringido a dichas unidades, o a los intensificadores que se han visto en el párrafo anterior. Como explica Moore (2012, p. 173):

[...] swearwords are inherently associated with the expression of intense affect, and the expression of such affect no doubt explains their existence. But their use can also be extended to a number of other contexts, including many contexts in which slang is called for.

Adicionalmente, Ávila-Cabrera (2015) añade que el lenguaje tabú es típico de un registro más bajo o coloquial, que, a su vez, suele utilizarse en situaciones cómicas.

Todos estos rasgos, así como algunos que no son tan frecuentes pero que ayudan a caracterizar el lenguaje coloquial juvenil, serán ejemplificados con más detalle en el análisis del trabajo. Estos ejemplos se tomarán de la serie *Schitt's Creek* y algunos de ellos pueden ser utilizados para la unidad didáctica que se propondrá más adelante.

## **2.2 Las técnicas de traducción**

Las técnicas de traducción son un proceso en el que se identifican las unidades mínimas del texto de partida para poder considerar cuál es la mejor manera de traducirlas (Zabalbeascoa, 2000, p. 122). Una técnica de traducción difiere de otros conceptos como las estrategias o las soluciones, por lo que conviene no confundir la terminología. Según Zabalbeascoa (2000, pp. 120-121), la estrategia se refiere al proceso que se lleva a cabo para obtener el objetivo, que en este caso es el texto meta, y la solución es el resultado de aplicar dicha estrategia.

Existen diversas propuestas de taxonomías de técnicas, entre las cuales se encuentran las de autores como Díaz-Cintas y Remael (2021), Molina y Hurtado (2002), y Vinay y Darbelnet (1958), y en las cuales se utilizan clasificaciones con categorías como calcos,



traducciones literales, sustituciones, compensaciones, transposiciones, generalizaciones, etc. Sin embargo, ninguna de ellas conforma una lista definitiva que describa de forma exhaustiva todo lo que se puede hacer al traducir, ni se centra, en la mayoría de los casos, en la traducción de productos audiovisuales. Asimismo, es frecuente que en la traducción de un solo fragmento se mezclen distintos tipos de técnicas o estrategias, ya que los límites que las separan, a menudo, pueden resultar muy poco definidos.

Este trabajo se centrará específicamente en la propuesta HispaTAV TdT (técnicas de traducción), desarrollada por Zabalbeascoa (2020) y Zabalbeascoa y Arias-Badia (2021), que se utilizará para analizar la subtitulación de la serie *Schitt's Creek*. Esta taxonomía propone trece técnicas principales. Se considera que no se aplica ninguna técnica cuando la traducción es literal y no se observa ningún tipo de reformulación. Cabe aclarar que la traducción interlingüística supone una reformulación intrínseca, así que se considera que no se aplica ninguna técnica cuando se compara el texto meta con una hipotética traducción literal del texto de partida.

Los autores distinguen entre tres dimensiones de las técnicas, que son complementarias: la traducción, que tiene que ver con la reformulación o la adaptación de elementos culturales; la escritura, que está relacionada con una mejor adaptación a la lengua de llegada, y la subtitulación, que se refiere a aspectos más técnicos como la duración del subtítulo o el tiempo que permanece en pantalla. A continuación se presenta una lista con todas las técnicas de traducción de HispaTAV, acompañadas de una breve descripción (Zabalbeascoa y Arias-Badia, 2021, pp. 369–382):

- TdT1. **Reformulación**. Consiste en utilizar palabras diferentes para expresar una misma idea. Existen cinco subtipos:
  - TdT1a. **Reformulación en el plano morfosintáctico**. Se refiere a cambios de categorías gramaticales, tiempos verbales, etc. en la lengua meta.
  - TdT1b. **Reformulación en el plano lexicosemántico**. Reformulación de elementos como colocaciones, frases hechas, relaciones de sinonimia y paronimia, etc.
  - TdT1c. **Reformulación en el plano pragmático**. Se aplica a nivel discursivo o conversacional, cuando hay cambios relacionados con insultos, burlas, muestras de afecto, alteraciones de registro, etc.

- TdT1d. **Reformulación en el plano estilístico.** Ocurre cuando se deben reformular elementos funcionales del texto, como pueden ser intenciones humorísticas, rasgos poéticos o musicales, etc.
- TdT1e. **Reformulación por variación lingüística.** Se da cuando hay una tercera lengua (L3) involucrada en el subtítulo, además de la original y de la meta.
- TdT2. **Reformulación de elementos culturales o intertextualidad.** Este tipo de reformulación suele incluir referencias culturales, citas, marcas ideológicas, referencias a otros productos audiovisuales o literarios, etc.
- TdT3. **Marcas paralingüísticas.** Esta técnica se utiliza para marcar elementos estilísticos concretos o con intención expresiva en el texto meta, normalmente de forma ortotipográfica, ya sea con cursiva o entre comillas.
- TdT4. **Ampliación.** Se añaden elementos adicionales en los subtítulos, utilizando recursos que añaden información o la extienden, como las paráfrasis o la explicitación de la información. Esto también suele dar como resultado una traducción más larga que la literal.
- TdT5. **Reducción.** Tiene lugar cuando la reformulación del texto original resulta en una reducción total o parcial. Se utilizan elipsis, algunos elementos se hacen menos explícitos e incluso se dan omisiones totales.
- TdT6. **División de frases.** Ocurre cuando una frase del texto original se divide en dos frases o más en los subtítulos.
- TdT7. **Fusión de frases.** A diferencia de la TdT6, en esta técnica se fusionan dos o más frases del texto original en una sola frase en el texto meta.
- TdT8. **Adaptación de elementos no verbales.** Esta técnica se aplica cuando se combinan elementos verbales y no verbales. Existen tres subtipos:
  - TdT8a. **De no verbal a verbal.** Se adaptan elementos no verbales de la imagen (como, por ejemplo, gestos) o del sonido de forma verbal en el subtítulo.
  - TdT8b. **De no verbal a no verbal.** Se adaptan elementos no verbales a través de símbolos que tampoco son verbales en el subtítulo, como, por ejemplo, el uso de emojis. Es una técnica poco frecuente en la actualidad.
  - TdT8c. **De verbal a no verbal.** Se adaptan elementos verbales con símbolos no verbales en el subtítulo. El ejemplo más ilustrativo de esta

técnica es la adaptación de la letra de una canción a través de símbolos de notas musicales en los subtítulos.

- TdT9. **Compensación.** Se refiere a la traducción de cualquier elemento en una parte distinta en el texto. A veces ocurre por cuestiones técnicas (no cabe en un solo subtítulo, así que se traduce en el siguiente) y, otras veces, para poder compensar elementos que se han tenido que omitir en otros subtítulos.
- TdT10. **Nota del traductor.** Ocurre cuando el traductor escribe una nota extradiégetica. El uso más frecuente de la técnica es cuando se especifica cierta información entre corchetes (por ejemplo, cuando un personaje está hablando en una lengua distinta).
- TdT11. **Reformulación por aceptabilidad.** Esta técnica es la reformulación de elementos para que se adapten a las normas sociales de la cultura meta. Suele ocurrir con lenguaje tabú o vulgar, mediante el uso de eufemismos u omisiones.
- TdT12. **Adaptación a la caracterización del personaje.** Se suele dar cuando se quiere enfatizar algún aspecto de la personalidad de un personaje. Normalmente, se utilizan técnicas como las de reformulación, ampliación o reducción para lograr este objetivo.
- TdT13. **Combinación de técnicas.** Tiene lugar cuando se combinan dos o más de las técnicas descritas en este apartado.

Las técnicas de la propuesta de HispaTAV tienen diversas aplicaciones. Su objetivo principal es ofrecer al traductor un abanico de posibilidades para facilitar el proceso de la subtitulación. En el apartado 4.2 se ejemplificarán las técnicas a partir de casos de *Schitt's Creek* y se ofrecerá una visión general sobre qué tipos de técnicas se acostumbran a utilizar más a menudo, especialmente cuando se lidia con rasgos del lenguaje juvenil.

### 2.3 La traducción audiovisual didáctica

La traducción es una disciplina que no siempre se ha recibido de forma positiva en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras. Esto, en parte, se ha debido a una preocupación de que hubiera demasiadas interferencias en la adquisición de la lengua y se generara una dependencia excesiva de herramientas como los diccionarios, por ejemplo (Colina, 2002).

Sin embargo, esta tendencia ha empezado a cambiar, pues la traducción ha ganado más interés en el ámbito del aprendizaje de lenguas. Según Laviosa (2014, p. 73),

a major revival of pedagogic translation is conditional upon its legitimation not only as an effective learning tool, but also as a worthy educational goal, on theoretical and empirical grounds.

Laviosa (2014, p. 141) defiende que hay investigaciones empíricas que demuestran que el uso de la traducción dentro del aula es beneficioso para los alumnos, ya que les ayuda a desarrollar sus habilidades translingüísticas y culturales y adquirir una mayor competencia lingüística.

Por lo tanto, esta es una práctica que se utiliza desde la década de 1980 y que ha suscitado un mayor interés en los últimos años, pues hay una gran cantidad de estudios actuales que investigan los beneficios que tiene su uso en las clases (Talaván Zanón, 2019). Una de estas investigaciones es la que realizó Lewis (1997). El autor ya defendía que la traducción es inevitable y que es un proceso mental que los alumnos realizan por instinto cuando están adquiriendo una lengua extranjera. Además, explica que el uso de la lengua materna (L1) en el aula no siempre resulta negativo: “many analogies with L1 do work, and are a positive aid to L2 acquisition. Many similar-looking words are similar in meaning” (Lewis, 1997, p. 65).

Partiendo de esta base, la traducción audiovisual didáctica (TAD) se refiere a la aplicación de la traducción audiovisual, que se centra en la subtitulación, doblaje y voces superpuestas de textos audiovisuales (como series, películas, documentales, etc.) en el aula. Cabe destacar que se suele utilizar especialmente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, para mejorar diversas destrezas comunicativas (Talaván Zanón, 2019).

Autores como Díaz-Cintas (1995, 1997, 2001) hablan de lo beneficiosa que es la implementación de la TAD en el aula. Alonso-Perez y Requena (2018) aportan que “in this regard, actively using techniques that are traditionally employed to translate AV texts has shown promising signs of success in the FL classroom” (p. 2). A su vez, Borghetti y Lertola (2014) afirman lo siguiente:

the subtitling practice itself has been extensively investigated for language learning and teaching purposes in the last decade, in particular with regard to listening, writing, vocabulary and pragmatic awareness (p. 424).

Las modalidades que más se utilizan en la TAD son la subtitulación y el doblaje. Este trabajo se centrará en la subtitulación, pues es la modalidad que se analizará de la serie *Schitt's Creek*. Esta variedad de la traducción audiovisual tiene distintas aplicaciones en el aula, ya que varía según la combinación de lenguas que se quiera utilizar, y los propósitos con los que se quiera usar como herramienta.

No es lo mismo utilizar los subtítulos como herramienta facilitadora para que el alumno comprenda mejor un texto audiovisual, por ejemplo, que hacer que los alumnos subtitulen un fragmento de un texto audiovisual (Ragni, 2018). Los subtítulos como herramienta de soporte suelen facilitar que el alumnado mejore sus habilidades de comprensión, mientras que la creación de subtítulos ayuda a que mejoren sus destrezas productivas (Talaván Zanón, 2010)

Lertola (2019, p. 3) describe tres grandes tipos de subtitulación didáctica: subtitulación interlingüística directa, interlingüística inversa e intralingüística. La autora habla sobre distintos experimentos que se han llevado a cabo usando estas modalidades en el aula. Tras analizar todos los resultados, concluye que el uso de la subtitulación interlingüística ayuda en la adquisición de vocabulario y expresiones idiomáticas, y es útil para mejorar las destrezas receptivas y productivas. La modalidad interlingüística directa es especialmente útil en la mejora de la comprensión auditiva y audiovisual, y la indirecta en la mejora de las destrezas productivas, sobre todo de la escritura.

El uso de la TAD en el aula es una práctica que tiene muchos beneficios para la adquisición de una lengua extranjera. Un primer ejemplo se puede encontrar a partir de uno de los experimentos que Lertola analiza, realizado por Bravo (2008), en el que se demostró que hacer que los alumnos subtitulen fragmentos de productos audiovisuales como actividad en el aula da resultados muy positivos. Según Lertola, los alumnos demostraron tener un conocimiento mucho más elevado de ciertas expresiones y frases

hechas del inglés después de haber subtitulado fragmentos de *sitcoms* hacia el portugués (su lengua materna).

Como observa Talaván Zanón (2019, p. 88), otro beneficio del uso de la TAD es el hecho de que el lenguaje con el que se trabaja está muy condensado y contiene mucha información en un espacio reducido:

Una de las características distintivas de la subtitulación es la reducción o condensación del mensaje [...]. Esta característica beneficia al alumnado de L2 cuando se usa la subtitulación como recurso didáctico dada la necesidad de escuchar y comprender los elementos más importantes del mensaje oral.

Esta cualidad también permite que los alumnos reformulen la información contenida en los subtítulos, poniendo en práctica destrezas productivas y usando distintos recursos de la lengua.

Además, Díaz-Cintas (1995, 1997, 2001) afirma que el uso de subtítulos como herramienta didáctica es un ejercicio que proporciona motivación a los alumnos, ya que trabajan con productos audiovisuales, lo cual no solo les presenta el temario y el vocabulario en un contexto real, sino que además les ayuda a adquirir habilidades de reflexión crítica con respecto al uso de la lengua en estos contenidos. Además, hace que se puedan familiarizar con herramientas del mundo profesional, que puede llegar a resultar útil para sus futuras carreras.

Un último beneficio que cabe destacar de la TAD es el hecho de que se trabaja con un lenguaje que, aunque es guionizado, intenta imitar el lenguaje oral espontáneo, lo cual hace que los alumnos puedan exponerse a situaciones comunicativas reales (los beneficios de este enfoque se verán en el apartado 2.4). Asimismo, según Talaván Zanón (2019, p. 87), “el lenguaje audiovisual, es decir, el tipo de lengua que aparece en películas, series, y demás material audiovisual que parte de un guion previo, se puede considerar más adecuado para el entorno de la didáctica de L2 que el input totalmente auténtico (real e improvisado)”. Esto se debe a que este tipo de lenguaje mantiene las características del lenguaje oral espontáneo, pero elimina incorrecciones gramáticas y de léxico, que pueden afectar el desarrollo lingüístico del alumno (Talaván Zanón, *ibid.*).

## 2.4 El enfoque léxico en la enseñanza de lenguas

El enfoque léxico es una de las propuestas de enseñanza que se centra en la adquisición de vocabulario y de colocaciones. Según Travalia (2007), “se basa en desarrollar la capacidad lingüística del aprendiz a través de la enseñanza de bloques prefabricados de palabras” (p. 1021), o *chunks*, como se desarrollará más adelante. A través de este énfasis en el vocabulario, también se consolidan las reglas de la gramática (Travalia, 2007).

La creación de este enfoque se le atribuye a Lewis (1993, 1997). Según este autor (1997, p. 16), el motivo por el cual se le da más importancia al léxico que a la gramática tiene que ver con la comunicación que el lenguaje permite.

Language which contains grammatical errors is unlikely to be misunderstood in context, but with lexical errors misunderstanding, incomprehension, or in rare cases even offence, are quite likely.

Además, en el enfoque léxico se le da prioridad al lenguaje que los alumnos encontrarán fuera del aula, el lenguaje que es probable, no posible. Otro elemento al que se le da prioridad es el uso de herramientas como diccionarios, que facilitan al alumnado la adquisición de expresiones léxicas (Lewis, 1997).

Asimismo, como se ha mencionado anteriormente, Lewis (1993, 1997) explica que el enfoque léxico se basa en el uso de *chunks*, que son unidades léxicas que producen textos coherentes cuando se combinan. El autor distingue entre cuatro tipos de *chunks*, entre los cuales se encuentran las palabras, las unidades formadas por más de una palabra, las colocaciones y las expresiones institucionalizadas. El motivo por el cual Lewis le da este énfasis a este tipo de expresiones es porque aprenderlas de esta manera, en su contexto, facilita que el alumno las adquiera más fácilmente: “it is easier to remember a tune than a random sequence of notes; chunks which have the same ‘tune’ are easier to remember if learned together” (Lewis, 1997, p. 74).

De estos subtipos, Lewis (1993, 1997) le da especial prioridad a los bloques léxicos formados por más de una palabra. Por tanto, el enfoque léxico le da importancia a

elementos como las colocaciones o a las expresiones institucionalizadas. Estas últimas son expresiones que son pragmáticas y que se dan con las mismas estructuras y convenciones en discursos conversacionales. “Their use means that the listener or the reader quickly identifies what the language user is doing. Once what is being done has been identified, linguistic processing can concentrate on what is being said” (Lewis, 1993, p. 94).

Otro aspecto importante del enfoque léxico es que presenta estas expresiones contextualizadas, que es una manera de hacer que el alumno las adquiera mejor. Higuera (2009) trata este aspecto del enfoque léxico y habla sobre cómo esta estrategia ayuda con expresiones como las frases hechas, que están formadas por unidades léxicas que, cuando se juntan, cobran un significado distinto. “En la memoria no se almacenan palabras aisladas, sino unidades de significado más amplias. Esta es una estrategia que ayudará después al aprendiente a recuperar más fácilmente las unidades necesarias en una situación concreta” (Higuera, 2009, p. 113).

Lewis (1993) también hace hincapié en la importancia de mostrar estas expresiones contextualizadas (un aspecto que también defiende el enfoque por tareas, como se verá en el próximo apartado). “Learning theory has quite properly suggested that words may be more effectively learned if they are presented systematically, in rich contexts rather than randomly” (Lewis, 1993, p. 103). El autor también especifica que mostrar una unidad en contexto no solo significa utilizarla en una frase; se debe especificar la situación en la que se encuentra y se debe prestar atención al contexto, es decir, lo que hay antes y después de dichas unidades.

## **2.5 El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas**

La unidad didáctica que se propone y se diseña en este trabajo se basa, en parte, en el enfoque por tareas, además del léxico, explicado en el apartado 2.4. El enfoque por tareas se distingue por ser un método que le da importancia al uso de la lengua real en el aula. Siguiendo este enfoque, las tareas que los alumnos llevan a clase se separan en tres tipos: las pretareas, las tareas posibilitadoras y la tarea final (Centro Virtual Cervantes, 2008).



El enfoque se orienta a, principalmente, la elaboración de una tarea final. Esta es una actividad o proyecto que se debe de llevar a cabo al final de una clase o de una unidad didáctica. Partiendo de esta base, las pretareas sirven para contextualizar e introducir el contenido al alumno y para activar conocimientos previos. Las tareas posibilitadoras son las que proporcionan al alumnado las herramientas necesarias para poder realizar la tarea final. Son actividades de aprendizaje en las que los alumnos trabajan las distintas destrezas que les permitirán poder completar la tarea final. Por lo tanto, en estas tareas adquirirán o mejorarán vocabulario, convenciones del tipo de texto que necesitarán crear o estructuras gramaticales y sintácticas, entre otros elementos (Centro Virtual Cervantes, 2008; Zanón, 1990; Peris, 1999).

El enfoque por tareas se difundió en parte gracias a autores como Zanón (1990), que define las características de la tarea, entre las cuales encontramos rasgos como que la tarea debe ser “representativa de procesos de comunicación de la vida real” e “identificable como unidad de actividad en el aula” (p. 3). Zanón también describe los criterios que se deben seguir cuando se eligen qué tipo de actividades escoger como tareas en el enfoque a partir de los estudios de Nunan (1989). Según estos autores, las tareas se deben seleccionar basándose en los siguientes criterios: su objetivo (si es comunicativo, cultural, etc.); la naturaleza de la tarea final, teniendo en cuenta cuál es el objetivo; las destrezas que trabaja y las actividades que implican (usar el diccionario, escribir o leer textos, etc.); el rol tanto del profesor como del alumnado, y el contexto en el que se desarrolla la tarea.

Asimismo, Nunan (1989, p. 10) amplía esto especificando que las tareas de este enfoque, normalmente, tienden a poner énfasis en el contenido. Como detalla el autor, “tasks involve communicative language use in which the user's attention is focused on meaning rather than linguistic structure”. Esta característica está muy enlazada con el enfoque comunicativo, que es, en gran parte, el antecesor del enfoque por tareas (Nunan, *ibid.*).

En este estudio no se profundizará sobre el enfoque comunicativo, ya que el aspecto central de la unidad es el enfoque por tareas, pero sí que cabe destacar los aspectos generales que comparten. En el aprendizaje comunicativo, se le da importancia al hecho de que el lenguaje no solo es un sistema de normas gramaticales. Es un recurso dinámico para la creación de significado, y, en consecuencia, es importante que los alumnos no solo

conozcan este sistema de reglas, sino que también sepan aplicarlo en contextos reales (Nunan, 1989, p. 12). Como ya se ha visto, el enfoque por tareas defiende esta misma cualidad, la del uso del lenguaje real y contextualizado para permitir la comunicación.

Peris (1999, p. 50) añade que el uso de estos métodos comunicativos y de la tarea final como objetivo de la unidad proporciona a los alumnos más autonomía. Según el autor,

[...] cada alumno realiza la tarea según su propio estilo y ritmo, encuentra en ella la posibilidad de establecer puentes entre lo que va a aprender y lo que ya conoce, tiene ocasión de detectar sus carencias e intereses principales.

Esto resulta en que el aprendizaje no sea “uniformizado y dirigido [...] permite a cada uno encontrar su propia ruta” (Peris, *ibid.*). Esta cualidad resulta en que los alumnos se sientan más motivados y puedan tomar más control de su propio aprendizaje.

Como último apunte, cabe mencionar que el uso de la TAD en el enfoque por tareas resulta especialmente útil. Los alumnos trabajan con un lenguaje real (como se ha detallado en el apartado 2.3). Como explica Ragni (2018), “the language produced through subtitling can very much reflect that of a real situation” (p. 15), lo cual es una característica esencial de este enfoque. Además, los alumnos entenderán parte del mensaje, pero encontrarán también expresiones que no conocen. Esto les permite tener que buscar una forma de solucionar estos problemas, lo cual les ayudará a asimilar mejor estas expresiones o a utilizar otras destrezas para poder reformular la información (Ragni, 2018).

### **3. Metodología**

A continuación, se presentará la metodología del estudio, separada en dos apartados principales, uno por trabajo. Para ello, se presentarán elementos como el corpus de estudio, los materiales y las herramientas necesarias para llevar a cabo los distintos análisis.

#### **3.1 Trabajo de Traducción e Interpretación**

##### *3.1.1 Enfoque*

El análisis traductológico de este trabajo adapta un enfoque descriptivista. Según Drake (1977), el descriptivismo se centra en analizar el lenguaje tal como funciona en su uso actual, en describir cómo se ha utilizado. De acuerdo con Toury (1995, p. 9), el descriptivismo en los estudios de traducción se centra, principalmente, en tres elementos:

1. all that translation can, in principle, involve;
2. what it does involve, under particular sets of circumstances, along with the reasons for that involvement, and
3. what it is likely to involve, under one or another array of specified conditions.

En el presente trabajo se observará cómo se ha llevado a cabo la traducción y se analizará qué se ha hecho y de qué manera, teniendo en cuenta qué técnicas se han aplicado, siguiendo estos principios de Toury. Cuando se analicen las técnicas, se tendrá en cuenta cómo se aplican en cada caso, y cómo sería el subtítulo si no se aplicara dicha técnica, a través de una traducción literal. Asimismo, Martínez Tejerina (2008, p. 100) especifica cómo funciona este enfoque aplicado a la modalidad de la traducción audiovisual, cosa que también se tendrá en cuenta en el análisis:

[...] consiste en describir todos los textos que funcionen como traducción en la audiencia meta, teniendo en cuenta multitud de factores como los criterios de aceptabilidad, las restricciones del medio, la naturaleza del mensaje, la audiencia meta, el contexto de la traducción o el propósito del texto, entre otros.

### 3.1.2 Descripción del corpus

Por lo que respecta al corpus, este estudio se centrará en la serie de comedia *Schitt's Creek*. Creada en 2015 por Eugene Levy y Dan Levy, esta *sitcom* narra la historia de la adinerada familia Rose. Después de perder toda su fortuna, los Rose se ven obligados a mudarse a un pequeño pueblo rural. La serie tiene un total de 80 episodios, que duran entre 20 y 25 minutos, y están repartidos en seis temporadas.

Para este trabajo, se han seleccionado tres episodios de la cuarta temporada: el tercero, el cuarto y el quinto. Estos tres episodios suman un total de 9 191 palabras en inglés, que equivalen a 60 minutos de metraje, aproximadamente. En la subtitulación en español, los capítulos suman 8 973 palabras. A continuación se presenta una tabla a modo de resumen con todos los datos básicos del corpus.

Tabla 1: Datos básicos de *Schitt's Creek*.

<b>Título de la serie</b>	<i>Schitt's Creek</i>
<b>Creadores</b>	Eugene Levy, Dan Levy
<b>Género</b>	Comedia de situación ( <i>sitcom</i> )
<b>Años de emisión</b>	2015-2020
<b>Personajes principales</b>	Johnny Rose, Moira Rose, Alexis Rose, David Rose
<b>Personajes jóvenes principales</b>	Alexis Rose, David Rose, Stevie Budd, Patrick Brewer, Ted Mullens
<b>Recuento total de episodios</b>	80
<b>Duración media de los episodios</b>	20 minutos
<b>N.º de palabras en inglés (episodios 3, 4 y 5 de la temporada 4)</b>	9 191
<b>N.º de palabras en español (episodios 3, 4 y 5 de la temporada 4)</b>	8 973

### 3.1.3 Procedimiento

Se ha hecho un vaciado de las expresiones propias del lenguaje coloquial juvenil presentes en dichos episodios. Cabe mencionar que, de estos episodios, solo se han seleccionado las intervenciones de personajes específicos. Esto se debe a que el trabajo, como ya se ha establecido, se centra en lenguaje juvenil y, por tanto, solo se ha analizado la subtitulación de los diálogos de personajes jóvenes. David, Alexis, Patrick, Ted, Stevie son los principales, así como otros personajes menores que solo tienen apariciones esporádicas. Estos personajes están todos en la franja de entre los 20-30 años y, como consecuencia de ello, utilizan rasgos típicos del lenguaje juvenil coloquial.

Una vez seleccionadas estas expresiones, se ha procedido a hacer un etiquetado, en el que se han identificado dos elementos principales. Por un lado, se ha establecido de qué tipo de expresión del lenguaje coloquial juvenil se trata, siguiendo los criterios y la bibliografía establecida en el marco teórico: interjecciones, *phrasal verbs*, intensificadores, lenguaje tabú, etc. Asimismo, también se han utilizado diccionarios monolingües del inglés en los casos en los que convenga, como el *Merriam-Webster online dictionary* o el *Collins English Dictionary*, en inglés, o el *Diccionario de la lengua española*, en español, a modo de fuentes lexicográficas, para poder comprobar las marcas de uso de determinadas expresiones coloquiales. Por otro lado, se ha utilizado la propuesta HispaTAV para describir cómo se ha llevado a cabo la subtitulación de los fragmentos que contienen características de este registro.

### 3.1.4 Herramientas

Finalmente, las herramientas que se han utilizado para llevar a cabo el análisis son varias. Se han utilizado herramientas de traducción asistida por ordenador, como OmegaT, para alinear los guiones en inglés con los subtítulos en español, para poder comparar ambos textos y describir su subtitulación. Además, las hojas de cálculo de Microsoft Excel se han utilizado para almacenar las expresiones y poder etiquetarlas, las cuales se incluyen en el anexo del trabajo (a continuación se adjuntan dos capturas de pantalla, una de cada programa con ejemplos del corpus).

Figura 1: Captura de pantalla del alineador de OmegaT.

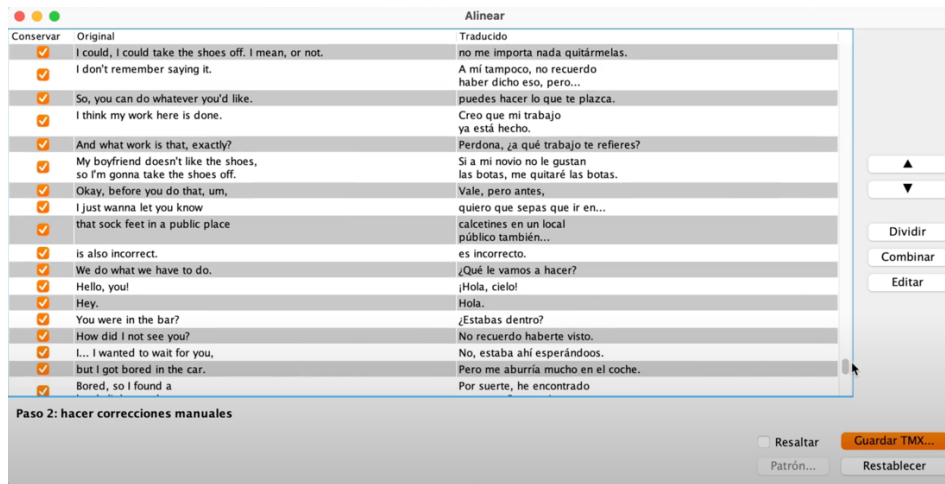


Figura 2: Captura de pantalla de la hoja de cálculo del vaciado.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
26										
27		T5 Reducción (omisión)	David	God, I... This is so old, and I can't even remember where I got it.		no, en realidad es tan viejo que ni recuerdo dónde lo compré.				
28										
29				- What just happened to you?		¿Qué te acaba de pasar?				
30		T5 Reducción	Alexis	Like, breathe it out.		Respira.				
31										
32				Did you ask him why he's been wandering around with a notepad,		¿Le ha preguntado por qué va por ahí con una libreta en la mano...				
33		T5 Reducción + T1 (en sentido)	Stevie	it's really starting to creep out the guests.		Empezó a asustar a los clientes.				
34										
35		T1a (tiempo verbal)	Stevie	We're gonna be hiring someone else.		Deberíamos contratar a alguien.				
36										
37		T3 (Paralinguistic)	Pat	Great sale, bro.		Gran venta, "tío",				
38										
39		T13 --> T4 (Ampliación) + T1t Alexis		Those kids are one hundred percent stealing from you.		Esos chavales os roban, está más claro que el agua.				
40										
41				one of them asks you if you have those wool hoodies		Otro se va directo hacia ti y te pregunta si tienes más tallas...				
42				in a different size,		de alguna sudadera,				
43		T13 --> T1 Rerewording + T5 Re Alexis		while the last one compliments you on your cuticle game.		a la vez que el cuarto te piropea por tus cutículas...				
44										
45		T13 T1 reformulación + accept Alexis		It's the exact same move that I used with my klepto friends		Es la técnica que usábamos mis amigas cleptománas y yo...				
46										
47		T1 --> pragmática + cambio registro		Yeah, I mean, maybe that's what you and your burnout friends		Ya, puede que tus amigas cleptománas y tú...				
48		No técnica	David	did at the Miss Sixty store,		hicierais eso en alguna tienda de Miss Sixty,				
49										
50				They only took the toner and the cleanser,		Solo se han llevado un tónico y un limpiador.				
51		T5 Reducción	Alexis	and if they're not selling it on the black market,		Y si no es para venderlo,				
52				then they'll need to come back and get the moisturizer,		necesitarán también la crema hidratante...				
53				or their t-zones are going to be like,		porque si no se dejarán la cara...				
54		T13 --> T11 (Acceptability / e) Alexis		super effed!		hecha un asco.				
55										
56				No, we're just looking.		Nada, solo vamos a mirar.				
57		T5 Reducción	Alexis	Okay, cool. Cool, cool, yeah, yeah.		De acuerdo. Claro que sí.				
58										

## 3.2 Trabajo de Lenguas Aplicadas

### 3.2.1 Enfoque

La metodología de esta parte del estudio se basa en la propuesta de una unidad didáctica que utiliza la TAD como herramienta principal. El diseño se basará en los enfoques establecidos en el marco teórico: el enfoque por tareas y el enfoque léxico. Asimismo, el corpus del trabajo de Traducción e Interpretación también se utilizará en esta parte del trabajo, pues, como ya se ha especificado, las expresiones del etiquetado se usarán como

ejemplos del uso real de la lengua, que es un elemento fundamental cuando se utilizan estos enfoques en la enseñanza de lenguas.

### *3.2.2 Materiales y procedimiento*

El material principal empleado son fragmentos de los episodios seleccionados de la serie, específicamente el tercer capítulo de la cuarta temporada, el cual formará parte de la tarea final. Otros ejemplos de materiales son fragmentos de los guiones de estos capítulos y listados de léxico y de expresiones que los propios alumnos generarán durante las actividades posibilitadoras. En los anexos del proyecto se incluyen propuestas de enunciados basadas en la unidad de los materiales que deberían generar los alumnos.

Para poder diseñar esta unidad didáctica, primero se establecieron una serie de criterios generales: los objetivos, los destinatarios, el nivel, los contenidos que se iban a abordar, los materiales necesarios, etc. Una vez decididos estos factores, se decidió la tarea final con base en la bibliografía y otras consideraciones teóricas sobre cómo es mejor implementar la TAD al aula (como se ha tenido ya en cuenta en el marco teórico, la subtitulación como herramienta productiva es muy útil en la adquisición de léxico). Finalmente, se diseñaron las pretareas y las tareas posibilitadoras que hacen que el alumnado tenga las herramientas necesarias para llegar al producto final. En los anexos, se proporciona una guía para el profesor con los enunciados de las actividades y las posibles respuestas.

### *3.2.3 Herramientas*

Las herramientas que se han utilizado para llevar a cabo este proceso son, principalmente, de carácter más didáctico. Un ejemplo de ello es la herramienta Padlet, que sirve para poder realizar lluvias de ideas de forma colaborativa entre todos los alumnos y que es necesaria para una de las actividades que forman parte de la unidad. Asimismo, se propone el uso de la herramienta de subtitulación Subtitle Horse para la realización de la tarea final.

## 4. Análisis del lenguaje juvenil de *Schitt's Creek* y de su traducción

En este apartado se presenta el análisis traductológico del lenguaje juvenil en el corpus de estudio. Por un lado, en el apartado 4.1, se analizará el texto de partida. Por otro lado, en el apartado 4.2, se comentará la subtitulación del mismo.

### 4.1 El lenguaje coloquial juvenil de *Schitt's Creek*

Este apartado ofrece una visión general de cómo se representan los distintos rasgos propios del lenguaje coloquial juvenil, que se han detallado en el marco teórico, en los episodios 3, 4 y 5 de la cuarta temporada de la serie de televisión *Schitt's Creek*. Para ello, se proporcionarán ejemplos de la serie para ilustrar los distintos rasgos. Dichos ejemplos se presentarán en tablas, que contienen el texto de partida (acompañado de una traducción aproximada), el episodio y el minuto en el que se encuentran, y el personaje al que pertenecen.

Cabe destacar que, como se ha detallado anteriormente, el texto de partida es audiovisual. Por tanto, el lenguaje coloquial juvenil es uno de los elementos verbales, transmitidos por el canal auditivo, que se emplean para otorgar verosimilitud a los personajes jóvenes que aparecen en la serie; un rasgo propio de la oralidad guionizada.

Asimismo, algunos de los ejemplos que se comentan servirán como referentes en la unidad didáctica que se propone en el apartado 5. Como se verá más adelante, esta unidad se centra en la adquisición de este tipo de lenguaje y, por lo tanto, las distintas actividades se desarrollarán con textos reales extraídos de estos episodios que los alumnos tendrán que utilizar.

#### 4.1.1 Interjecciones

El fenómeno más presente en la *sitcom* es el de las interjecciones. Como se ha comentado en el marco teórico, son un elemento muy presente en este género de televisión, que pretenden ser ágiles y dinámicos (Matamala, 2008a). En *Schitt's Creek* se encuentran ejemplos que normalmente pretenden darle naturalidad al texto o, en algunas ocasiones,



para demostrar sorpresa o darle énfasis a un diálogo. Por ejemplo, las interjecciones *God* y *oh my God*, presentes en los ejemplos (1) y (2), son muy comunes en la serie, usadas para enfatizar la frase que viene a continuación. Como define el *Collins English Dictionary*, estas interjecciones se utilizan “in exclamations to emphasize something that they are saying, or to express surprise, fear, or excitement”. Asimismo, la interjección *God* es una abreviación de *oh my God*, por lo que tienen los mismos usos.

Tabla 2: Ejemplos de interjecciones.

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida
(1)	Alexis	Ep. 4. 00:15:22	<b>Oh my God</b> , that's so great! (‘¡Vaya, eso es genial!’)
(2)	David	Ep. 3. 00:05:19	<b>God</b> , I... This is so old, and I can't even remember where I got it. (‘Madre mía... esto es tan antiguo, ni siquiera me acuerdo de dónde lo saqué’.)

Además de *oh my god*, hay otras interjecciones que se usan en la serie con el mismo propósito, como *well*, *okay* (la cual se suele utilizar en *Schitt's Creek* en combinación con más interjecciones, a menudo *well*) *um*, *oh* o *yeah*. El uso de estas interjecciones, de nuevo, suele ser para enfatizar sorpresa o alguna otra emoción del personaje, como se puede ver en los siguientes parlamentos:

Tabla 3: Ejemplos de interjecciones.

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida
(3)	David	Ep. 3. 00:02:12	<b>Oh</b> , you meant <b>like, like</b> right now? (‘Oh, ¿quieres decir, en plan, ya mismo?’)
(4)	David	Ep. 4. 00:04:51	<b>Okay, well</b> they were fugly brooms with big red handles. (‘Vale, bueno, eran unas escobas de mierda con unos palos rojos enormes’.)
(5)	Alexis	Ep. 4. 00:13:21	<b>Um</b> , we're not in high school, so I think we're good. (‘Mm, no estamos en el instituto ya, así que creo que no necesitamos ayuda’.)

Las interjecciones también se utilizan con otro objetivo, que es el de la caracterización, como se verá también en el apartado 4.2. El uso de la interjección *ew* es muy común en un personaje específico, Alexis, que la usa en una gran variedad de contextos. A menudo, la utiliza en referencia a su hermano, como es el caso del ejemplo (6), en el que muestra que algo que le ha dicho le ha parecido asqueroso. Sin embargo, también la utiliza de forma independiente, normalmente con el mismo objetivo, que es expresar disgusto o asco con respecto a una situación.

Tabla 4: Ejemplo de interjección.

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida
(6)	Alexis	Ep. 5. 00:05:03	<b>Ew</b> , David. (‘Puj, David’.)

#### 4.1.2 Phrasal verbs

Otro de los rasgos del lenguaje coloquial juvenil que se utiliza más a menudo en el texto de partida es el de los *phrasal verbs* (‘verbos con preposiciones’). En *Schitt’s Creek* es muy común encontrar casos en los que se utilizan versiones más coloquiales de estas

estructuras, que, como indica la versión en línea del *Collins English Dictionary*, están construidas por verbos junto a preposiciones que alteran el significado que tienen estos elementos por separado. Es decir, se pueden encontrar *phrasal verbs* que tienen un carácter mucho más informal. Por ejemplo, en la frase (7) se puede ver el uso de la expresión *creep out*.

Tabla 5: Ejemplo de *phrasal verb*.

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida
(7)	Stevie	Ep. 3. 00:06:46	[...] it's really starting to <b>creep out</b> the guests. (‘[...] está empezando a darles cosa a los invitados’.)

En el diccionario en línea *Merriam-Webster*, esta expresión tiene una marca de uso que indica que se trata de un elemento informal. Otro ejemplo de este tipo de *phrasal verbs* se halla en la frase (8), en la que se utiliza *hang out*, que tiene esta misma marca de informalidad en el *Merriam-Webster*.

Tabla 6: Ejemplo de *phrasal verb*.

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida
(8)	David	Ep. 4. 00:04:05	We're all just <b>hanging out</b> before work? (‘¿Estamos pasando el rato antes de trabajar?’)

Sin embargo, se encuentran otros *phrasal verbs* que no tienen necesariamente esta marca de informalidad en estos diccionarios, pero que se utilizan en contextos coloquiales. Los casos (9) y (10) son ejemplos de ello, con el uso de *pin down* y *piece together*. Asimismo, en el ejemplo (10) también se puede observar el uso de las interjecciones que se han comentado en los párrafos anteriores.

Tabla 7: Ejemplos de *phrasal verbs*.

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida
(9)	Heather	Ep. 5. 00:08:43	I know I've been a little hard to <b>pin down</b> . (‘Sé que ha sido difícil localizarme’.)
(10)	Alexis	Ep. 4. 00:15:26	No, yeah, I <b>pieced that together</b> . (‘No, si ya, lo había pillado’.)

#### 4.1.3 Abreviaciones

Las abreviaciones son un elemento del lenguaje juvenil coloquial que está muy presente en la serie y que le da mucha verosimilitud al guion. En los episodios analizados se utilizan, sobre todo, dos tipos principales de abreviaciones, descritas en el protocolo de vaciado del Observatori de Neologia (2022). Por un lado, las abreviaciones fonológicas. En este fenómeno, se utiliza una versión acortada de la palabra. Las siguientes frases del diálogo de estos tres capítulos utilizan abreviaciones fonológicas: el caso (11), en el que se usa *klepto* como abreviación fonológica de *kleptomaniac*; el (12), donde se utiliza *vet* en lugar de *veterinarian*, que, además, se utiliza en un juego de palabras, como se verá en el apartado 4.2.1, y el caso (13), que se observa el uso de *cred* como abreviación de *credit*.

Tabla 8: Ejemplos de abreviaciones.

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida
(11)	Alexis	Ep. 3. 00:08:10	It's the exact same move that I used with my <b>klepto</b> friends. (‘Es exactamente la misma estrategia que usaba con mis amigas cleptómanas’.)
(12)	Heather	Ep. 5. 00:09:37	And it doesn't hurt that I'm dating a <b>vet</b> . (‘Y no está de más que esté saliendo con un veterinario’.)
(13)	David	Ep. 3. 00:04:43	[...] it builds, and you can write this down... <b>street cred</b> . ([...] ‘eso crea, y puedes apuntarlo... credibilidad urbana’.)

Por otro lado, el segundo tipo de abreviación es la sintagmática, en la que se abrevia un sintagma en una sola palabra. Por ejemplo, en el número (14), se usa *cash* en lugar de *cash register*, es decir, el sintagma se abrevia suprimiendo la palabra *register*, o en el caso (15), en el que se observa *head* como abreviación de *head out*. Asimismo, en este último ejemplo, hay también un caso de composición, que no es una abreviación de por sí. Sin embargo, sigue un proceso parecido, en el que las formas abreviadas de dos palabras se juntan para crear una sola (*gonna* como composición de *going* y *to*). Cabe mencionar que las abreviaciones fonológicas suelen ser las más comunes en estos tres episodios. No obstante, ambos tipos se utilizan en la serie.

Tabla 9: Ejemplos de abreviaciones.

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida
(14)	David	Ep. 4. 00:04:42	They're at the <b>cash</b> , people come to the cash expecting the lip balm. (‘Están en la caja, la gente va a la caja esperando encontrarse el bálsamo labial’.)
(15)	Adolescente	Ep. 3. 00:13:18	Uh hey, I think we're gonna head. (‘Oye, creo que vamos a pirarnos’.)

#### 4.1.4 Repetición léxica e intensificadores

La repetición léxica es otro de los fenómenos que se utilizan en *Schitt's Creek*, a pesar de que no es tan prominente. Este rasgo se relaciona más con el registro oral en general, pero sí que es cierto que los personajes jóvenes de la *sitcom* la utilizan en varios diálogos. Según Freixa (1998), la repetición es omnipresente en el discurso, es espontánea y, normalmente, automática. Esta repetición, que se suele utilizar para enfatizar algo, se puede ver en ejemplos como (3), con la repetición de *like*, o en (16), con la repetición de *cool* y *yeah*.

Tabla 10: Ejemplo de repetición léxica.

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida
(16)	Alexis	Ep. 3. 00:12:48	<b>Okay, cool. Cool, cool, yeah, yeah.</b> (‘Vale, genial. Genial, genial, sí, sí’.)

Asimismo, es frecuente encontrar la combinación de esta repetición léxica con los intensificadores, vistos en el apartado 2.1 del marco teórico. Estos intensificadores a menudo se utilizan como muletillas por parte de los personajes y, sobre todo, como indica el propio nombre, para intensificar o enfatizar una emoción o diálogo específico. Un ejemplo de ello es la frase (17), en la que David enfatiza que entiende la situación de otro personaje con el uso repetido de *totally*. No obstante, estos intensificadores también se pueden encontrar sin la repetición léxica. Algunos ejemplos se observan en diálogos

como el (18), con el uso del intensificador *literally*, o en el (19), con el intensificador *totally*.

Tabla 11: Ejemplos de intensificadores.

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida
(17)	David	Ep. 5. 00:08:50	I <b>totally, totally</b> get that. (‘Lo entiendo totalmente, totalmente’.)
(18)	Twyla	Ep. 5. 00:02:32	I mean, I <b>literally</b> saw her. (‘O sea, la vi, literalmente’.)
(19)	Twyla	Ep. 4. 00:15:35	Your mom's trick <b>totally</b> worked. (‘El truco de tu madre funcionó por completo’.)

#### 4.1.5 Referencias culturales

Otro rasgo muy presente en la *sitcom* es el de las referencias a la cultura popular. Este es un fenómeno que no es tan característico de todos los jóvenes como sí lo son el resto de rasgos, pero que, muy a menudo, forma parte del conocimiento común de los personajes jóvenes de la serie. Algunos de ellos, como David y Alexis, hacen alusiones frecuentes a figuras prominentes de la actualidad y a otros productos audiovisuales.

Partiendo de esta base, se observa que, en algunos casos, se hacen referencias a celebridades, como es el caso de Beyoncé en la frase (20). Sin embargo, en otros casos se referencian acciones específicas realizadas por estas celebridades (aunque, en el ejemplo que se encuentra a continuación, es algo ficticio que ocurre como consecuencia de una de las tramas del episodio), como en la frase (21). Un último caso que es algo frecuente son las referencias a lugares, las cuales resultan algo más extranjeras para el público meta, pues son más típicas del lugar en el que se desarrolla la serie. En el caso (22), por ejemplo, el personaje de David habla de la tienda de ropa Miss Sixty.

Tabla 12: Ejemplos de referencias culturales.

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida
(20)	David	Ep. 4. 00:17:16	Like <b>Beyoncé</b> , I excel as a solo artist. (‘Como Beyoncé, destaco más como artista solitario’.)
(21)	Alexis	Ep. 5. 00:20:09	K, <b>Kelly Ripa</b> just tweeted, she's taking tomorrow off. (‘Vale, Kelly Ripa acaba de tuitear, dice que mañana se toma el día libre’.)
(22)	David	Ep. 3. 00:08:16	Yeah, I mean, maybe that's what you and your burnout friends did at the <b>Miss Sixty store</b> . (‘Sí, o sea, tal vez eso es lo que hacíais tú y tus amigas drogatas en la tienda de Miss Sixty’.)

#### 4.1.6 Lenguaje abstracto y expresiones inventadas

Finalmente, cabe mencionar algunos de los rasgos que se han visto en el marco teórico por su predominio en el registro que se está analizando, pero de los cuales se han encontrado pocos ejemplos en los tres capítulos escogidos. Los dos fenómenos que mejor ejemplifican esto son el uso del lenguaje abstracto y la presencia de expresiones inventadas o creativas. En el caso del lenguaje abstracto solo se han encontrado dos ejemplos, uno de los cuales se analizará en el apartado 4.2, y el otro, que se puede encontrar en la siguiente frase, y que usa la expresión *thing*:

Tabla 13: Ejemplo de lenguaje abstracto.

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida
(23)	Alexis	Ep. 4. 00:18:59	Oh, she used your <b>little...</b> finger trick. (‘Ah, ha usado tu querido... truco del dedo’.)

Por lo que respecta a la creatividad léxica de las expresiones inventadas, también se observan solo dos ejemplos. A continuación se incluirá uno de ellos para ejemplificar el



hecho de que no se utilizan a menudo, pero se analizan con más profundidad en el siguiente apartado. En la frase (24) se observa el uso de este fenómeno, más concretamente en el uso de *Po Po* en lugar de la expresión no marcada, que sería *police*.

Tabla 14: Ejemplo de creatividad léxica.

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida
(24)	Alexis	Ep. 3. 00:13:52	Don't do it again, and I won't call the <b>Po Po</b> . (‘No lo hagáis de nuevo y no llamaré a la po po’.)

Como se ha visto a lo largo de este apartado, y como se verá en el apartado que se desarrollará a continuación, donde se analizará la subtitulación de la serie, hay muchos rasgos del lenguaje coloquial juvenil en el guion de estos tres episodios. Aunque algunos de los rasgos tienen unas características más específicas y no son tan universales, la gran mayoría son fenómenos muy frecuentes entre las personas de este grupo de edad, y, como ya se ha comentado, ayudan a que el guion sea más realista y tenga un efecto más humorístico.

#### 4.2 La subtitulación de *Schitt's Creek*

Como ya se ha detallado, la segunda parte del análisis se centrará en analizar la subtitulación de la serie *Schitt's Creek*, basada en la metodología de la propuesta de HispaTAV (Zabalbeascoa, 2020; Zabalbeascoa & Arias-Badia, 2021). Los subtítulos que se van a analizar son los de la plataforma HBO Max. En el corpus del trabajo hay un total de 91 subtítulos seleccionados que contienen rasgos del lenguaje juvenil.

A continuación, se hará un repaso técnica por técnica, con los casos que se han encontrado de cada una, y se comentarán los más destacados con más profundidad. Para cada ejemplo, se proporcionará el episodio y el minuto en el que se puede encontrar, el personaje que dice dicho diálogo, el texto de partida, su subtítulo en español en la plataforma de HBO Max y una traducción literal. Esta traducción sería el resultado hipotético de no aplicar ninguna técnica, como se ha visto en el marco teórico.

#### 4.2.1 Técnica TdT1: Reformulación

La primera técnica, como se ha visto en el marco teórico, es la de la reformulación y tiene cinco subtipos. Esta es la técnica que se utiliza más en los subtítulos de esta serie. Se pueden encontrar, sobre todo, ejemplos de los subtipos TdT1b y TdT1c, que son las reformulaciones lexicosemánticas y pragmáticas, respectivamente, aunque también hay casos de la TdT1a y de la TdT1d.

En los subtítulos de *Schitt's Creek*, la TdT1a se suele aplicar sobre todo en cambios de persona gramatical. En el subtítulo (25) cambia de primera persona del plural a segunda persona del singular (*do we have* por  *tienes*) y en el (26), de la primera persona del plural a la primera del singular.

Tabla 15: Ejemplos de la TdT1 (reformulación).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(25)	David	Ep. 4. 00:00:54	Okay, <b>do we have</b> somewhere to be?	Mamá, ¿ <b>no tienes nada</b>   mejor que hacer?	Vale, ¿ <b>tenemos algún sitio</b> al que ir?
(26)	Patrick	Ep. 4. 00:16:48	[...] if <b>we hadn't</b> put these babies out there [...].	[...] que <b>si no hubiera sacado</b>   a estos chiquitines [...].	[...] <b>si no hubiéramos sacado</b> a estos chiquitines ahí fuera [...].

Sin embargo, esta técnica también se aplica a otros cambios gramaticales, como por ejemplo con tiempos verbales, normalmente para que en la lengua meta la traducción no parezca forzada. Casos como los ejemplos (27) y (28) ilustran esto muy bien, ya que estos subtítulos hacen uso del verbo *deber* (*should* en inglés). A pesar de que el texto original no usa este modal, el cambio de verbo y de tiempo resulta más idiomático en español.

Cabe destacar el caso (29), en el que hay una adición verbal y, además, se puede encontrar un caso de cambio de categoría, pues el texto meta utiliza el adjetivo *permed*, mientras que en la subtitulación esto se cambia por el sustantivo *permanente*. Como se puede ver en la traducción literal, formar un participio a partir de este sustantivo en español no funciona y, por tanto, se requiere una reformulación.

Tabla 16: Ejemplos de la TdT1 (reformulación).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(27)	Stevie	Ep. 4. 00:04:56	[...] so <b>maybe you wanna close the store down</b> and figure it out.	[...] <b>quizá deberíais cerrar la tienda</b> y solucionarlo.	[...] <b>así que tal vez queréis cerrar la tienda</b> y solucionarlo.
(28)	Stevie	Ep. 3. 00:07:16	<b>We're gonna be hiring</b> someone else.	<b>Deberíamos contratar</b> a alguien.	<b>Vamos a contratar</b> a alguien más.
(29)	David	Ep. 5. 00:00:53	[...] so fresh, and young, and <b>permed.</b>	[...] donde <b>apareces fresca,</b>   joven <b>con permanente...</b>	[...] tan fresca y joven, y <b>permeada.</b>

En los ejemplos de la TdT1b se pueden encontrar, principalmente, reformulaciones de frases hechas. En algunos casos, se sustituyen por equivalentes en la lengua meta, con el subtítulo (30), en el que se utiliza el equivalente de *break a leg* en español, que es *mucha mierda*. En otros casos, se añaden a pesar de que no están presentes en el original (lo cual también resulta en una compensación, como se verá más adelante). El caso (31) es un ejemplo de ello, pues se añade una frase hecha (*está más claro que el agua*) para trasladar el énfasis que el uso de la expresión *one hundred percent* le proporciona al diálogo. En este subtítulo, la reformulación mediante el uso de esta expresión hace que el diálogo sea más idiomático, pues la traducción literal resulta más forzada.

Tabla 17: Ejemplos de la TdT1 (reformulación).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(30)	David	Ep. 3. 00:03:34	<b>Break a leg!</b>	¡Mucha mierda!	¡Rómpete una pierna!
(31)	Alexis	Ep. 3. 00:07:47	Those kids are <b>one hundred percent</b> stealing from you.	Esos chavales os roban,   <b>está más claro que el agua.</b>	Esos niños están <b>al cien por cien</b> robándoos.

Otros ejemplos de la TdT1b son casos relacionados con otros elementos del léxico, como el cambio de abreviaciones por sus formas desarrolladas, como el caso (32) en el que, como se ha comentado en el apartado anterior, se cambia *klepto* por *cleptómana*. También se hacen cambios de expresiones inventadas que no funcionarían en el texto meta si se hiciera una traducción literal (33). En este último caso también se añade un verbo (*ir en calcetines*) para poder mantener el significado de esta expresión inventada.

Tabla 18: Ejemplos de la TdT1 (reformulación).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(32)	Alexis	Ep. 3. 00:08:10	It's the exact same move that I used with my <b>klepto</b> friends.	Es la técnica que usábamos   mis amigas <b>cleptómanas</b> y yo.	Es el mismo movimiento exacto que usaba con mis amigas <b>clepto</b> .
(33)	David	Ep. 4. 00:18:25	[...] that <b>sock feet</b> in a public place is also incorrect.	[...] que sepas que <b>ir en // calcetines</b> en un local   público también // es incorrecto.	[...] que los <b>pies de calcetín</b> en un sitio público es también incorrecto.

Además, es frecuente encontrar casos en los que el uso de los *phrasal verbs*, que, como ya se ha visto en el marco teórico, es uno de los rasgos del lenguaje juvenil, se debe neutralizar (34), (35). En estos dos subtítulos se encuentran ejemplos que se han visto en el primer apartado del análisis, como *hanging out* o *circle back*, y que se traducen por verbos simples o estructuras más sencillas. Una traducción palabra por palabra de estas estructuras típicas del inglés no tendría sentido, como se ve en la traducción literal, por lo que requieren una reformulación.

Con esta sustitución, se pierde un rasgo del lenguaje juvenil coloquial, pero a veces es posible que se compense en el mismo subtítulo (como en el caso de *hanging out*, en el que se utiliza *charlar*, verbo que, según la segunda acepción de la definición del *Diccionario de la lengua española* (DLE), es de uso coloquial). Adicionalmente, hay casos, como el (36), en los que se aplica esta técnica en el uso del lenguaje abstracto y se sustituye por una palabra distinta que especifica el referente (*pastelitos* en lugar del uso de *cosa*, por ejemplo).

Tabla 19: Ejemplos de la TdT1 (reformulación).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(34)	David	Ep. 4. 00:04:05	We're all just <b>hanging out</b> before work?	¿ <b>Charlando</b> un rato   antes de empezar a trabajar?	¿Estamos todos <b>colgando</b> fuera antes del trabajo?
(35)	Alexis	Ep. 5. 00:04:38	And speaking of, we might have to <b>circle back</b> [...].	Y por cierto, deberíamos <b>volver...</b> [...].	Y hablando de eso, deberíamos <b>rodear de vuelta</b> [...].
(36)	Alexis	Ep. 5. 00:04:39	[...] and get more of these <b>peanut butter things</b> .	[...] a por más <b>pastelitos de cacahuete</b> .	[...] y conseguir más de estas <b>cosas de mantequilla de cacahuete</b> .

La TdT1c se aplica, en términos generales, en casos de cambio de registro. Resulta especialmente importante mencionar este aspecto por la naturaleza de este estudio, ya que en estos ejemplos, el lenguaje coloquial juvenil se ve formalizado, el registro es más elevado. Sin embargo, como se verá con la TdT9, también hay instancias en lo que ocurre lo contrario, para compensar esta pérdida de lo coloquial.

En el caso del subtítulo (37), se reformula *burnout friends* por *amigas cleptómanas*, que no tiene el mismo significado. Esta diferencia se ampliará más en el apartado 4.2.11, pero el uso de esta traducción resulta en un subtítulo menos coloquial. En el subtítulo (38), el registro se ve un poco formalizado a causa de la omisión del intensificador *super*, que podría deberse a restricciones técnicas de la subtitulación. Asimismo, el caso (39) es un ejemplo de cómo un cambio léxico (*cute* por *alegrarse*) hace que se pierda esta informalidad (la cual podría mantenerse con el uso de otra palabra, como la que se propone en la hipotética traducción literal).

Tabla 20: Ejemplos de la TdT1 (reformulación).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(37)	David	Ep. 3. 00:08:16	Yeah, I mean, maybe that's what you and your <b>burnout friends</b> did at the Miss Sixty store [...].	Ya, puede que <b>tus amigas</b>   <b>cleptómanas</b> y tú // hicierais eso   en alguna tienda de Miss Sixty [...].	Ya, quiero decir, tal vez eso es lo que tú y <b>tus amigas drogatas</b> hacíais en la tienda de Miss Sixty [...].
(38)	Alexis	Ep. 4. 00:12:46	Hm, that sounds <b>super</b> embarrassing.	Sí, seguro, menuda vergüenza.	Mm, eso suena <b>súper</b> vergonzoso.
(39)	Alexis	Ep. 4. 00:19:51	Well, <b>that's very cute</b> for you [...].	<b>Me</b> <b>alegro</b> <b>mucho</b> por vosotros [...].	Bueno, eso es muy <b>cuqui</b> para vosotros [...].

Finalmente, la TdT1d es la menos utilizada (obviando la TdT1e, de la cual no se ha encontrado ningún ejemplo), pero se aplica para una función muy específica, que es la de reformular elementos estilísticos. Los ejemplos más destacables son los casos (40) y (41), pues se reformula el diálogo original para poder mantener los juegos de palabras (que, como se ha visto, son rasgos del lenguaje juvenil).

En el subtítulo (40), se hace un juego de palabras con la palabra polisémica *vet*, que puede significar tanto veterinario (de forma abreviada), como veterano de guerra. Para mantener esta intención humorística, se debe reformular, dando a entender que el personaje ha oído la palabra *veterano* y no *veterinario* (en lugar de haber confundido el significado de la misma palabra). Asimismo, en el caso (41) hay un juego de palabras parecido, con las palabras *eggs* y *excellent*, que no funcionaría si no se aplicara esta técnica y se usara una traducción tan literal como podría ser *huevo-celente*. Además, en este subtítulo también se encuentra una posible aplicación de la TdT12, como se verá más adelante.

Tabla 21: Ejemplos de la TdT1 (reformulación).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(40)	Alexis y Ted	Ep. 5. 00:13:08	<p>Oh, and Ted is the <b>vet</b> that you said you were dating.</p> <p>- Yes.</p> <p>- Okay, because when you said <b>vet</b>, I thought you meant like, a <b>War Vet</b>.</p> <p>Yeah, no definitely not a <b>War Vet</b>.</p>	<p>O sea que Ted es el <b>veterinario</b>   con el que salías.</p> <p>- Sí.</p> <p>- Vale. // Es que al decir eso he pensado   que era <b>alguien mucho mayor</b>.</p> <p>Ya, pues <b>no soy tan mayor</b>.</p>	<p>Oh, y Ted es el <b>veterinario</b> con el que has dicho que salías.</p> <p>- Sí.</p> <p>- Vale, porque cuando has dicho <b>veterinario</b>, pensaba que decías <b>veterano de guerra</b>.</p> <p>Ya, desde luego, no un <b>veterano de guerra</b>.</p>
(41)	Ted	Ep. 5. 00:12:41	<p>But if you've ever had her <b>quiche</b>, you can definitely say that it is <b>eggs-cellent</b>.</p>	<p>Y si no habíais   probado antes su <b>quiche</b>, ya sabéis que es <b>quishcelente</b>.</p>	<p>Pero si nunca has tomado su <b>quiche</b>, desde luego puedes decir que es <b>huevo-celente</b>.</p>



#### 4.2.2 Técnica TdT2: Reformulación de elementos culturales

De la TdT2, que es la reformulación de referentes culturales, que es otro rasgo del lenguaje coloquial juvenil, solo hay un ejemplo (42). En este subtítulo, el referente de *Podunk motel* se elimina para que no resulta ajeno para el público meta. Cabe mencionar que este ejemplo, en realidad, también forma parte de la TdT13 (que es la combinación de dos o más técnicas, en este caso con la TdT5). En el apartado de esta técnica se verá con más detalle en qué casos se utiliza y qué combinaciones tienden a ser más frecuentes.

Tabla 22: Ejemplo de la TdT2 (reformulación de elementos culturales).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(42)	Stevie	Ep. 5. 00:12:02	Okay, well I actually own <b>this Podunk motel</b> [...].	Bueno, yo soy la propietaria del <b>  motel del pueblo de mala muerte</b> [...].	Vale, pues yo poseo <b>este motel Podunk</b> [...].

Sin embargo, en general, los referentes culturales no solo se suelen mantener en los subtítulos de *Schitt's Creek*, sino que, además, se utilizan como parte de la caracterización de los personajes jóvenes, como se ha visto en el apartado 4.1. Los casos (43) y (44) son ejemplos de ello, en los que las referencias a Beyoncé y Oprah se mantienen. Esto se podría deber, principalmente, a dos motivos. Por un lado, para mantener este rasgo del lenguaje coloquial juvenil. Por otro lado, podría ser porque estos referentes culturales son muy cercanos en la lengua meta y, por lo tanto, se pueden entender de forma fácil.

Tabla 23: Ejemplos de la TdT2 (reformulación de elementos culturales).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(43)	David	Ep. 4. 00:17:16	<b>Like Beyoncé</b> , I excel as a solo artist.	<b>Igual que Beyoncé</b> ,   yo destaco más en solitario.	<b>Como Beyoncé</b> , soy más excelente como artista solitaria.
(44)	David	Ep. 4. 00:17:41	These mountaineering shoes that my boyfriend is wearing, <b>looking like Oprah</b> on a Thanksgiving Day hike [...].	Esas botas de montañero que se   ha puesto mi novio <b>a lo Oprah</b> , // como si quisiera hacer senderismo   el Día de Acción de Gracias [...].	Estas botas montañeras que lleva mi novio, <b>luciendo como Oprah</b> en una excursión del Día de Acción de Gracias [...].

#### 4.2.3 Técnica TdT3: Marcas paralingüísticas

La TdT3 está presente en dos ejemplos. En la serie, esta técnica, que es la de las marcas paralingüísticas, se aplica para destacar algún elemento del texto meta. En ambos casos, esta marca es la de las comillas. En el subtítulo (45) se utiliza para marcar la intención irónica del personaje, Patrick, que se está mofando del hecho de que David ha utilizado la palabra *bro* (o *tío*, en español). En el (46), se utiliza en dos ocasiones, con la misma expresión. La primera vez es para marcar el uso de una expresión inventada, *po po*, que usa Alexis. En la segunda ocasión, se usa para mostrar la sorpresa de un personaje ante la invención de esta misma expresión por parte de Alexis.

Tabla 24: Ejemplos de la TdT3 (marcas paralingüísticas).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(45)	Patrick	Ep. 3. 00:07:30	Great sale, <b>bro.</b>	Gran venta, “ <b>tío</b> ”.	Gran venta, <b>hermano.</b>
(46)	Alexis	Ep. 3. 00:13:52	Don't do it again, and I won't call the <b>Po Po.</b>  Did she say <b>Po Po?</b>	Así que, que no se repita   y no llamaré a la “ <b>po-po</b> ”.  ¿Ha dicho “ <b>po-po</b> ”?	No lo hagáis otra vez y no llamaré a la <b>Po Po.</b>  ¿Ha dicho <b>Po Po</b> ?

#### 4.2.4 Técnica TdT4: Ampliación

En cuanto a la TdT4, la técnica de ampliación, se puede observar que se utiliza para añadir información, normalmente con el objetivo de que el texto meta sea más idiomático. El subtítulo (44), utilizado antes para mostrar cómo se ha lidiado con la referencia cultural, es un buen ejemplo de ello. En la traducción, se añade *como si quisiera*, ya que, sin un verbo adicional, la frase sería un calco sintáctico del inglés que no se resultaría tan idiomático en español.

Otro ejemplo que tiene estas mismas características es el subtítulo (47), en el que se añade *con la gente*, por los mismos motivos que en el caso (44), pues la traducción literal no tendría sentido (*haces el habla* no es una expresión coherente en español). Sin embargo, cabe destacar que, en algunos casos, como lo es el (48), esta información extra (el uso de la palabra *todo*, por ejemplo, que no está en el guion del texto original) no es estrictamente necesaria para que se pueda comprender bien el texto, como se ve en la traducción literal. Esta adición, en parte, se podría haber realizado simplemente para darle más énfasis a la situación o para compensar una reducción anterior.

Tabla 25: Ejemplos de la TdT4 (ampliación).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(47)	Alexis	Ep. 5. 00:04:35	You <b>do the talking</b> , and I sample the merchandise.	<b>Tú hablas con la gente</b>   y yo pruebo la mercancía.	<b>Tú haces el habla</b> y yo pruebo la mercancía.
(48)	Stevie	Ep. 4. 00:17:23	Let it out, David, <b>let it out.</b>	Sácalo, David, <b>sácalo todo.</b>	Sácalo, David, <b>sácalo.</b>

#### 4.2.5 Técnica TdT5: Reducción

La TdT5, la de la reducción, es la segunda más utilizada en los subtítulos de *Schitt's Creek*. En la serie, como en muchos productos audiovisuales, esta técnica se utiliza a menudo por las restricciones de la subtitulación, como ya se ha comentado con la ampliación. Normalmente, se omiten detalles no esenciales a causa de aspectos más técnicos de la subtitulación, como la limitación de espacio, la cantidad de caracteres por segundo o la velocidad de lectura. Un ejemplo de ello es el (49), en el que se omite por completo la frase *so I think we're good*. Sin embargo, en muchos casos, esto resulta en la pérdida de rasgos del lenguaje coloquial juvenil y en una oralidad menos realística en el guion. Una ramificación de esto es el hecho de que, como se verá más adelante, se producen compensaciones.

Uno de los rasgos que más se suele omitir es el de las interjecciones, como se ve en los subtítulos (49), (50), (51) y (52). En estos subtítulos se omiten elementos que se han visto en el apartado 4.1 y que son típicos del lenguaje coloquial juvenil, como las interjecciones *um* y *oh*. No obstante, el uso de la técnica de la reducción resulta particularmente sorprendente en el caso (52), ya que la eliminación de la interjección le quita la esencia del significado al subtítulo. Como ya se ha comentado, *ew* es una interjección que Alexis utiliza muy a menudo para mostrar su insatisfacción con algo. Por lo tanto, es un rasgo que forma parte de la caracterización del personaje (fenómeno que se verá también en el apartado 4.2.12).

En este subtítulo no está simplemente llamando a David para decirle algo, está mostrando el hecho de que lo que ha dicho David le ha parecido desagradable. Aun así, en la mayoría de los casos, como en el (49), el (50) y el (51), esta reducción no cambia o elimina el significado esencial del subtítulo, aunque sí que provoca que se vea afectada la naturaleza coloquial del lenguaje utilizado.

Tabla 26: Ejemplos de la TdT5 (reducción).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(49)	Alexis	Ep. 4. 00:13:21	Um, we're not in high school, so <b>I think we're good</b> [...].	Mamá, ya no estamos   en el instituto [...].	Mm, no estamos en el instituto, <b>así que creo que estamos bien</b> [...].
(50)	Alexis	Ep. 4. 00:18:59	<b>Oh</b> , she used your little... finger trick. <b>Oh!</b>	Ha puesto en práctica   el truco del dedo.	<b>Oh</b> , ha usado tu pequeño... truco del dedo. <b>¡Oh!</b>
(51)	Alexis	Ep. 4. 00:00:38	<b>Um...</b> did she have like a braid in her hair?	¿Has visto si llevaba una trenza?	<b>Mm...</b> ¿tenía como una trenza en el pelo?
(52)	Alexis	Ep. 5. 00:05:03	<b>Ew</b> , David.	David.	<b>Puaj</b> , David.

Otros elementos de los que se prescinden en los subtítulos de *Schitt's Creek* son los intensificadores, como ocurre en el ejemplo (53), en el que se omite la palabra *totally*. Asimismo, también se llegan a eliminar elementos hiperbólicos que tienen una intención humorística, como en el subtítulo (54), en el que se elimina *on the black market*.

Tabla 27: Ejemplos de la TdT5 (reducción).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(53)	Twyla	Ep. 4. 00:15:35	Your mom's trick <b>totally</b> worked.	La táctica de tu madre funciona.	El truco de tu madre funcionó <b>por completo</b> .
(54)	Alexis	Ep. 3. 00:08:49	[...] and if they're not selling it <b>on the black market</b> [...].	Y si no es para venderlo [...].	[...] y si no lo están vendiendo <b>en el mercado negro</b> [...].

#### 4.2.6 Técnica TdT6: División de frases

La técnica TdT6 es la que se refiere a la división de frases. Esta técnica no se aplica en exceso en esta *sitcom*, pero sí que se pueden encontrar algunos casos puntuales. Por ejemplo, en los subtítulos (55), (56) y (57). El caso (55) es especialmente destacable, pues la división de estas dos frases podría haber sido el resultado de querer mantener el énfasis que los intensificadores le proporcionan al texto original, que en este caso se han omitido de nuevo (así que, por lo tanto, este es también un ejemplo de una técnica TdT13). En los subtítulos (56) y (57) se puede ver cómo se aplica esta técnica mediante el uso de oraciones interrogativas, que hacen que la frase original se separe en dos en el texto meta, lo cual también resulta en una reformulación.

Tabla 28: Ejemplos de la TdT6 (división de frases).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(55)	David	Ep. 5. 00:08:50	I totally, totally get that.	Lo entiendo.   Lo entiendo muy bien.	Lo entiendo totalmente, totalmente.
(56)	Patrick	Ep. 4. 00:16:45	You know, I have to say, [...].	¿Sabes?   Hay que reconocer [...].	Sabes, tengo que decir [...].
(57)	Alexis	Ep. 5. 00:05:50	Stop it, David, I'm not a baby.	¿Pero qué dices?   No soy un bebé.	Para, David, no soy un bebé.

#### 4.2.7 Técnica TdT7: Fusión de frases

La TdT7 es la unión de frases separadas y, tal como ocurre en la TdT6, es una técnica que no se utiliza a menudo en la subtitulación de *Schitt's Creek*. Solo se ha encontrado un ejemplo (en el que también se observa la omisión de la interjección), que es el del subtítulo (58), y que se da por razones sintácticas. En este caso, se unen las dos oraciones del texto original, que en el texto original funcionan por separado, en una sola frase.

Tabla 29: Ejemplo de la TdT7 (fusión de frases).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(58)	Alexis	Ep. 5. 00:20:09	<b>K</b> , Kelly Ripa just tweeted. She's taking tomorrow off.	Kelly Ripa ha tuiteado que   mañana se pilla el día libre.	<b>Vale</b> , Kelly Ripa acaba de tuitear. Va a tomarse mañana libre.

#### 4.2.8 Técnica TdT8: Adaptación de elementos no verbales

Con respecto a la TdT8, que es la técnica de la adaptación de elementos verbales, solo se ha encontrado un ejemplo, que es del subtipo TdT8a (de no verbal a verbal). En el subtítulo (59), Alexis habla de que está muy llena porque acaba de comerse un pastelito de cacahuete. En el texto original, esto se da de forma no verbal, pues lo indica con un gesto, alzando su mano hasta la garganta, que da a entender que no puede comer más. En el subtítulo, esto se verbaliza con *hasta aquí*.

Tabla 30: Ejemplo de la TdT8 (adaptación de elementos no verbales).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(59)	Alexis	Ep. 5. 00:10:18	No, I for one just had like a very big peanut butter thing, <b>so I'm feeling pretty...</b>	No, hace un rato me he comido   varios pastelitos de cacahuete, // <b>así que estoy hasta aquí.</b>	No, yo por ejemplo me acabo de tomar una gran cosa de mantequilla con cacahuete, <b>así que me siento bastante...</b>

Un aspecto que cabe mencionar es el hecho de que, al final del episodio 3 de la temporada 4, hay una escena en la que David y su madre, Moira, cantan una canción en un escenario. Esta canción, que forma parte de la broma de la escena, no se refleja de ninguna manera en los subtítulos; no se traduce la letra de la canción, y no se utiliza tampoco la técnica TdT8c, en la que normalmente se añaden símbolos como notas musicales cuando se traduce la letra de una canción.

#### 4.2.9 Técnica TdT9: Compensación

La TdT9 es la técnica de la compensación, la cual ya se ha mencionado de forma breve en las técnicas anteriores. En la serie, esta técnica se suele utilizar para compensar la



subida de registro en ciertos momentos, que hace que se pierdan rasgos del lenguaje coloquial juvenil. Mientras que es cierto que en algunos momentos, como se ha visto en el ejemplo (32), características como las abreviaciones se ven afectadas, pues en el subtítulo se usa la versión desarrollada, en los casos de la compensación ocurre lo contrario; se añade la forma abreviada de una palabra que en el guion original se usa sin abreviar. Por ejemplo, en el caso (60), *shoes* se convierte en *zapas* en lugar de *zapatos*.

Tabla 31: Ejemplo de la TdT9 (compensación).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(60)	Adolescente	Ep. 3. 00:14:06	No, you have cool style. I like your <b>shoes</b> .	No, qué va, tu estilo mola.   Me gustan tus <b>zapas</b> .	No, tienes un estilo chulo. Me gustan tus <b>zapatos</b> .

Otros ejemplos de la compensación son los subtítulos (61) y (62), en los que el registro es más coloquial o, hasta cierto punto, incluso más vulgar que el del texto original. En el caso (61), se usa la palabra *cabreada*, en lugar del equivalente más neutro de *angry*, que es *enfadada*. Esto ocurre de nuevo en el subtítulo (62), en el que se añade una expresión del lenguaje tabú (*mierdas de tus amigos*), que resulta mucho más idiomática y adecuada que su equivalente literal, *palomino*. De nuevo, como se ha comentado, esto es para mantener el registro coloquial del lenguaje propio de estos personajes y que, en otros subtítulos, se ha tenido que eliminar (en algunos casos, probablemente, por razones técnicas o logísticas).

Tabla 32: Ejemplos de la TdT9 (compensación).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(61)	Twyla	Ep. 5. 00:02:39	But she didn't seem <b>angry</b> .	Pero no parecía <b>cabreada</b> .	Pero no parecía <b>enfadada</b> .
(62)	Alexis	Ep. 3. 00:13:30	Well, I'll be happy to give it back, when you and your <b>skid mark friends</b> give back all of the products that you've stolen.	Te la devolveré encantada... // cuando tú y <b>los mierdas   de tus amigos</b> devolváis // todos los productos   que habéis robado.	Bueno, estaré feliz de devolvértelo, cuando tú y <b>tus amigos palominos</b> devolváis todos los productos que habéis robado.

#### 4.2.10 Técnica TdT10: Nota del traductor

La TdT10 es la única técnica que no está presente en los subtítulos del corpus de estudio. Esta técnica es la de la nota del autor, por lo que es probable que no se halle en ninguno de estos ejemplos porque la aplicación más típica de esta técnica, como se ha detallado en el marco teórico, es especificar información entre corchetes sobre los sonidos que no son diálogo o sobre si los personajes han cambiado de idioma, por ejemplo. Esta información se acostumbra a dar en la subtitulación para sordos y, por lo tanto, una subtitulación como esta, que es estrictamente interlingüística y no está adaptada para gente sorda, no da tanto pie al uso de la técnica.

#### 4.2.11 Técnica TdT11: Reformulación por aceptabilidad

A diferencia de la TdT10, la TdT11 sí que está presente en la subtitulación de *Schitt's Creek*. Esta técnica, que es la reformulación por aceptabilidad, se suele utilizar en combinación con otras técnicas (como se verá con más detalle en el apartado 4.2.13). La

TdT11 se suele aplicar para subir un poco el registro y, normalmente, para lidiar con elementos como el lenguaje tabú. Los casos (63) y (64) son un buen ejemplo de ello, pues en ambos se sustituye el uso de *fucking* por unas expresiones menos marcadas en español. En el subtítulo (63) se sustituye *super effed* por una opción más neutra, *hecha un asco*. En el ejemplo (64), la palabra *fucking* se usa en combinación con otra (*fugly* resulta de la unión de *fucking* y *ugly*), lo cual es un recurso muy productivo en el lenguaje coloquial juvenil, como ya se ha visto en el apartado correspondiente. Esta expresión se ve sustituida por *horrible*, que tiene un registro considerablemente más alto en comparación con el texto original.

Tabla 33: Ejemplos de la TdT11 (reformulación por aceptabilidad).

N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(63)	Alexis	Ep. 3. 00:08:53	[...] or their t-zones are going to be like, <b>super effed!</b>	[...] porque si no se   dejarán la cara... // <b>hecha un asco.</b>	¡o sus zonas t van a estar, como, <b>súper jodidas!</b>
(64)	David	Ep. 4. 00:04:51	Okay, well they were <b>fugly</b> brooms with big red handles.	Ya, pero es que eran   <b>horribles</b> , con esos palos rojos.	Vale, bueno eran escobas <b>jodidamente feas</b> con palos rojos enormes.

Otro caso en el que se reformula el texto original por cuestiones de aceptabilidad social es el del ejemplo (37), visto en referencia a la técnica TdT1. En este subtítulo no solo se alteran elementos pragmáticos como el cambio de registro, como ya se ha comentado, sino que, además, se pierde un matiz adicional que añade la palabra *burnout*. Según el diccionario *Merriam-Webster*, la tercera acepción en inglés de esta expresión es “a person showing the effects of drug abuse”. Sin embargo, en el subtítulo, esta expresión se cambia por *cleptómanas*, que, como detalla el DLE, tiene que ver con la “propensión morbosa al hurto”, pero no con el uso de las drogas. Este cambio podría a causa de esta aceptabilidad, para evitar este tema, que se considera un tabú en la sociedad.

No obstante, el uso de esta técnica resulta sorprendente en estos subtítulos, pues lo que hacen es alterar el registro y hacerlo menos coloquial. Como ya se ha visto, la TdT9 se utiliza para compensar estos casos, pero está claro que en otros subtítulos sí que se utiliza el lenguaje tabú, ya que forma parte de la caracterización de los personajes y de las expresiones que usan.

#### *4.2.12 Técnica TdT12: Adaptación a la caracterización del personaje*

La TdT12 es de las menos frecuentes, pues solo se ha encontrado un ejemplo. Esta técnica es la de la adaptación a la caracterización del personaje. En el caso (41), que se ha comentado con respecto a la TdT1, se mantiene el juego de palabras *eggs-cellent* con el uso de la expresión inventada *quishcelente*. Aquí se puede observar una reformulación, pero también está presente esta adaptación a la caracterización, ya que el personaje que dice esta frase, Ted, es un personaje bienintencionado y, hasta cierto punto, algo inocente, y el lenguaje que utiliza a menudo refleja estas características de su personalidad. Por lo tanto, el uso de este juego de palabras (además de ser un rasgo del lenguaje juvenil, como se ha visto anteriormente), es algo típico de la caracterización de Ted, y al encontrar una solución creativa a este juego de palabras, se ha aplicado también la TdT12.

En todo caso, cabe destacar que, en otros casos, esta técnica no se ha aplicado, como ya se ha comentado en el ejemplo (52) y en el trato de la interjección *ew*, que, como se ha visto, forma parte de la caracterización de uno de los personajes. Es muy frecuente que, en la subtitulación de la serie, esta interjección se elimine por completo, en lugar de encontrar una solución alternativa que mantenga la caracterización e intención humorística del personaje de Alexis.

#### *4.2.13 Técnica TdT13: Combinación de técnicas*

Como se ha visto en muchos de los apartados de las distintas técnicas, hay varios ejemplos en los que se encuentra más de un fenómeno y en los que hay más de una cosa que comentar. Esto se debe al uso de la TdT13, que es la combinación de más de una técnica. En los ejemplos analizados en este apartado del trabajo ya se han visto diversos casos de la TdT13, ya que es una técnica muy común.

Una de las combinaciones de técnicas más frecuentes en la subtitulación de *Schitt's Creek* es la de la TdT1 y la TdT5, que son la reformulación y la reducción, respectivamente. Esto se debe a que, la reformulación resulta en un subtítulo que, inevitablemente, acaba siendo más reducido (o, en algunos casos, ampliado) que el original. El caso (65) es un ejemplo de ello. En este subtítulo se omite la interjección *mm hmm* y, además, se reformula el uso de la palabra *fun*. El caso (66) muestra una combinación de reformulación y ampliación (TdT4), que también es frecuente porque se da por los mismos motivos que la combinación anterior. En este ejemplo, se reformula la expresión *cheese woman* y además, se reformula y se amplía el principio de la oración.

Tabla 34: Ejemplos de la TdT13 (combinación de técnicas).

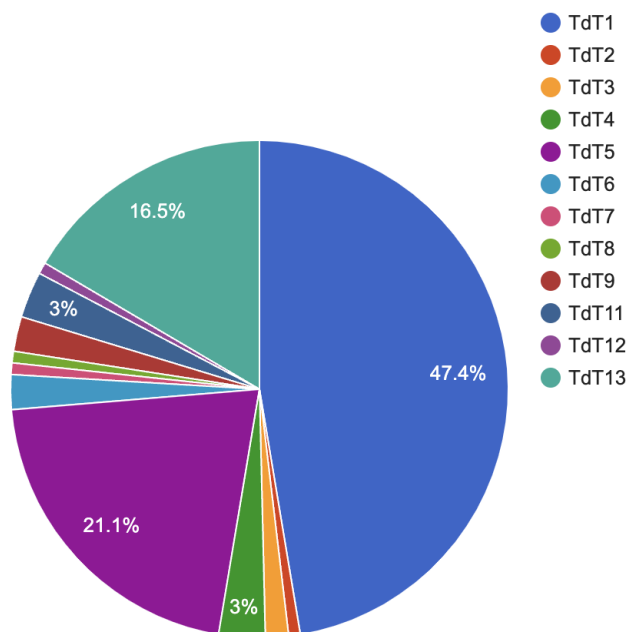
N.º de ejemplo	Personaje	Episodio y minuto	Texto de partida	Subtítulo en español	Traducción literal
(65)	David	Ep. 5. 00:09:40	<b>Fun. Mm hmm.</b>	<b>Mola.</b>	<b>Divertido. Mm mmm.</b>
(66)	Alexis	Ep. 5. 00:05:08	<b>Does this cheese woman have animals on her farms?</b>	<b>¿Sabes si esta señora   tiene animales en las granjas?</b>	<b>¿Esta mujer queso tiene animales en su granja?</b>

Otra de las combinaciones más destacadas que se pueden encontrar en la TdT13 es la de la TdT1 con la TdT11, pues ambas suponen una reformulación. Esto se puede ver en el ejemplo (63), en el que, como ya se ha comentado en su respectivo apartado, se reformula el uso de *super effed* por criterios de aceptabilidad, pero, además de eso, también se reformula el principio de la oración. En el texto original, se usa la expresión *t-zone*, que es una parte de la cara, mientras que en el subtítulo simplemente se menciona *la cara*.

A continuación se presenta un gráfico que resume la cantidad de ejemplos que se han encontrado de cada técnica. Cabe destacar que, para la elaboración de este resumen, se han contabilizado todos los casos de cada técnica por separado. Es decir, los ejemplos de la TdT13 están formados por dos técnicas distintas. Estos casos se han contabilizado como ejemplos de TdT13, pero también como ejemplos separados de su técnica

correspondiente, con el objetivo de incluir exactamente cuántos ejemplos de cada caso se han encontrado.

Figura 3: Gráfico de resumen de las técnicas de traducción.



Como se ve en este resumen, así como a lo largo de este apartado, el uso de las técnicas en los subtítulos es variado, y se pueden encontrar casos en los que se aplican casi todas (excepto una de ellas, la TdT12). Sin embargo, la técnica de la reformulación es la más presente, así como la de la reducción. Los ejemplos proporcionados evidencian el hecho de que, a menudo, estas técnicas se aplican para poder mantener o, en algunos casos, compensar, los rasgos del lenguaje juvenil coloquial, así como la oralidad fingida.

## 5. Propuesta de unidad didáctica

La unidad didáctica que se propone en este trabajo pretende implementar el uso de la TAD en el aula de inglés como lengua extranjera, con la intención de explotar todos sus usos y beneficios, que se han detallado en su apartado correspondiente y entre los cuales se encuentra el uso del lenguaje coloquial. Para ello, se partirá de ejemplos y ejercicios basados en *Schitt's Creek*, cuya subtitulación se ha analizado en el apartado anterior. A continuación se presentarán los objetivos de esta unidad, el contenido, el material que se utilizará, la secuencia de actividades y aspectos de la evaluación, cuando sean pertinentes.

### 5.1 Contextualización y objetivos

Esta unidad va dirigida a alumnos de nivel C1. Como se detalla en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL), el alumnado que adquiere este nivel, con respecto a las actividades de comprensión audiovisual, debe ser capaz de “comprender películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas” (p. 73). Como ya se ha detallado en el marco teórico, la unidad se plantea desde un enfoque por tareas, en el cual la tarea final será la subtitulación del tercer episodio de la cuarta temporada de *Schitt's Creek*, donde tendrán que poner en práctica el uso de este tipo de lenguaje.

Así pues, para que el alumnado pueda consolidar este aspecto del nivel C1 de forma satisfactoria, el objetivo principal de la unidad es adquirir y consolidar las expresiones típicas del lenguaje coloquial juvenil, así como dominar los rasgos que lo caracterizan. Esto supone tanto saber comprenderlos como saber utilizarlos en el contexto adecuado. Consecuentemente, otro de los objetivos de la unidad es que los alumnos sean capaces de mejorar su comprensión del lenguaje coloquial, trabajando, por lo tanto, en sus destrezas receptivas en inglés, no solo las productivas.

Asimismo, la unidad pretende que el alumnado pueda observar el uso de este lenguaje en una situación comunicativa real, que es uno de los pilares fundamentales del enfoque por tareas y del léxico. *Schitt's Creek* es un producto audiovisual que permite que esto se pueda hacer fácilmente, dada la caracterización que tienen los personajes jóvenes, pues

su uso del lenguaje contiene muchos rasgos del registro que se pretende impartir. Asimismo, también permite poner en práctica una tarea que es una profesión en el ámbito lingüístico, que es la subtitulación.

Por lo que respecta a la organización de la unidad, la previsión es realizarla durante el transcurso de 7-9 sesiones, de una hora cada una, aproximadamente. Siguiendo esta planificación, el objetivo es realizar la pretarea, así como presentar y hacer un primer visionado del material durante las dos primeras sesiones. A continuación, durante las próximas sesiones, se llevarán a cabo el resto de las tareas posibilitadoras, para proporcionar las herramientas necesarias. Finalmente, las últimas sesiones se dedicarán, en su totalidad, a elaborar el producto de la tarea final. La duración exacta de cada actividad se verá con más detalle en el apartado de actividades.

## **5.2 Materiales y contenido**

El material principal de la unidad es la serie de televisión *Schitt's Creek*. Gran parte del vocabulario y de las estructuras que se trabajarán en la unidad, y que se desarrollarán con más detalle a continuación, se extraerán del subtitulado que se ha analizado en el apartado anterior. Por lo tanto, las escenas que el alumnado tendrá que subtitular como tarea final forman parte de uno de los episodios de la cuarta temporada de la *sitcom* analizados. Como se ha especificado, en esta unidad se propone llevarla a cabo con el episodio 3, pero cualquier otro capítulo permitiría cumplir los objetivos de la unidad.

Otros materiales que se utilizarán en la unidad son oraciones o ejemplos adicionales, tanto de estos tres episodios como de otros capítulos de la serie, para asegurar que los alumnos están trabajando las estructuras que se corresponden con su nivel. Esto se da sobre todo en casos en los que el material analizado en el apartado 4.2 no tiene ejemplos de lo que el MCERL establece que forma parte del nivel C1, y que se utilizará para que el alumnado pueda acabar de consolidarlo (como, por ejemplo, frases con estructuras gramaticales concretas).

En cuanto al contenido de la unidad didáctica, se trabajarán los rasgos del lenguaje coloquial juvenil, como se ha comentado en la introducción del apartado. Para ello, se ha utilizado un sistema de vaciado para identificar los rasgos del lenguaje juvenil de los



episodios seleccionados, el cual se ha utilizado en el análisis del apartado 4.1, donde se han aportado ejemplos específicos. El vocabulario y los ejemplos de las actividades partirán de estas expresiones. De esta manera, en el contenido se encuentran elementos como los *phrasal verbs*, las abreviaciones, las expresiones hechas (refranes y colocaciones), las interjecciones, etc.

### **5.3 Evaluación**

La evaluación de esta unidad didáctica se centrará en tres modalidades fundamentales: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Cabe destacar que, en algunas actividades, no se requiere evaluación, pues suponen simplemente encontrar cierta información y compartirla, y no se debe corregir ninguna parte de la actividad. Por ejemplo, las actividades consistentes en encontrar datos sobre la serie o compartir conocimientos previos no se evaluarán.

La autoevaluación es el proceso en el que los alumnos se evalúan a sí mismos, valoran sus propias acciones y analizan y observan cómo han llevado a cabo la actividad para determinar qué pueden mejorar y cuáles son sus puntos fuertes (Basurto-Mendoza, Moreira-Cedeño, Velásquez-Espinales & Rodríguez-Gámez, 2021). Este tipo de evaluación resulta un ejercicio de reflexión muy útil, en el que se anima al alumnado a diseccionar su propio trabajo y a sacar conclusiones que luego pueden aplicar de forma práctica en futuras actividades.

En la coevaluación, los alumnos se evalúan los unos a los otros. Este tipo de evaluación tiene parte de las ventajas que aporta la autoevaluación, pues sigue sin haber una intervención activa por parte del profesor en el proceso inicial de evaluación. Sin embargo, difiere un poco de esta, ya que una de las ventajas principales de la coevaluación es que hay más colaboración y, durante el proceso, los alumnos traen sus propias experiencias y conocimientos para ayudar a sus compañeros a mejorar y desarrollar más sus habilidades (Basurto-Mendoza et al., 2021). Aunque tanto en la autoevaluación como en la coevaluación el alumnado toma el protagonismo, el profesor sigue estando presente en el proceso, para poder ser una guía y moderar cómo se lleva a cabo esta evaluación.

La heteroevaluación es el último tipo que se propone en esta unidad, y es la evaluación en la que el profesor interviene de forma más directa. En este proceso, la corrección de la actividad se hace forma externa, en este caso por parte del profesor, que es el que la lleva a cabo y el que proporciona las propuestas de mejora (Basurto-Mendoza et al., 2021). Es útil aplicar este tipo de evaluación en los casos en los que se necesite un grado de conocimiento más elevado para proporcionar el *feedback*, o en el que se necesite una ayuda externa que no sean los propios alumnos.

A menudo resulta apropiado combinar todos estos tipos de evaluaciones según las necesidades que requiera cada tipo de actividad. De esta forma se pueden aprovechar las ventajas de cada evaluación para enriquecer más el proceso. En esta unidad, como se verá a continuación, hay varias actividades en las que primero se aplica un proceso de autoevaluación o coevaluación, y luego se refuerza con una intervención más activa por parte del profesor. En el apartado 5.4, que se desarrollará a continuación, se especificará qué tipo de evaluación se utiliza en cada actividad y cómo se debe aplicar.

## **5.4 Actividades**

A continuación se desarrollarán las actividades de la unidad didáctica. Para ello, se introducirá cada una de forma individual y luego se incluirá un pequeño desglose que muestra cuáles son sus objetivos específicos, los contenidos que se trabajan, las dinámicas de grupo en el aula que más se ajustan a cada actividad, el procedimiento, el tiempo que se le dedicará y, finalmente, una explicación general de su evaluación. En los anexos, se pueden encontrar los enunciados de las actividades y una guía para el profesor con posibles respuestas a los mismos.

### *5.4.1 Pretarea*

La primera actividad es la pretarea de la unidad. Como ya se ha explicado en el marco teórico, esta tarea pretende ayudar a que los alumnos contextualicen el contenido que van a trabajar y se ocupa de hacer que activen conocimientos que ya han adquirido y que necesitarán a lo largo de la unidad. Por lo tanto, esta pretarea se centra en estos conocimientos previos que ya tienen sobre el registro coloquial juvenil y el tipo de

expresiones que se suelen utilizar, sobre todo en los *chunks* léxicos que ya conocen que, como se ha visto en el apartado 2.4, son una buena estrategia de adquirir expresiones en un contexto real. Para ello, llevarán a cabo una tarea interactiva con el uso de Padlet. Esta es una plataforma que permite que muchos alumnos se conecten a la misma pizarra virtual y puedan añadir ideas y palabras clave sobre un tema y conectarlas entre sí, formando un mapa mental en común.

Esta tarea tendrá dos partes. En primer lugar, harán lluvias de ideas en grupos reducidos de 2-4 personas, en las que pueden ir aportando distintas expresiones que conocen. A partir de esta interacción, se irán añadiendo estas expresiones al Padlet, así como otras ideas generales que ya tengan sobre los rasgos de este registro. En segundo lugar, después de esta dinámica de grupo, se compartirán todos los resultados en clase abierta con el profesor, que irá moderando y corrigiendo los aspectos que no sean adecuados. Este ejercicio supone un primer contacto con el contenido de la unidad, y, por lo tanto, se centrará sobre todo en la intuición lingüística del alumnado y en que comprueben qué saben ya y sobre qué aspectos necesitan trabajar más. A continuación se presenta un resumen y una visión general de esta pretarea.

Tabla 35: Resumen de la pretarea.

<b>Actividad 1</b>	<b>Pretarea: activación de conocimientos.</b>
Objetivo	Activar los conocimientos previos que los alumnos ya tienen.
Contenido	Frases y rasgos del lenguaje coloquial juvenil, y el Padlet.
Destrezas	Interacción oral y expresión escrita.
Dinámica de grupo	Grupos reducidos y clase abierta.
Procedimiento	Los alumnos pondrán en común entre sí frases y otros rasgos del lenguaje coloquial que ya conozcan, y después las añadirán a un Padlet, el cual se comentará en clase abierta.
Tiempo dedicado	40 minutos (20 minutos para pensar en los ejemplos en grupos reducidos y apuntarlos en el Padlet y 20 minutos para comentarlo en clase abierta).

#### 5.4.2 Actividades posibilitadoras

La segunda actividad se centra en presentar el material al alumnado y se divide en dos partes. La primera es un breve ejercicio de investigación en el que los alumnos podrán encontrar información sobre la *sitcom* por su cuenta y que luego podrán poner en común con el resto de la clase. Esta parte de la actividad se realizará en grupos reducidos, para que todos tengan la oportunidad de practicar la interacción oral y puedan encontrar más información de la que encontrarían individualmente.

A partir de la información que hayan recopilado, en la segunda parte de la actividad se explicará la trama general de la serie con más detalle y se hará una breve caracterización de cada personaje, así como el contexto del episodio que verán, para que puedan tener en cuenta toda esta información para el desarrollo de las actividades y puedan entender mejor el material. Esta parte se realiza en clase abierta, para que el profesor pueda comprobar que la información encontrada es adecuada y se corresponde con las características de la serie y del lenguaje que se utiliza en la misma.

Tabla 36: Resumen de la actividad 2.

<b>Actividad 2</b>	<b>Presentación del material audiovisual.</b>
Objetivo	Introducir el material al alumnado, sus personajes y su trama para contextualizarlo en la unidad.
Contenido	Información sobre la serie <i>Schitt's Creek</i> .
Destrezas	Interacción oral.
Dinámica de grupo	Grupos reducidos para investigar información sobre la serie y clase abierta para compartirla.
Procedimiento	Los alumnos investigarán información sobre <i>Schitt's Creek</i> y lo pondrán en común, junto a aportaciones del profesor.
Tiempo dedicado	20 minutos (10 minutos para encontrar información y 10 minutos para compartirla en clase abierta, aproximadamente).

Para la tercera actividad, los alumnos visionarán parte del material en su idioma original (inglés) con subtítulos en esta misma lengua. Los subtítulos que se utilizarán serán los de la plataforma de HBO Max en España. Específicamente, verán fragmentos del tercer

episodio de la cuarta temporada de *Schitt's Creek* que incorporan rasgos del lenguaje coloquial juvenil.

El motivo por el que se usará la subtitulación intralingüística de este episodio, y no la interlingüística, es que la tarea final, como ya se verá, implicará la subtitulación de fragmentos de este episodio, y, por lo tanto, es necesario que el alumnado no tenga las posibles soluciones de los retos a los que se van a enfrentar antes de llegar a la tarea final y que, además, se familiaricen con el material con el que tendrán que trabajar. A través de esta tarea, los alumnos utilizarán la TAD, en este caso los subtítulos intralingüísticos, como herramienta facilitadora, lo cual les ayudará a mejorar sus habilidades de comprensión y a acostumbrarse a la dicción y al ritmo de la serie de televisión. Como especifica Lertola (2019, p. 30):

[...] students are asked to listen carefully to the original dialogue and identify new L2 words in order to understand the message.

Tabla 37: Resumen de la actividad 3.

<b>Actividad 3</b>	<b>Visionado del material audiovisual.</b>
Objetivo	Hacer que los alumnos se familiaricen con <i>Schitt's Creek</i> a partir del visionado de un episodio.
Contenido	Episodio 3 de la temporada 4 de <i>Schitt's Creek</i> .
Destrezas	Destrezas receptivas y de comprensión.
Dinámica de grupo	Clase abierta.
Procedimiento	El alumnado verán fragmentos de este capítulo de la serie con subtítulos intralingüísticos.
Tiempo dedicado	20 minutos.

La cuarta actividad de la unidad consiste en realizar un vaciado de este episodio. Para ello, los alumnos recibirán el guion completo del capítulo en inglés. Con toda la información que tienen de la serie, el visionado del capítulo y sus intuiciones sobre los rasgos del lenguaje juvenil, el objetivo es que realicen un primer vaciado de las expresiones, frases y otras características de este registro. Esta actividad se circunscribe

en gran medida al enfoque léxico que, como se ha visto en el marco teórico, se centra en el uso de *chunks* del lenguaje y en encontrar estas expresiones en contextos reales.

Esta actividad, al principio, se realizará de forma individual, para que todos los alumnos tengan la oportunidad de encontrar distintos ejemplos sin ayuda externa. Después se compartirá en clase abierta, con el profesor. A partir de lo que se haya encontrado, el profesor deberá descartar los ejemplos que no se adecuen del todo a los rasgos típicos del lenguaje coloquial juvenil. Junto a los alumnos, también se clasificarán los distintos casos que se vayan comentando en distintas categorías, para empezar a delimitar de forma más clara cuáles son exactamente las características de este registro.

Tabla 38: Resumen de la actividad 4.

<b>Actividad 4</b>	<b>Mapeo del guion de <i>Schitt's Creek</i>.</b>
Objetivo	Obtener un listado de expresiones del registro coloquial juvenil a partir de un vaciado del guion del episodio de la serie.
Contenido	Guion original del episodio 3 de la temporada 4 de <i>Schitt's Creek</i> .
Destrezas	Destrezas receptivas y de comprensión, interacción oral.
Dinámica de grupo	Individual y después clase abierta.
Procedimiento	El alumnado leerá el guion del episodio que visionaron en la actividad anterior, harán un vaciado de las expresiones que creen que son típicas del registro y luego las comentarán y las clasificarán con ayuda del profesor.
Tiempo dedicado	30-40 minutos.

En la quinta actividad el alumnado deberá presentar una primera propuesta de traducción de algunas de las expresiones encontradas en la actividad anterior. La intención es que sean capaces de empezar a usar la traducción como herramienta didáctica. Como consecuencia, al encontrar equivalentes a las distintas frases hechas, colocaciones y demás rasgos del lenguaje coloquial juvenil, podrán empezar a entender mejor el texto original y empezarán a tener un banco de opciones disponibles que luego podrán usar cuando realicen la tarea final.

Esta actividad se realizará en grupos reducidos, para que puedan pensar diferentes soluciones entre todos los alumnos. Asimismo, el alumnado utilizará diversos recursos en línea facilitados por el profesor que les ayudará a encontrar equivalentes a todas estas expresiones. Algunos ejemplos son los diccionarios monolingües, los bilingües y otras páginas de instituciones de referencia en la lengua que aportan información útil a la hora de traducir, como la página de Termcat u otros diccionarios de frases hechas.

En cuanto a la evaluación, esta actividad se debe monitorizar por parte del profesor para que los alumnos no utilicen equivalentes incorrectos (y, cuando sea adecuado, que sean demasiado largos y no quepan en un subtítulo, aunque los aspectos más técnicos de la subtitulación no se tendrán en cuenta en la realización de la tarea final, ya que el objetivo no es que los alumnos aprendan a subtítular a nivel profesional). Para ello, se proponen dos formas de evaluación para esta actividad.

En primer lugar, la idea es que los propios alumnos sean capaces de corregirse los unos a los otros y que, por lo tanto, lleven a cabo un proceso parecido al de la coevaluación. Tras proponer distintas soluciones a las expresiones escogidas, deberán intercambiarlas con otro grupo y proponer mejoras, o comentar las que opinen que están mejor traducidas. A continuación, se comentarán en clase abierta y ahí será el propio profesor el que vaya apuntando los errores que vaya detectando para luego comentarlos y explicar por qué no son adecuados.

Tabla 39: Resumen de la actividad 5.

<b>Actividad 5</b>	<b>Primera propuesta de traducción de expresiones</b>
Objetivo	Traducir expresiones para adquirir nuevo vocabulario y tener una primera propuesta de algunas de las expresiones encontradas para facilitar la realización de la tarea final.
Contenido	Expresiones del lenguaje juvenil coloquial, fragmentos del episodio 3 de la temporada 4 de <i>Schitt's Creek</i> .
Destreza	Expresión escrita, interacción oral.
Dinámica de grupo	Grupos reducidos, clase abierta.
Procedimiento	El alumnado encuentra soluciones a distintas expresiones del capítulo mapeado en grupos reducidos. A continuación comparan sus resultados con otro grupo y luego se comenta en clase abierta.
Tiempo dedicado	45-50 minutos (20 minutos para hacer la primera propuesta, 10 minutos para comentarlo con otro grupo y 15-20 minutos para comentarlos en clase abierta con el profesor).
Evaluación	Coevaluación y heteroevaluación.

La sexta actividad se centrará en el léxico coloquial encontrado en el vaciado de la actividad 4. Al igual que la actividad anterior, servirá a modo de tarea posibilitadora a través de la cual conseguirán tener más material disponible que facilite la realización de la tarea final. De esta manera, el objetivo de la tarea es conseguir que los alumnos creen una especie de glosario que luego podrán utilizar en la subtitulación final.

Para ello, esta actividad se realizará en clase abierta. El alumnado primero se centrará en la categoría de léxico recogida en el mapeo anterior y resolverá las posibles dudas de significado y contexto, con ayuda del profesor. A partir de esto, propondrán nuevas expresiones que ya conozcan (una posible opción es volver al Padlet de la pretarea, donde ya han escrito sus conocimientos previos) y las añadirán al mapeo del guion. Como resultado de ello, acabarán con un glosario más exhaustivo y completo del que partieron solo con las expresiones del guion del episodio.



Tabla 40: Resumen de la actividad 6.

<b>Actividad 6</b>	<b>Ampliación del léxico coloquial juvenil</b>
Objetivo	Crear un glosario con léxico propio del registro para mejorar el léxico del alumnado.
Contenido	Fragmentos del episodio 3 de la temporada 4 de <i>Schitt's Creek</i> , mapeo de la actividad 4.
Destreza	Interacción oral.
Dinámica de grupo	Clase abierta.
Procedimiento	Los alumnos trabajan con la lista de léxico obtenida en el mapeo, resuelven dudas sobre su significado y en qué contextos usar estas palabras, y, finalmente, añaden nuevas aportaciones a la lista entre todos.
Tiempo dedicado	20 minutos.

La séptima actividad de la unidad se centra en aspectos gramaticales. El objetivo es que los alumnos practiquen las estructuras más comunes en este tipo de textos audiovisuales y que, además, son estructuras que tienen que acabar de consolidar en su nivel actual (C1). Entre estas estructuras se encuentra el dominio de tiempos verbales como el presente perfecto continuo, el pasado perfecto continuo y frases con verbos modales como *would* o *used to* (que no es un verbo modal como tal, pero es una construcción que se le asemeja mucho).

Para poder llevar a cabo esta práctica, los alumnos deberán escribir un breve diálogo que contenga verbos conjugados en estos tiempos sobre el capítulo de *Schitt's Creek* que han visto en esta misma unidad. Pueden recrear alguna escena del episodio o imaginarse una nueva escena con los personajes de la serie. Con esta actividad no solo practicarán estas estructuras, sino que, además, también desarrollarán sus destrezas productivas en inglés, específicamente de expresión escrita.

La última parte de la actividad requerirá que traduzcan estos breves fragmentos que han escrito. Con esta parte del ejercicio, seguirán poniendo en práctica la traducción como herramienta didáctica y, además, podrán familiarizarse con el proceso de traducción de

este tipo de estructuras, cosa que luego podrán utilizar en la tarea final. Esta parte de la actividad requerirá una revisión más detallada por parte del profesor, sobre todo antes de empezar el proceso de traducción, para asegurar que los alumnos partan de un texto original que sea adecuado.

Tabla 41: Resumen de la actividad 7.

<b>Actividad 7</b>	<b>Uso y traducción de estructuras gramaticales</b>
Objetivo	Practicar la gramática típica del lenguaje coloquial y del nivel C1 y usar la traducción en el proceso.
Contenido	Estructuras de tiempos verbales como el presente perfecto continuo o el pasado perfecto continuo.
Destreza	Producción escrita.
Dinámica de grupo	Individual.
Procedimiento	Los alumnos escribirán un breve guion basado en el episodio que han visto, con el uso de las estructuras detalladas en esta misma parrilla, y luego lo traducirán al español.
Tiempo dedicado	1 hora (30 minutos para escribir el guion, 30 minutos para traducirlo).
Evaluación	Heteroevaluación.

En la octava actividad, los alumnos partirán del guion elaborado en la actividad anterior. El objetivo de esta actividad es que pongan en práctica el uso de elementos más orales del lenguaje juvenil, como el uso de marcadores discursivos e interjecciones. Para que puedan utilizarlas en un contexto real, utilizarán los guiones que ya han elaborado y decidirán en qué frases es más apropiado añadir estas expresiones. Para poder saber exactamente cuáles son las interjecciones que más se usan y en qué contextos, una de las cosas que pueden hacer es utilizar el vaciado de la actividad 4, del cual podrán sacar algunos ejemplos. Otras fuentes que pueden usar son recursos en línea que discutan este lenguaje, guiados por el profesor.

Una vez realizada esta parte del ejercicio, deberán encontrar la manera de traducir e incluir estas interjecciones y marcadores en la versión en español que han generado en la

séptima actividad. Esto será una parte importante de la actividad, pues les ayudará a plantearse cómo deben usarlos en el texto meta para que aporten el mismo significado y énfasis del original y para que se adecuen al registro juvenil coloquial.

La actividad puede tener una parte adicional más gamificada, en la que los alumnos pueden actuar los diálogos una vez hayan incorporado estas expresiones, para comprobar si son idiomáticos en español y si las interjecciones que han añadido tienen el impacto deseado. Aunque esta parte del ejercicio es opcional y no es de suma importancia para la tarea final, al tratarse de un producto audiovisual puede resultar de ayuda para comprobar que están desarrollando las habilidades necesarias para enfrentarse a la traducción de este registro en los subtítulos finales.

Tabla 42: Resumen de la actividad 8.

<b>Actividad 8</b>	<b>Uso y traducción de interjecciones y marcadores discursivos</b>
Objetivo	Poner en práctica el uso de las interjecciones en el registro coloquial juvenil.
Contenido	Marcadores discursivos, interjecciones y el guion elaborado en la actividad 7.
Destreza	Producción escrita.
Dinámica de grupo	Individual.
Procedimiento	Los alumnos añadirán interjecciones y marcadores discursivos al guion escrito en la actividad anterior cuando sea necesario, con la intención de darle más naturalidad al texto y practicar más rasgos del lenguaje coloquial juvenil. A continuación, traducirán estas expresiones para añadirlas al texto meta producido en esa misma actividad.
Tiempo dedicado	40-45 minutos (15 minutos para añadir expresiones al guion, 25-30 minutos para traducirlo).
Evaluación	Heteroevaluación.

La novena actividad se centra en trabajar las abreviaciones, que es otro de los rasgos del lenguaje coloquial juvenil, para que los alumnos sepan incluirlas en su subtitulación final

de forma satisfactoria. En este ejercicio aprovecharán, de nuevo, el vaciado de la actividad 4. A partir de la categoría de abreviaciones que habrán clasificado como parte de esta tarea, tendrán que encontrar la forma desarrollada. De esta manera, si no entienden la abreviación original, este será un buen ejercicio en el que, de forma autónoma (por grupos reducidos para ayudarse entre sí), podrán acabar de comprender mejor el texto original.

Después de realizar este ejercicio en grupo, se comentará en clase abierta con el profesor. Una vez tengan todas las formas desarrolladas, el objetivo será traducirlas, y, si es posible, encontrar una forma abreviada en español, siempre y cuando sea idiomática y natural. Como ocurre con las actividades anteriores, este es un ejercicio útil que les proporcionará más herramientas para la subtitulación de la tarea final. Asimismo, también les ayudará a detectar en qué casos mantener la forma abreviada del original no resultará adecuado o efectivo en el contexto del texto meta. Basándose en ello, se les puede animar a buscar alternativas, como incluir una abreviación que en el original no se utiliza (compensando la falta de registro coloquial juvenil en los casos en los que no se pueda mantener).

Tabla 43: Resumen de la actividad 9.

<b>Actividad 9</b>	<b>Desarrollo y traducción de las abreviaciones</b>
Objetivo	Poner en práctica el uso de las abreviaciones en el registro coloquial juvenil, aprender a desarrollarlas y a traducirlas.
Contenido	Abreviaciones y el mapeo elaborado en la actividad 4.
Destreza	Producción escrita, interacción oral.
Dinámica de grupo	Grupos reducidos, clase abierta.
Procedimiento	Los alumnos buscarán las formas desarrolladas de las abreviaciones encontradas en el mapeo de la actividad 4. A continuación, las comentarán en clase y abierta y luego las traducirán al español.
Tiempo dedicado	40 minutos (20 minutos para desarrollar las abreviaciones, 20 minutos para traducirlas).
Evaluación	Heteroevaluación.

### 5.4.3 Tarea final

Finalmente, la décima actividad de esta unidad didáctica es la tarea final. Como ya se ha visto en los apartados anteriores, este es el objetivo final de la unidad didáctica, para el cual los alumnos se han estado preparando con la pretarea y todas las otras tareas posibilitadoras. El objetivo de esta actividad es traducir fragmentos del tercer episodio de la cuarta temporada de *Schitt's Creek*. Para ello, se propone que los alumnos utilicen algún programa de subtitulación de acceso abierto, como puede ser Subtitle Horse, que se encuentra disponible en línea.

Teniendo en cuenta los objetivos generales de la unidad, comentados en su respectivo apartado, esta subtitulación se debe realizar enfatizando sobre todo los aspectos del lenguaje juvenil coloquial, aunque deberán traducirlo todo, no solo estos rasgos. En función del tiempo que haya disponible y de cómo funcione la clase, se puede escoger entre traducir algunos fragmentos (incluyendo siempre escenas en las que se evidencie el lenguaje que se está estudiando) o el episodio completo. Sin embargo, tratándose de estudiantes de inglés como lengua extranjera, y no de traducción, subtítular un episodio entero puede resultar no ser factible y no es necesario para completar los objetivos establecidos.

En caso de que se realice solo la traducción de fragmentos, resulta especialmente aconsejable escoger escenas del capítulo en las que la mayoría del diálogo sea de los personajes jóvenes de la serie (Alexis, David, Patrick, Stevie, Ted, Twyla, etc.), ya que serán las más útiles para completar los objetivos de la unidad. Asimismo, se deben de escoger también escenas en las que aparezcan algunas de las expresiones analizadas y traducidas en las actividades posibilitadoras, para que los alumnos puedan utilizarlas.

En esta actividad, el alumnado no se tendrá que centrar en los aspectos técnicos de la subtitulación, como la cantidad de caracteres por segundo, las limitaciones de espacio o la cantidad de líneas por subtítulo, características que Díaz-Cintas y Remael (2021) describen como parte íntegra de la subtitulación. Esto se debe a que el objetivo es que se utilice la traducción como herramienta didáctica y que los alumnos puedan ver cómo se utiliza el lenguaje en un contexto real, siguiendo las bases de los enfoques del trabajo, pues no están aprendiendo a subtítular profesionalmente. El resultado de la tarea final

será evaluado por el profesor, el cual debe proporcionar *feedback* a los alumnos sobre cómo han tratado los rasgos de este lenguaje y qué aspectos deberían mejorar.

Tabla 44: Resumen de la tarea final.

<b>Actividad 10</b>	<b>Tarea final: subtitulación de un episodio de <i>Schitt's Creek</i></b>
Objetivo	Utilizar todos los recursos y habilidades adquiridas durante la unidad y subtítular el tercer episodio de la cuarta temporada de la <i>sitcom</i> .
Contenido	Lenguaje coloquial juvenil (trabajado en las diversas actividades posibilitadoras).
Destreza	Producción escrita.
Dinámica de grupo	Individual.
Procedimiento	Los alumnos traducirán fragmentos del capítulo (o todo entero) que han visualizado en la actividad 3 y con el que han trabajado durante toda la unidad, generando así una subtitulación en español. Se centrarán especialmente en mantener los rasgos del lenguaje coloquial juvenil.
Tiempo dedicado	Se debe dedicar un tiempo proporcional a la cantidad de minutos que traduzcan. La propuesta de esta unidad es dedicar una hora de clase por cada 2-3 minutos de subtitulación.
Evaluación	Heteroevaluación.

Tras haber llevado a cabo todas estas actividades y haber completado la tarea final, se hará una última sesión en la que el profesor enviará las correcciones a los alumnos y comentará el *feedback* y otras aportaciones sobre qué pueden mejorar y qué contenido han asimilado de forma exitosa. Asimismo, se puede aprovechar esta última sesión para que los alumnos hagan preguntas y resuelvan dudas que se han quedado pendientes sobre el contenido que han trabajado a lo largo de la unidad.

## 6. Conclusión

Tras haber analizado el lenguaje coloquial juvenil de *Schitt's Creek*, su subtitulación, y de haber realizado la propuesta de la unidad didáctica, se pueden extraer varias conclusiones. Por un lado, se ha podido observar que esta serie utiliza muchos rasgos del lenguaje coloquial juvenil para hacer que los diálogos de los personajes jóvenes sean verosímiles. Se ha observado que las interjecciones, los *phrasal verbs*, los intensificadores y las abreviaciones son los fenómenos más comunes y que consiguen capturar este registro de la forma más eficiente. Sin embargo, cabe mencionar que algunos de estos rasgos pueden ser elementos añadidos por los intérpretes del reparto.

Asimismo, se ha comprobado que, para mantener estos rasgos en la subtitulación, se aplica una gran variedad de técnicas TdT HispaTAV. Sin embargo, las más frecuentes en los episodios que se han analizado son las de reformulación, omisión y compensación. Así, se ha visto que los rasgos de la coloquialidad no siempre se mantienen en los mismos segmentos de texto, sino que a menudo se añaden a subtítulos de segmentos de texto anteriores o posteriores para preservar la intención del texto de partida. A menudo, esto ocurre a través de dicha reformulación que, como se ha visto en el apartado 4.2, supone un 47.4 % del total de las técnicas.

Este trabajo se ha centrado en observar cómo se subtitula esta serie en una plataforma de *streaming*, que en este caso es HBO Max. No obstante, cabe destacar que los subtítulos hallados en la plataforma son exactamente iguales que los subtítulos que hay en foros de *fansubs*, como es el caso de Subdivx, en el que se han encontrado exactamente los mismos subtítulos de los episodios que se han analizado en este proyecto. En estas páginas web, cualquier usuario (que, normalmente, no es un profesional de la traducción audiovisual) puede crear y compartir subtítulos para un producto audiovisual.

Por otro lado, se ha hecho una propuesta que defiende que implementar la traducción audiovisual en el aula tiene muchos beneficios, y es un buen método para ayudar a que los alumnos adquieran o mejoren sus conocimientos del tipo de lenguaje que se ha estudiado a lo largo del proyecto. Con el tiempo, el uso de la traducción se ha rechazado en el aula. Sin embargo, esta es una percepción que debe cambiar, pues, si se sabe utilizar la TAD de forma adecuada y se emplea como una herramienta más para poder conseguir

los objetivos propuestos en la unidad, puede resultar muy útil. Como se ha visto en el marco teórico, y como explican autores como Lertola (2019), los subtítulos tienen distintos beneficios, tanto de forma receptiva (hacer que los alumnos vean un producto audiovisual con subtítulos ayuda a que mejore su comprensión del idioma) como de forma productiva, para mejorar su expresión escrita, cosa que forma parte de la tarea final que se ha propuesto en la unidad didáctica.

Otra conclusión a la que se ha llegado es que el uso de textos reales, en los que se refleja un uso de la lengua cercano a lo que se podría encontrar el alumnado en la vida real, es una práctica beneficiosa que ayuda a retener mejor el léxico y las estructuras que se quieren consolidar. A su vez, esto va enlazado con el uso de los enfoques presentados en este estudio, el enfoque léxico y el enfoque por tareas, que ayudan a estructurar mejor la unidad y que defienden el lenguaje real y los bloques prefabricados léxicos.

Este trabajo ha tenido algunas limitaciones que, a su vez, suscitan futuras líneas de investigación. Por un lado, el análisis que se ha realizado del lenguaje coloquial juvenil y su subtitulación solo se ha podido llevar a cabo con unos pocos episodios de una *sitcom* en concreto. Se podría aplicar el análisis a más episodios o incluso realizar un estudio más amplio con un corpus más extenso, compuesto de más series del mismo género. Esto serviría para comprobar cómo se trata el lenguaje que se ha estudiado en todos estos productos, con el objetivo de llegar a conclusiones que sean más generalizables y no se apliquen solo a una *sitcom*.

Por otro lado, la unidad didáctica no se ha podido implementar en un aula real y se ha limitado a un plan de 7-9 sesiones. En un trabajo de mayor envergadura, se podría implementar la propuesta de la unidad en una clase de inglés de nivel C1. Con ello, se podría comprobar qué es lo que funciona mejor y qué no para este nivel y para los objetivos marcados, para luego poder modificar la unidad como sea pertinente. Para poder realizar estos cambios, también se podrían hacer estudios experimentales con la respuesta de los estudiantes, tal como llevan a cabo autores como Lertola (2019).

Como reflexión final, es pertinente considerar cómo se vincula el trabajo con el recorrido realizado a lo largo del doble grado. Este TFG está relacionado con dos ámbitos de los muchos que se han visto y trabajado durante la carrera: la traducción audiovisual y la



lengua en el campo de la enseñanza. Es interesante comprobar cómo se han entrelazado entre sí y complementado para poder llegar a la elaboración final de este estudio. Asimismo, también ha servido para poder aplicar de forma más práctica los conocimientos teóricos que se han adquirido en las asignaturas respectivas, pasando por todos los procesos de creación, desde la selección del corpus al análisis hasta la estructuración de la unidad didáctica.

## 7. Referencias bibliográficas

Alonso-Perez, R. & Requena, A. S. (2018). Teaching foreign languages through audiovisual translation resources: teachers' perspectives. *Applied Language Learning*, 28(2), 1-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1184562>

Agha, A. (2015). Tropes of Slang. *Signs and society*, 3(2), 306-330. <https://doi.org/10.1086/683179>

Ávila-Cabrera, J. J. (2015). Propuesta de modelo de análisis del lenguaje ofensivo y tabú en la subtitulación. *Verbeia. Journal of English and Spanish Studies*, 8-27. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/50076/>

Basurto-Mendoza, S., Moreira-Cedeño, J., Velásquez-Espinales, A. & Rodríguez-Gámez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 6(3), 828-845. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2408>

Borghetti, C. & Lertola, J. (2014). Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study. *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 423-440. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.934380>

Bravo, C. (2008). *Putting the reader in the picture: screen translation and foreign-language learning*. [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/8771>

Briz, A. (1996). *El español coloquial: situación y uso*. Arco Libros.

Centro Virtual Cervantes. (2008). Actividad posibilitadora. *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado el 11 de junio de 2023, en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/activposibilitadora.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activposibilitadora.htm)

Centro Virtual Cervantes. (2008) Enfoque por tareas. *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado el 11 de junio de 2023, en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)

Colina, S. (2002). Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies. *Translator*, 8(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/13556509.2002.10799114>

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya.

Díaz-Cintas, J. (1995). El subtulado como técnica docente. *Vida Hispánica*, 12, 10-14. <http://hdl.handle.net/10044/1/1400>

Díaz-Cintas, J. (1997). Un ejemplo de explotación de los medios audiovisuales en la didáctica de lenguas extranjeras. En M. Cuéllar (ed.), *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras*, 181-191. Universitat de València.

Díaz-Cintas, J. (2001). Teaching subtitling at university. En S. Cunico (ed.), *Training Translators and Interpreters in the New Millennium*, 29-44. University of Portsmouth.

Díaz-Cintas, J. & Remael, A. (2021). *Subtitling: Concepts and Practices*. Routledge.

Drake, G. F. (1977). *The Role of Prescriptivism in American Linguistics 1820–1970*. John Benjamins.

Freixa, J. (1998). La repetició en el discurs. En L. Payrató (ed.), *Oralment: estudis de variació funcional*, 195-222. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

García de Toro, C. (2004). Traducir la oralidad: su incidencia en el proceso de aprendizaje de la traducción. *Glosas didácticas*, 13, 115-127. [https://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13\\_11.pdf](https://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_11.pdf)

Hanks, P. (2013). *Lexical Analysis: Norms and Exploitations*. The MIT Press.

HarperCollins. (s.f.). *Collins English Dictionary*, [en línea]. Consultado el 11 de junio de 2023, en <https://www.collinsdictionary.com/>

Higueras, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. *MarcoELE*, 9, 111-126. <https://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf>

Kovács, É. (2014). Spotlighting English phrasal verbs. *Journal of Languages for Specific Purposes*, 1(1), 7-21. <http://jlspl.steconomiceuoradea.ro/archives/001/jlsp-i1-1.pdf>

Laviosa, S. (2014). *Translation and Language Education: Pedagogic Approaches Explored*. Routledge.

Lertola, J. (2019). *Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages*. Van Haren Publishing.

Lewis, M. (1993). *The Lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Language Teaching Publications.

Lillo, A. (2008). Covert Puns as a Source of Slang Words in English. *English Studies*, 89(3), 319-338. <https://doi.org/10.1080/00138380802011511>

Martínez-Tejerina A. (2008). Análisis contrastivo de la subtitulación vista desde dos prismas: el descriptivismo y el prescriptivismo. *The Journal of Specialised Translation*, 9, 96-107. [https://jostrans.org/issue09/art\\_tejerina.pdf](https://jostrans.org/issue09/art_tejerina.pdf)

Matamala, A. (2008a). *Interjeccions i lexicografia: anàlisi de les interjeccions d'un corpus audiovisual i proposta de representació lexicogràfica*. Institut d'Estudis Catalans.

Matamala, A. (2008b). La oralidad en la ficción televisiva: análisis de las interjecciones de un corpus de comedias de situación originales dobladas. En J. Brumme (ed.), *La oralidad fingida: descripción y traducción*, 81-94. Iberoamericana.

Merriam Webster. (s.f). *Merriam-Webster's online dictionary*, [en línea]. Consultado el 11 de junio de 2023, en <http://www.merriam-webster.com/dictionary/>

Molina, L. & Hurtado, A. (2002). Translation techniques revisited: a dynamic and functionalist approach. *Meta* 47(4), 498-512. <https://doi.org/sare.upf.edu/10.7202/008033ar>

Moore, R. (2012). On Swearwords and Slang. *American Speech*, 87(2), 170-189. <https://doi.org/10.1215/00031283-1668199>

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks For The Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

Núñez, P. & Palacios Martínez, I. (2014). *That's absolutely crap, totally rubbish*. The use of the intensifiers *absolutely* and *totally* in the spoken language of British adults and teenagers. *Functions of Language*, 21(2), 210-237. <https://doi.org/10.1075/fo1.21.2.03pal>

Observatori de Neologia. (2022). *Nuevo protocolo de vaciado de textos en español*. <https://www.upf.edu/documents/7254568/0/NUEVO+PROTOCOLO+CASTv2.pdf/aac3fbfa-1bfe-21c4-6b32-277e3dae2db8>

Palacios Martínez, I. (2011). The Language of British Teenagers. A Preliminary Study of its Main Grammatical Features. *Atlantis*, 33(1), 105-126. <https://www.atlantisjournal.org/old/ARCHIVE/33.1/2011PalaciosMartinez.pdf>

Partadarsana, A. T. & Mardijono, J. J. (2022). Exploring The Slang Word Formation Processes Found in *Girlboss* Tv Series. *Kata Kita: Journal of Language, Literature, and Teaching*, 10(3), 550-556. <https://doi.org/10.9744/katakita.10.3.550-556>

Peris, E. M. (1999). Libros de texto y tareas. En J. Zanón (ed.), *La enseñanza del español mediante tareas*, 25-52. Edinumen.

Ragni, V. (2018). Didactic subtitling in the Foreign Language (FL) classroom. Improving language skills through task-based practice and Form-Focused Instruction (FFI). *Translation and translanguaging in multilingual contexts*, 4(1), 9-29. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00002.rag>

Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española*, [en línea]. Consultado el 11 de junio de 2023, en <https://dle.rae.es>

Stollhans, S. (2020). Linguistic variation in language learning classrooms: considering the role of regional variation and ‘non-standard’ varieties. *Languages, Society and Policy*. <https://doi.org/10.17863/CAM.62274>

Talaván Zanón, N. (2010). Subtitling as a Task and Subtitles as Support: Pedagogical Applications. En J. Díaz-Cintas, A. Matamala & J. Neves (eds.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility*, 285-299. Brill.

Talaván Zanón, N. (2019). La traducción audiovisual como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en lengua extranjera. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 5, 85-97. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.59>

Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. John Benjamins.

Travalia, C. (2007). El enfoque léxico aplicado a la enseñanza de la entonación en español. En E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, 1021-1034. Universidad de Rioja.

Vinay, J.P. & Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction*. Didier.

Zabalbeascoa, P. (2000). From Techniques of Translation to Types of Solutions. En A. Beeby, D. Ensinger & M. Presas (eds.), *Investigating Translation*, 117-127. John Benjamins.

Zabalbeascoa, P. (2020). *Técnicas de traducción para la subtitulación según las TdT-HispaTAV: introducción, contextualización y explicaciones*. Universitat Pompeu Fabra.

Zabalbeascoa, P. & Arias-Badia, B. (2021). The HispaTAV translation techniques for subtitling: A new pedagogical resource for audiovisual translation students. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 8, 359-393. <https://doi.org/10.51287/cttle2021111>

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas. *Cable 5*, 19-27. Consultado el 11 de junio de 2023, en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/zanon01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm)

Zimmermann, K. (2002). La variedad juvenil y la interacción verbal entre jóvenes. En F. Rodríguez (ed.), *El lenguaje de los jóvenes*, 137-164. Ariel.

Zhou, Y. & Fan, Y. (2013). A Sociolinguistic Study of American Slang. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(12), 2209-2213. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.12.2209-2213>

## **8. Anexos**

Los presentes anexos incorporan, por un lado, el enlace a las hojas de cálculo en las que se ha realizado el vaciado de las expresiones coloquiales y de las técnicas de subtítulo HispaTAV. Por otro, se adjunta una guía para el profesor con explicaciones y materiales que los alumnos deben de crear de acuerdo con la unidad didáctica que se ha desarrollado en el trabajo. Este apartado sirve como manual para el profesor, pues detalla cómo han de ser las actividades exactamente y, cuando sea pertinente, se proponen posibles respuestas. Asimismo, en el apartado 8.3, se adjuntan los enunciados de las actividades para los estudiantes.

### **8.1 Vaciado de expresiones coloquiales y técnicas HispaTAV**

En el siguiente enlace se puede encontrar el archivo de Excel en el que se incluyen dos hojas: una con el vaciado de subtítulos clasificados según su rasgo del lenguaje coloquial juvenil y otra según la técnica HispaTAV que se ha identificado en el subtítulo.

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/18LHR9Gv7llh1KjI7A7BAXoIb5gzg51Rd/edit?usp=sharing&ouid=105484152727829378572&rtopf=true&sd=true>

### **8.2 Guía para el profesor**

#### **Actividad 1**

La primera actividad consiste en activar conocimientos previos, como se ha visto en el apartado 5.4.1. Por lo tanto, los alumnos deberán contribuir con las frases y expresiones del lenguaje coloquial juvenil que ya conozcan. En esta actividad deberían proponerse expresiones hechas y colocaciones informales, y los alumnos deben ir apuntándolas en el Padlet.



## **Actividad 2**

En esta segunda actividad, tienen que buscar información de la serie *Schitt's Creek*. A continuación se adjunta la información que deberían encontrar, y que el profesor debe usar como referencia por si encuentran algo que no se corresponde del todo con las características de la serie.

Tabla 45: Datos básicos de *Schitt's Creek* para la actividad 2.

<b>Título de la serie</b>	<i>Schitt's Creek</i>
<b>Creadores</b>	Eugene Levy, Dan Levy
<b>Género</b>	Comedia de situación ( <i>sitcom</i> )
<b>Años de emisión</b>	2015-2020
<b>Personajes principales</b>	Johnny Rose, Moira Rose, Alexis Rose, David Rose
<b>Personajes jóvenes principales</b>	Alexis Rose, David Rose, Stevie Budd, Patrick Brewer, Ted Mullens
<b>Recuento total de episodios</b>	80
<b>Duración media de los episodios</b>	20 minutos
<b>Sinopsis de la serie</b>	<i>Schitt's Creek</i> cuenta la historia de la familia Rose, formada por Johnny y Moira, y sus hijos, Alexis y David. Los Rose pierden toda su fortuna después de que su gerente de negocios les defraudara. Como consecuencia, se ven obligados a mudarse a un pueblo rural, que le habían comprado como regalo de cumpleaños de broma a David. La serie sigue sus vidas en Schitt's Creek y en su motel, que es donde viven, y cómo se intentan adaptar al pueblo y a relacionarse con la gente que vive allí, como, por ejemplo, Stevie (la recepcionista del motel), Twyla (la camarera del restaurante principal del pueblo) o Ted (el veterinario del pueblo).

### Actividad 3

En la tercera actividad, los alumnos verán fragmentos del tercer episodio de la cuarta temporada de *Schitt's Creek*. Es importante recordar que deben hacerlo con la

subtitulación intralingüística activada (EN>EN). En España, el episodio se puede encontrar en la plataforma HBO Max.

#### **Actividad 4**

En la cuarta actividad, se obtendrá un listado de expresiones del registro coloquial juvenil encontradas en el guion del episodio de la serie. Este guion se puede encontrar en el siguiente enlace: [https://sublikescript.com/series/Schitts\\_Creek-3526078/season-4/episode-3-Asbestos\\_Fest](https://sublikescript.com/series/Schitts_Creek-3526078/season-4/episode-3-Asbestos_Fest).

A partir del vaciado de este guion, los alumnos deberán encontrar rasgos del lenguaje coloquial juvenil. A continuación, se proponen unos cuantos ejemplos, divididos por categorías (cosa que también se lleva a cabo en la actividad). En la hoja de cálculo del anexo 8.1 se pueden encontrar ejemplos adicionales, para adecuarse a la variedad de expresiones que los alumnos encontrarán.

##### Frases hechas:

- *Break a leg*

##### Phrasal verbs:

- *Creep out*
- *Breathe it out*

##### Abreviaciones:

- *Street cred*
- *Klepto*

##### Interjecciones:

- *God*
- *Well*

##### Intensificadores:

- *Incredibly*

##### Léxico coloquial:

- *Vibe*
- *One hundred percent*

##### Referencias culturales:

- *Miss Sixty store*

### Lenguaje tabú:

- *Super effed*

### Expresiones inventadas:

- *Po po*

### Repetición léxica:

- *Okay, okay*
- *Okay, cool. Cool, cool, yeah, yeah*

## **Actividad 5**

En esta actividad los alumnos deberán proponer una primera traducción para algunas de las expresiones que se hayan encontrado en el vaciado anterior. A continuación, se realiza una propuesta de las expresiones que se acaban de adjuntar. Estas traducciones son solo un ejemplo; los alumnos podrían encontrar soluciones alternativas que también sean correctas. El profesor será el que valorará si son adecuadas o no. En esta actividad no se deben traducir las abreviaciones y las interjecciones, pues en la unidad se dedican actividades específicas para estos rasgos.

### Frases hechas:

- *Break a leg* → mucha mierda

### Phrasal verbs:

- *Creep out* → asustar / acojonar
- *Breathe it out* → respira / relájate

### Intensificadores:

- *Incredibly* → increíblemente / totalmente

### Léxico coloquial:

- *Vibe* → llevarse bien / tener buen rollo
- *One hundred percent* → cien por cien / fijo / más claro que el agua

### Referencias culturales:

- *Miss Sixty store* → la tienda de Miss Sixty / una tienda de ropa

### Lenguaje tabú:

- *Super effed* → hechas un asco / una mierda

### Expresiones inventadas:

- *Po po* → la policía / la po po

### Repetición léxica:

- *Okay, okay* → vale, vale
- *Okay, cool. Cool, cool, yeah, yeah* → Vale, genial. Genial, genial, sí, sí.

### **Actividad 6**

En esta actividad se trabaja con el listado de léxico coloquial de la actividad anterior. Se resuelven dudas de significado y se amplía la lista con aportaciones nuevas, ya sea del Padlet de la actividad 1 o expresiones que los alumnos aporten después. Si necesitan una ayuda adicional, el profesor puede utilizar expresiones de otros episodios de la serie, para utilizar ejemplos que tienen el mismo estilo. A continuación, se presentan algunos posibles ejemplos de los episodios 4 y 5 de la temporada 4, que se pueden encontrar también en el anexo 8.1. Para determinar si estas expresiones son coloquiales, el profesor y los alumnos pueden utilizar recursos lexicográficos (diccionarios, por ejemplo).

### Léxico coloquial:

- *Burnout friends*
- *Permed*
- *Picky*
- *Meth-y*

### **Actividad 7**

En esta actividad se propone que los alumnos redacten un breve guion basado en el episodio que han visto, poniendo énfasis en el uso de determinadas estructuras gramaticales (el presente perfecto continuo o el pasado perfecto continuo). A continuación, se propone un breve fragmento de un guion que usa una de estas estructuras. Los alumnos deben realizar algo parecido, de una extensión un poco más larga. Asimismo, se propone una posible traducción del guion.

### Guion inventado:

David: Where were you?

Alexis: David, you're not my mother. I was just talking to Twyla. She's been thinking of selling her jewelry for some extra cash.

David: Why doesn't she sell her car? It looks like a fugly greasy machine.

Alexis: I told her that already, but she needs it for work. She's been driving nonstop lately.

#### Versión traducida:

David: ¿Dónde estabas?

Alexis: David, no eres mi madre. Estaba hablando con Twyla. Se está planteando vender sus joyas para conseguir algo más de pasta.

David: ¿Por qué no vende su coche? Es como una máquina grasienta y horrenda.

Alexis: Ya se lo he dicho, pero lo necesita para su curro. Últimamente, ha estado conduciendo sin parar.

Como se ve en la traducción, la idea es que intenten mantener rasgos del lenguaje coloquial juvenil del original o compensarlos añadiéndolos en otro momento del guion para que suene natural en español.

### **Actividad 8**

En esta actividad, se utiliza la categoría de interjecciones del vaciado de la actividad 4. De nuevo, se puede ampliar a partir de conocimientos de los alumnos y de ejemplos de los episodios 5 y 6, que se proponen a continuación (y que el profesor puede aportar si se considera necesario).

- *Mm hmm*
- *Well*
- *Yeah, no*
- *Um...*
- *Oh my God*

A partir de este listado, se amplía el guion de la actividad 7, incluyendo las interjecciones en sitios en los que resulten naturales. Por ejemplo:

### Guion de la actividad 7 con interjecciones:

David: Where were you?

Alexis: **Oh my God**, David, you're not my mother. I was just talking to Twyla. She's been thinking of selling her jewelry for some extra cash.

David: **Well**, why doesn't she sell her car? It looks like a fugly greasy machine.

Alexis: **Ew**, David. **Anyway**, I told her that already, but she needs it for work. She's been driving nonstop lately.

A continuación, deberán traducir las interjecciones e intentar incluirlas en su versión en español del guion. En algunos casos, estas interjecciones se convertirán en sintagmas u otras expresiones.

*Oh my god* → Madre mía / ¿en serio?

*Ew* → puaj / qué asco

*Anyway* → además / igualmente

### Traducción del guion de la actividad 7 con interjecciones:

David: ¿Dónde estabas?

Alexis: ¿En serio, David? No eres mi madre. Estaba hablando con Twyla. Se está planteando vender sus joyas para conseguir algo más de pasta.

David: Bueno, y ¿por qué no vende su coche? Es como una máquina grasienta y horrenda.

Alexis: Puaj, David. Además, ya se lo he dicho, pero lo necesita para su curro. Últimamente, ha estado conduciendo sin parar.

### **Actividad 9**

En la actividad 9 se trabajan las abreviaciones. De nuevo, se parte del vaciado de la actividad 4. Se añaden nuevas propuestas y se desarrollan las abreviaciones en inglés. Por ejemplo:

- *Street cred* → *street credit*
- *Klepto* → *kleptomaniac*

- *Vet* → *veterinarian*
- *Head* → *head out*

A continuación, deben de traducirlas. Si es posible, se debe intentar encontrar una abreviación de la forma traducida. Si en español esta abreviación resulta forzada o no tiene un uso extendido, se puede proponer que los alumnos busquen otras palabras que abreviar y que podrán usar luego en la tarea final.

- *Street cred* → valor urbano
- *Klepto* → cleptómanas → clepto
- *Vet* → veterinario
- *Head* → irse / salir

### **Actividad 10**

La actividad 10 es la tarea final, en la que deben traducir fragmentos del episodio 3 de la temporada 4 de *Schitt's Creek* (o el episodio entero, como se ha comentado). Para ello, los alumnos deberán utilizar todos los recursos generados en las actividades. En el siguiente enlace se adjuntan los subtítulos que hay en HBO Max del episodio, encontrados en el foro Subdivx: <https://www.subdivx.com/bajar.php?id=584457&u=8>. El profesor puede basarse en esta propuesta para guiar a los alumnos, pero estos subtítulos no son la única solución definitiva a los retos a los que se enfrentarán.

La herramienta de subtitulación que se propone para realizar la tarea final es Subtitle Horse. Este programa está disponible en línea y es de acceso abierto. Asimismo, la propia página web del programa tiene tutoriales que explican cómo funciona. El profesor puede utilizar estos recursos para familiarizarse con el programa, si lo necesita, y ayudar a los alumnos a aprender a utilizarlo.



### **8.3 Enunciados de las actividades para los estudiantes**

#### **Actividad 1**

Escribe en el Padlet del curso todas las expresiones y frases coloquiales que conozcas.

#### **Actividad 2**

Busca información en internet sobre la serie de comedia *Schitt's Creek*. Apunta los datos más importantes para comentarlos con el resto de la clase.

#### **Actividad 3**

La tercera actividad no tiene enunciado como tal, consiste en mirar el episodio.

#### **Actividad 4**

Accede al guion del episodio de la serie que acabas de ver a través del siguiente enlace: [https://sublikescript.com/series/Schitts\\_Creek-3526078/season-4/episode-3-Asbestos\\_Fest](https://sublikescript.com/series/Schitts_Creek-3526078/season-4/episode-3-Asbestos_Fest). Marca todos los rasgos del lenguaje coloquial que puedas encontrar. Si puedes, clasificalos en distintos tipos.

#### **Actividad 5**

Traduce las expresiones que has encontrado en el ejercicio anterior al español. No te centres en las abreviaciones, las interjecciones y el léxico coloquial.

#### **Actividad 6**

Utiliza la lista de léxico coloquial que se ha generado entre toda la clase en la actividad 4. Céntrate en ampliarla y en traducir las distintas expresiones.

### **Actividad 7**

Redacta un breve guion basado en el episodio que has visto. Puedes inventarte una nueva situación con los personajes de la serie o recrear una de las escenas del capítulo. Tu guion debe incluir las estructuras gramaticales del presente perfecto continuo o el pasado perfecto continuo. A continuación, traduce este breve guion.

### **Actividad 8**

Añade interjecciones a tu guion. Puedes utilizar el listado de interjecciones generado en la actividad 4 como material de ayuda. Intenta incluir entre 2-3 interjecciones como mínimo. A continuación, intenta encontrar equivalentes para estas interjecciones al español e inclúyelas en tu traducción. En caso de que no funcionen, encuentra algunas alternativas.

### **Actividad 9**

En esta actividad, tienes que centrarte en la lista de abreviaciones generada en la actividad 4. Desarrolla estas abreviaciones en inglés, traduce las versiones completas de las palabras al español e intenta encontrar una forma abreviada de estas traducciones.

### **Actividad 10**

Subtitula los fragmentos del episodio 3 de *Schitt's Creek* teniendo en cuenta todos los materiales que has generado durante estas sesiones. Utiliza el programa de subtitulación de Subtitle Horse.