



Facultat de Ciències Humanes i Socials
Departament de Traducció i Comunicació
Escola de Doctorat



École Doctorale
Sciences de l'Homme et de la société
(555)

La traducción del cine para niños

Un estudio sobre recepción

TESIS DOCTORAL

Julio de los Reyes Lozano

Dirigida en régimen de cotutela internacional por:

Prof. Frederic Chaume
Director

Prof. Emmanuel Le Vagueresse
Tutor

Castelló de la Plana, diciembre de 2015



UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ
ESCOLA DE DOCTORAT

En cotutelle avec

UNIVERSITÉ DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE
ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ (555)

T H È S E

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE

Langues et Littératures étrangères

présentée et soutenue publiquement

par

JULIO DE LOS REYES LOZANO

Le 11 décembre 2015

Titre :

LA TRADUCTION DU CINÉMA POUR LES ENFANTS
UNE ÉTUDE SUR LA RÉCEPTION

JURY

M. Frederic Chaume Varela, Professeur, Universitat Jaume I de Castelló	Directeur de Thèse
M. Emmanuel Le Vagueresse, Professeur, Université de Reims Champagne-Ardenne	Co-Directeur de Thèse
Mme Lourdes Lorenzo García, Maître de Conférences, Universidade de Vigo	Rapporteur
Mme Bénédicte Brémard, Professeur, Université de Bourgogne	Rapporteur
Mme Françoise Heitz, Professeur, Université de Reims Champagne-Ardenne	Examineur
Mme Raquel Merino Álvarez, Professeur, Universidad del País Vasco	Examineur

AGRADECIMIENTOS

La labor del investigador suele ser sinónimo de soledad y trabajo personal. No obstante, este proyecto nunca habría llegado a buen puerto sin el apoyo de muchas personas. Quisiera aprovechar estas líneas para expresar mi agradecimiento a quienes, de un modo u otro, han contribuido a la elaboración de la presente tesis doctoral.

En primer lugar, se encuentra por derecho propio el Prof. Frederic Chaume, director de esta tesis e inagotable fuente de ideas, comentarios y sugerencias. Es un honor haber trabajado bajo su dirección y le agradezco enormemente que haya dedicado su valioso tiempo a acompañarme en este proyecto y formarme como investigador. Desde el comienzo, su guía fue primordial: cuando en mi cabeza sólo pululaban simples conceptos aislados sobre traducción y doblaje para niños, él supo ver el potencial de la investigación y me ayudó a articularla, de forma concreta, en base a un objetivo específico. Este trabajo no sería, por tanto, igual sin su participación.

Me gustaría dar las gracias también a mi tutor en la Universidad de Reims, el Prof. Emmanuel Le Vagueresse, por el enorme interés que ha demostrado en este trabajo desde su etapa inicial y en sus esfuerzos por sacarla adelante. A pesar de conocernos desde hace poco tiempo, me siento afortunado por contar con su confianza y por haber podido trabajar bajo su supervisión. A él le debo igualmente mi participación a dos congresos en la ciudad de Reims, experiencias sumamente enriquecedoras que me ayudaron a modelar la investigación.

A la Universidad de Lille 3 y al Estado Francés, por darme la oportunidad de desempeñar una tarea docente e investigadora y compaginarla con el doctorado, principalmente a la Dra. Marie-Véronique Martínez, por abrirme las puertas de la Facultad de Lenguas Extranjeras Aplicadas, y a la Dra. Delphine Chambolle por haberse implicado de lleno en este proyecto. Y también a mis compañeros, pasados y presentes, en el Departamento de español: Monste, Ariadna, Marta, Ana, Mallorie, Natacha, Domingo, François y Marlène, cuyas conversaciones me desvelaron distintos enfoques y puntos de vista fundamentales para el desarrollo de la investigación.

A mis profesores y tutores de la Licenciatura y del Máster en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, especialmente a la Dra. Christina Lachat,

quien dirigió mis primeros pasos en el mundo de la investigación y cuya influencia resultó decisiva para el presente trabajo. A los grupos de investigación TRAMA y CIRLEP, por su calurosa acogida, principalmente a la Dra. Beatriz Cerezo y a la Dra. Françoise Heitz. Asimismo, a todos los investigadores que me han facilitado el acceso a sus publicaciones y con quienes he tenido ocasión de debatir en estos años.

Gracias también a Gonzalo Abril y Eduardo Gutiérrez, directores de doblaje de *Río* y *Buscando a Nemo* respectivamente, por su generosidad y amabilidad a la hora de responder a cuantas dudas me surgieron acerca de las decisiones y la cadena profesional del doblaje. Del mismo modo, a Lucía Rodríguez, Josep Llurba y Kenneth Post, traductores de los doblajes españoles de las tres películas del corpus de trabajo, por facilitarme el acceso a las copias de sus guiones traducidos y por darme la oportunidad de conocer de primera mano el papel del traductor en el complejo engranaje del doblaje.

Asimismo, agradezco enormemente la hospitalidad y la atención desinteresadas de los equipos pedagógicos de los colegios Pedro de Mendoza de Guadix (Granada) y González Martí de Valencia. La disponibilidad de ambos centros hizo que la organización del experimento de recepción fuera –nunca mejor dicho– un juego de niños. Y por supuesto, gracias a todos los escolares que participaron en las sesiones de trabajo, pues sin ellos esta investigación no habría sido posible.

Este trabajo también le pertenece en gran medida a mis padres, quienes me inculcaron desde niño su amor por el arte, el cine, la música y la cultura en todos sus aspectos. Gracias por enseñarme cada día el valor del trabajo bien hecho y por ser un ejemplo perfecto de perseverancia. A mi hermana Carmen le debo su apoyo constante en todas mis decisiones, su incansable interés, así como su ayuda con la bibliografía sobre análisis musical. A mi familia y amigos, en España e Italia, gracias por animarme y por permanecer siempre atentos a la evolución de este proyecto.

Y a Manuela, mi más ferviente animadora, no puedo sino dedicarle esta tesis. Gracias por alentarme a lo largo de esta carrera de fondo, por estar continuamente a mi lado y haber creído en mí en todo momento, haciendo más llevaderas las interminables horas de trabajo frente al ordenador. Pero también gracias por disfrutar junto a mí con el cine de animación, por buscarme siempre una sonrisa y por compartir conmigo una vida en tres idiomas y culturas diferentes. *Grazie mille per essere sempre al mio fianco.*

RESUMEN

La presente tesis doctoral centra su atención en el estudio de la traducción audiovisual, concretamente en el ámbito de la recepción del doblaje por parte de un destinatario final especial, el niño. El subtítulo del trabajo *–un estudio de recepción–* revela el carácter empírico y experimental del mismo, pues se pretende analizar empíricamente la reacción del público infantil ante algunas soluciones de traducción que se adoptan habitualmente en el cine de animación. El empleo de ciertas estrategias y técnicas de traducción pueden conllevar un acercamiento o alejamiento del producto al receptor, y no sabemos en qué medida éstas facilitan la comprensión, hacen reír o llorar y, en última instancia, entretienen.

Hoy en día sólo podemos inferir el éxito de un largometraje para niños, y de su doblaje, a través de su recaudación en taquilla y de las posteriores ventas en el mercado doméstico de DVD, Blu-Ray y plataformas de vídeo por Internet. Con objeto de arrojar luz sobre este ámbito, se ha diseñado un experimento que muestra la reacción de los espectadores infantiles ante un estímulo audiovisual traducido, utilizando como sistema de evaluación un cuestionario adaptado a su desarrollo cognitivo. De este modo, se pretende obtener información acerca de la repercusión de las opciones traductológicas por las que suelen decantarse los traductores audiovisuales de películas de animación para niños.

Palabras clave:

Traducción audiovisual; Doblaje; Cine para niños; Cine de animación; Estudios de recepción

RÉSUMÉ

L'objet d'étude de cette thèse de doctorat est la traduction audiovisuelle et concerne plus particulièrement la réception du doublage par un destinataire « spécial » du corpus analysé, l'enfant. Le sous-titre du travail –une étude sur la réception– révèle son caractère empirique et expérimental, dont l'objectif principal est d'analyser empiriquement la réaction du jeune public face à des solutions de traduction qui viennent régulièrement adoptées dans les doublages du cinéma d'animation. L'utilisation de certaines stratégies et techniques de traduction peuvent se rapprocher ou s'éloigner du récepteur : on cherchera à évaluer dans quelle mesure celles-ci facilitent leur compréhension, lui font rire ou pleurer et, finalement, lui amusent.

Le succès d'un long-métrage pour enfants n'est aperçu aujourd'hui qu'à travers les entrées au box-office et les ventes des films sur le marché vidéo des DVD, Blu-Ray et VOD. Afin de combler ce manque, nous avons décidé de mener à bien une expérience auprès d'enfants auxquels nous avons projeté quelques extraits de long-métrages doublés en espagnol. Ils ont ensuite rempli un questionnaire apte à leur stade de développement cognitif, nous aidant à déterminer quelles informations les participants ont-ils acquises en regardant les films. On cherchera ainsi à mieux connaître la répercussion des choix de traduction les plus habituels chez les traducteurs audiovisuels de films d'animation pour enfants.

Mots-clés :

Traduction audiovisuelle ; Doublage ; Postsynchronisation ; Cinéma d'enfance ; Films d'animation ; Études de réception

ABSTRACT

Audiovisual Translation is the main subject of study of this research, which evaluates more precisely the reception of dubbing by a “special” audience of the analyzed corpus, the child. The subtitle of the work –end user perception– reveals its empirical and experimental nature, our main goal being to empirically analyze the reaction of young people to some of the translation choices that are regularly adopted in dubbed animated films. Certain translation strategies and techniques may be used to get closer (or further away) to the audience: we will try to examine how they help understanding, make laugh or cry, and ultimately entertain the child.

Nowadays, the only way to estimate the success of a children’s film is by examining theaters’ box office and DVD, Blu-ray and VOD sales. In order to fill this gap, we have decided to perform an experiment with children: after watching some film clips dubbed in Spanish, the participants were asked to complete a specific questionnaire adapted to their cognitive development, helping us to determine what information they had really learned watching the film. We thus seek to better understand the impact of the translation choices frequently made by audiovisual translators of animated films for children.

Keywords:

Audiovisual translation; Dubbing; Children’s Films; Animation; Reception Research

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
INTRODUCCIÓN	1
1. TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL Y RECEPCIÓN	13
1.1. LA TRADUCCIÓN EN LOS MEDIOS AUDIOVISUALES	13
1.1.1. Concepto y denominación de Traducción Audiovisual	14
1.1.2. Modalidades de TAV	15
1.1.2.1. El doblaje	16
1.1.2.2. La subtitulación	17
1.1.2.3. Las voces superpuestas (<i>voice-over</i>)	18
1.1.2.4. La interpretación simultánea, consecutiva y el comentario libre	19
1.1.2.5. Accesibilidad y TAV	21
1.1.3. El doblaje: teoría y práctica	24
1.1.3.1. Fases del doblaje	25
1.1.3.2. Restricciones en el doblaje	27
1.1.3.3. La investigación en doblaje	28
Modelos de análisis: normas y polisistema	29
1.2. LA RECEPCIÓN DE LOS PRODUCTOS AUDIOVISUALES TRADUCIDOS	34
1.2.1. Concepto y perspectivas de recepción en TAV	34
1.2.1.1. La audiencia activa	37
1.2.1.2. El diseño de audiencia	39
1.2.1.3. El receptor ideal	42
1.2.1.4. Diseño de audiencia en niños, un espectador activo y especial	44
1.2.2. Doblaje o subtitulación, ¿la audiencia decide?	45
1.2.3. Las convenciones del doblaje y el espectador	47
1.2.3.1. El espectador ante el ajuste	49
1.2.3.2. La lengua del doblaje	50
1.2.3.3. Coherencia en el doblaje	52
1.2.3.4. Fidelidad a la versión original	54
1.2.3.5. Dramatización de los diálogos	55

1.2.3.6. Convenciones técnicas	56
1.2.4. Estudios de recepción de TAV con metodología experimental.....	56
1.2.4.1. La recepción del humor en el cine traducido (Fuentes Luque, Rossato y Chiaro)	56
1.2.4.2. El poder de la voz en la recepción del doblaje (Palencia Villa)	58
1.2.4.3. La influencia de la modalidad de TAV en el espectador para determinar la procedencia geográfica de una película (González y Cruz)	59
1.2.4.4. El lenguaje artificial y la comprensión de referentes culturales (Bucaria y Chiaro; Antonini; Chiaro y Antonini; Denton y Ciampi).....	60
2. EL TEXTO INFANTIL Y SU TRADUCCIÓN	63
2.1. LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL Y SU TRADUCCIÓN	65
2.2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE TRADUCCIÓN DE LIJ	67
2.2.1. La especificidad del texto original	69
2.2.1.1. Interacción de imágenes, palabras y sonidos.....	69
2.2.1.2. Empleo lúdico del lenguaje	71
2.2.1.3. Inclusión de contenido educativo y referencias culturales e intertextuales.....	72
2.2.2. El polisistema literario y las normas de traducción de LIJ	74
2.2.3. La noción de ambivalencia en LIJ.....	77
2.2.4. El enfoque funcional en la traducción de LIJ	78
2.2.5. Traducir para niños	80
2.3. CARACTERÍSTICAS DE LA TRADUCCIÓN DE LIJ	81
3. EL TEXTO AUDIOVISUAL PARA NIÑOS Y SU TRADUCCIÓN	83
3.1. EL TEXTO AUDIOVISUAL PARA NIÑOS	83
3.1.1. El cine infantil.....	88
3.1.1.1. El niño, un espectador activo y especial.....	89
¿Para todos los públicos? La edad en el cine para niños	90
3.1.1.2. Estructura formal y narrativa del cine infantil	93
Personajes, temas, argumentos	93
Duración, elementos acústicos y estéticos, técnica utilizada	95
3.1.1.3. El cine de animación	97
Animación y géneros cinematográficos	99
El proceso de realización.....	101

Técnicas de animación	106
3.2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA TRADUCCIÓN DEL CINE PARA NIÑOS	108
3.2.1. Una extensión de la traducción de LIJ	108
3.2.2. Adaptación al desarrollo cognitivo: ¿subtítulos para niños?	112
3.2.3. El proceso del ajuste en el doblaje del cine de animación	113
3.2.4. Dramatización de los diálogos	117
3.2.5. Interacción de códigos: sonidos, imágenes y lenguas extranjeras.....	119
3.2.5.1. El código iconográfico.....	119
3.2.5.2. El código musical y de efectos de sonido	121
3.2.5.3. Los códigos gráficos	123
3.2.5.4. Multilingüismo en el cine de animación.....	126
3.2.6. Referencias culturales e intertextualidad.....	127
3.3. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA TRADUCCIÓN DEL CINE PARA NIÑOS	129
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	137
4.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS DE TRABAJO	137
4.2. DISEÑO DEL ESTUDIO.....	139
4.2.1. Fase teórica.....	139
4.2.2. Fase experimental.....	140
4.3. EL MODELO DE ANÁLISIS DEL CORPUS DE TRABAJO	143
4.4. ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS INTERNO DEL CORPUS.....	146
4.4.1. Códigos de significación	147
4.4.1.1. El código lingüístico	148
Técnicas de traducción.....	148
4.4.1.2. El código iconográfico.....	150
4.4.1.3. El código musical	151
Canciones y números musicales	151
Música incidental	152
4.4.2. Especificidad de los textos infantiles y estrategias de traducción	153
4.4.2.1. Lenguaje coloquial.....	153
4.4.2.2. Lenguaje infantil	156
4.4.2.3. Lenguaje figurado	156
4.4.2.4. Dobles sentidos	157
4.4.2.5. Multilingüismo y acentos geográficos.....	157
4.4.2.6. Referentes culturales e intertextuales	158

4.4.2.7. Contenido educativo	158
4.4.2.8. Contenido romántico.....	159
4.4.2.9. Canciones y números musicales.....	159
5. CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DEL CORPUS	161
5.1. SELECCIÓN DEL CORPUS DE ESTUDIO	161
5.1.1. Confección y análisis del catálogo	161
5.1.2. Confección del Corpus 1	170
5.1.2.1. Lista preliminar al Corpus 1	171
5.1.2.2. Prototipo de largometraje.....	173
5.1.2.3. Muestra representativa del Corpus 1.....	175
5.1.3. Presentación del Corpus 2	176
5.2. ANÁLISIS DE LOS FACTORES EXTERNOS	178
5.2.1. Buscando a Nemo	179
Sinopsis y ficha técnica.....	179
Ficha de doblaje	180
5.2.2. Rio	182
Sinopsis y ficha técnica.....	182
Ficha de doblaje	183
5.2.3. El origen de los Guardianes	184
Sinopsis y ficha técnica.....	184
Ficha de doblaje	185
5.3. ANÁLISIS DE LOS FACTORES INTERNOS	187
5.3.1. El código lingüístico	189
5.3.1.1. Técnicas de traducción en el código lingüístico	190
Nivel léxico	190
Nivel sintáctico	210
5.3.2. El código iconográfico	220
5.3.2.1. Relación de complementariedad entre códigos completa	222
5.3.2.2. Relación de complementariedad entre códigos parcial.....	224
5.3.2.3. Relación de complementariedad inexistente.....	225
5.3.3. El código musical.....	225
5.3.3.1. Canciones y números musicales.....	226
5.3.3.2. Música incidental.....	229
5.4. CONCLUSIONES PARCIALES: TENDENCIAS EN LA TRADUCCIÓN DEL CINE PARA NIÑOS...	230

6. EXPERIMENTO DE RECEPCIÓN.....	235
6.1. SELECCIÓN DE LA MUESTRA	235
6.2. VARIABLES DEL EXPERIMENTO	240
6.3. ELECCIÓN DE FRAGMENTOS DE VÍDEO.....	241
6.4. DISEÑO DEL CUESTIONARIO	246
6.5. DESARROLLO DE LAS SESIONES	258
6.6. RESULTADOS.....	259
6.6.1. Afición al cine de animación	259
6.6.2. Informe de resultados <i>Buscando a Nemo</i>	265
6.6.3. Informe de resultados <i>El origen de los Guardianes</i>	271
6.6.4. Informe de resultados <i>Rio</i>	277
6.7. CONCLUSIONES PARCIALES DEL EXPERIMENTO.....	283
7. CONCLUSIONES	285
7.1. CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS	285
7.2. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS.....	292
7.2.1. Hipótesis del estudio descriptivo del corpus.....	292
7.2.2. Hipótesis del experimento de recepción	295
7.3. INVESTIGACIONES FUTURAS	297
BIBLIOGRAFÍA	301
ANEXOS	323
I. ENTREVISTAS A LOS DIRECTORES DE DOBLAJE	323
I.a. Eduardo Gutiérrez, director de doblaje de <i>Buscando a Nemo</i>	323
I.b. Gonzalo Abril, director de doblaje de <i>Rio</i>	328
II. CUESTIONARIO	333
III. COTUTELA INTERNATIONAL: RÉSUMÉ SUBSTANTIEL EN FRANÇAIS	338
ANEXOS (EN CD ADJUNTO)
IV. CATÁLOGO DE FILMES Y SELECCIÓN DE CORPUS (LIBRO EXCEL)
V. ANÁLISIS INTERNO DEL CORPUS DE TRABAJO (LIBRO EXCEL)

VI. FRAGMENTOS DE VÍDEO EMPLEADOS EN EL EXPERIMENTO (ARCHIVOS MP4)	
VII. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL CUESTIONARIO.....	
VII.a. Tablas de frecuencias (archivo pdf).....	
VII.b. Tablas de contingencia y test Chi cuadrado: curso (archivo pdf).....	
VII.c. Tablas de contingencia y test Chi cuadrado: nº de visionados (archivo pdf)	
VII.d. Cuadro de variables y comprobación de hipótesis (libro excel)	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Ejemplo de muestra de análisis en fila de Excel	145
Tabla 2: Esquema de las características del español coloquial (Briz, 1996).....	154
Tabla 3: Películas del Corpus 2 (de trabajo)	177
Tabla 4: Ficha técnica de <i>Buscando a Nemo</i> (2003).....	180
Tabla 5: Ficha del doblaje en español peninsular de <i>Buscando a Nemo</i> (2003).....	182
Tabla 6: Ficha técnica de <i>Rio</i> (2011).....	183
Tabla 7: Ficha del doblaje en español peninsular de <i>Rio</i> (2011).....	184
Tabla 8: Ficha técnica de <i>El origen de los Guardianes</i> (2012)	185
Tabla 9: Ficha del doblaje en español peninsular de <i>El origen de los Guardianes</i> (2012)	186
Tabla 10: Número de casos por código de significación y especificidad del TI.....	189
Tabla 11: Especificidad del TI y técnicas de traducción (nivel léxico)	190
Tabla 12: Especificidad del TI y técnicas de traducción (nivel sintáctico).....	211
Tabla 13: Especificidad del TI y estrategias de traducción (IC-L)	221
Tabla 14: Relación de complementariedad entre códigos.....	222
Tabla 15: Especificidad del TI y estrategias de traducción (código musical)	226
Tabla 16: Estrategias de traducción en canciones	226
Tabla 17: Letra de las primeras estrofas de la canción <i>Real in Rio</i> (VO y VD).....	229
Tabla 18: Estrategias de traducción en música incidental	229
Tabla 19: Fragmentos de corpus proyectados en el experimento.....	243
Tabla 20: Resumen de la primera parte del cuestionario (bloques A-C)	250
Tabla 21: Resumen de las partes 2-4 del cuestionario (bloques D-H)	258
Tabla 22: Pregunta 5, ¿Te gusta ver películas? (Global).....	260
Tabla 23: Pregunta 6, ¿Ves muchas películas en tu casa? (Global).....	260
Tabla 24: Pregunta 7, Habitualmente, ¿dónde ves las películas? (Global)	261
Tabla 25: Pregunta 8, ¿Vas mucho al cine? (Global)	261
Tabla 26: Pregunta 9, ¿Hay cines en tu barrio o ciudad? (Global)	262
Tabla 27: Pregunta 10, ¿Cuál es tu película preferida? (Global)	263
Tabla 28: Pregunta 11, ¿Te gustan las películas de dibujos animados? (Global).....	264
Tabla 29: Pregunta 17b, ¿Qué representan estos peces? (% por curso)	271
Tabla 30: Cuadro resumen de resultados por variable	282

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de análisis integrador de los textos audiovisuales desde una perspectiva traductológica (Chaume 2004a: 165; 2012: 177)	34
Figura 2: La cadena de valor del Sector de la Animación (VV. AA., 2012: 42)	102
Figura 3: Línea temporal de producción de una película de animación (Bacher, 2008: 42)	103
Figura 4: Esquema de los elementos analizados	147
Figura 5: Esquema de la metodología de análisis. Elementos para el análisis interno del corpus.....	160
Figura 6: Base de datos de películas calificadas (MECD).....	163
Figura 7: Distribución por país de procedencia del catálogo	165
Figura 8: Distribución por técnica de animación del catálogo	166
Figura 9: Distribución por año de estreno del catálogo	167
Figura 10: Distribución por estudios de animación (con más de 1 entrada en el catálogo)	168
Figura 11: Largometrajes con mayor número de espectadores en el catálogo.....	169
Figura 12: Distribución según la calificación por grupos de edad del catálogo	170
Figura 13: Distribución por técnica de animación en la lista preliminar.....	171
Figura 14: Distribución por géneros cinematográficos en la lista preliminar	172
Figura 15: Distribución por tramos de recaudación (España) en la lista preliminar	173
Figura 16: Distribución por estudios de doblaje en el Corpus 1	174
Figura 17: Distribución por director de doblaje del Corpus 1	175
Figura 18: Distribución por traductor del Corpus 1.....	175
Figura 19: Proceso y filtros de selección. Del Catálogo al Corpus 2.....	178
Figura 20: Distribución de casos por código de significación.....	188
Figura 21: Elementos específicos de los textos infantiles por código de significación	188
Figura 22: Especificidad de los textos infantiles en el código lingüístico	189
Figura 23: Técnicas de traducción (nivel léxico).....	190
Figura 24: Técnicas de traducción (nivel sintáctico).....	210
Figura 25: Especificidad de los textos infantiles en el código iconográfico	221
Figura 26: Especificidad de los textos infantiles en el código musical	225
Figura 27: Distribución de la muestra por sexo.....	238
Figura 28: Distribución de la muestra por curso	238
Figura 29: Distribución de la muestra por colegio	239
Figura 30: Distribución de la muestra por localidad	239
Figura 31: Tipo de película preferida por curso	264
Figura 32: Interés por el cine de animación por curso.....	265
Figura 33: Pregunta 13, ¿Sabes para qué utilizan los peces las branquias?	266

Figura 34: Pregunta 14, ¿Por qué están contentos Coral y Marlin?	267
Figura 35: Pregunta 14, ¿Por qué están contentos Coral y Marlin? (Curso 3º, por nº de visionados)	267
Figura 36: Pregunta 15, Uno de los peces le dice a Nemo que es alérgico al “Hache-Dos-O”, ¿a qué se refiere?	268
Figura 37: Pregunta 16, ¿En cuál de estas imágenes hay una anémona?.....	269
Figura 38: Pregunta 16, ¿En cuál de estas imágenes hay una anémona? (Nº de visionados)	269
Figura 39: Pregunta 17b, ¿Qué representan estos peces?	270
Figura 40: Pregunta 18, ¿Recuerdas cómo se llaman estos personajes?	272
Figura 41: Pregunta 18b, ¿Sabes cuál es su función de Guardianes?	272
Figura 42: Pregunta 19, Cuando Jack Escarcha conoce a los Guardianes... ..	273
Figura 43: Pregunta 20, ¿Por qué Jack no quiere ser un Guardián?	274
Figura 44: Pregunta 21, ¿Sabes en qué país vive el Conejo de Pascua?	275
Figura 45: Pregunta 21, ¿Sabes en qué país vive el Conejo de Pascua? (Curso 3º, por nº de visionados)	275
Figura 46: Pregunta 22, Las hadas recorren el mundo buscando dientes y ven a su compañero, el ratoncito Pérez. ¿En qué país lo encuentran? ¿Por qué?	276
Figura 47: Pregunta 23, ¿En qué país se desarrolla la película “Rio”?	277
Figura 48: Pregunta 24, ¿De qué hablan los pájaros en su canción, antes de ser capturados?	278
Figura 49: Pregunta 25, ¿Has comprendido lo que dice la canción de esta escena? ..	278
Figura 50: Pregunta 25b, Sí:..... / No: En ese caso, ¿te gustaría saber lo que dice? ...	279
Figura 51: Pregunta 26, A su llegada, Blu conoce a otros pájaros que le dan algunos consejos. ¿Has comprendido cuáles?	280
Figura 52: Pregunta 27, Al presentarse, el pájaro dice que se llama como un queso que tiene moho y huele mal, ¿sabes cómo se llama este tipo de queso?	281

INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral centra su atención en el estudio de la traducción audiovisual (en adelante, TAV), concretamente en el ámbito de la recepción del doblaje por parte de un destinatario final especial, el niño. El subtítulo del trabajo *–un estudio de recepción–* revela el carácter empírico y experimental del mismo, pues se pretende analizar empíricamente la reacción del público infantil ante algunas soluciones de traducción que se adoptan habitualmente en el cine de animación. El empleo de ciertas estrategias y técnicas de traducción pueden conllevar un acercamiento o alejamiento del producto al receptor, y no sabemos en qué medida éstas facilitan la comprensión, hacen reír o llorar y, en última instancia, entretienen.

Hoy en día sólo podemos inferir el éxito de un largometraje para niños, y de su doblaje, a través de su recaudación en taquilla y de las posteriores ventas en el mercado doméstico de DVD, Blu-Ray y plataformas de vídeo por Internet. En consecuencia, surge un problema de investigación que podemos formular en torno a la siguiente pregunta: **en tanto que destinatario directo de filmes de animación infantiles, ¿son los niños capaces de comprender todo el contenido incluido en estas películas tras haber pasado por un proceso de traducción?** Para poder responder a esta cuestión, se ha diseñado un experimento que muestra la reacción de los espectadores infantiles ante un estímulo audiovisual traducido, utilizando un cuestionario como sistema de evaluación. De este modo, se pretende obtener información acerca de la repercusión de las opciones traductológicas por las que suelen decantarse los traductores audiovisuales de películas de animación para niños. El motivo de que el corpus esté formado por películas de animación se debe al enorme aprecio que la audiencia infantil tiene por estos filmes.

Los expertos en comunicación de masas indican que, para tener éxito, cualquier película o serie de televisión debe adecuarse o dirigirse a una audiencia específica, aunque ésta en realidad siempre sea desconocida (Bell, 1984). Como parte integrante de los productos internacionales, la traducción también puede amoldar su mensaje para dirigirse a un receptor específico (Espasa, 2008). Sin embargo, pocas veces se ha comprobado de forma experimental cómo es la reacción del espectador ante un producto

audiovisual traducido y qué parte de mérito o de culpa tiene la traducción en el éxito o el fracaso de dicho producto.

Se ha estudiado aún menos, si cabe, la recepción de estos textos por parte del espectador infantil, a pesar de encontrarse entre los principales destinatarios de la industria del entretenimiento. Por el contrario, sí se han llevado a cabo investigaciones sobre la percepción que tiene el niño del cine y la televisión, aunque sin considerar que probablemente la película o la serie que se está analizando hayan sufrido un proceso de traducción. Con este trabajo queremos contribuir, por tanto, al desarrollo de investigaciones centradas en la traducción del cine para niños, una cuestión que no ha despertado hasta estos últimos años excesivo interés en el mundo académico, especialmente en un campo en que los estudios llevados a cabo con una metodología experimental son prácticamente inexistentes.

Objetivos

El objetivo principal de esta tesis es **analizar empíricamente la reacción del público infantil ante algunas soluciones de traducción que se adoptan habitualmente en los doblajes del cine de animación.**

Para ello, a lo largo de la investigación se han planteado los siguientes **objetivos secundarios:**

1. Realizar un estado de la cuestión de los estudios sobre traducción en los medios audiovisuales, prestando especial interés a la relación de las diferentes modalidades de TAV con el espectador infantil.
2. Repasar las corrientes de pensamiento más influyentes sobre comunicación de masas desde el punto de vista de la recepción.
3. Revisar la bibliografía existente sobre la traducción de la literatura infantil y juvenil (en adelante, LIJ) con el fin de enumerar las características específicas de este tipo de textos y de su traducción.
4. A partir de los estudios sobre traducción de cine infantil y traducción de LIJ, elaborar una taxonomía de los retos más usuales a los que se enfrentan los traductores del cine para niños.

5. Diseñar un marco de análisis de los textos audiovisuales para niños, incluyendo los códigos de significación más relevantes de los géneros de animación (lingüístico, iconográfico y musical) y las características específicas de los textos infantiles.
6. Elaborar un catálogo de textos que reúna los largometrajes de animación para niños estrenados en cines españoles entre 2002 y 2012. A continuación, definir el prototipo de filme recurrente en dicho catálogo, con vistas a seleccionar, de forma representativa, las películas del corpus de trabajo.
7. Analizar de forma descriptiva las estrategias y técnicas de traducción que se adoptan en el corpus de trabajo con el fin de describir tendencias de traducción.
8. Diseñar un experimento de recepción con sujetos de 8 y 12 años que incluya la proyección de fragmentos del corpus que presenten algunas de las tendencias de traducción encontradas y la realización de un cuestionario adaptado a su desarrollo cognitivo.

Hipótesis

Como hipótesis general de investigación, se pretende comprobar empíricamente si **el proceso de traducción influye de manera decisiva en la recepción del cine infantil**, a través de la adecuación (o no) para facilitar la comprensión del texto por parte de su destinatario principal. Dado que el doblaje es la modalidad de TAV predominante en los filmes para niños que se exhiben en cines españoles (Chaume, 2012), se formulan dos conjuntos de subhipótesis que habrán de corroborarse o refutarse al analizar el corpus de trabajo (el primer bloque) y tras realizar el experimento (segundo bloque) y que presentamos en las siguientes líneas:

- i. El registro de lengua que escuchamos en los filmes doblados para niños, la llamada “oralidad prefabricada” propia de los textos audiovisuales y especialmente de sus traducciones, incluirá una gran cantidad de elementos coloquiales y expresiones infantiles frecuentes en el léxico del destinatario directo.
- ii. Al igual que en LIJ, el doblaje del cine y de las series de animación incluirá en el texto meta aclaraciones o explicitaciones sobre cuestiones interculturales, lingüísticas y enciclopédicas.

- iii. Para el trasvase de referentes culturales en el doblaje, la estrategia de traducción predominante será la sustitución por otros referentes propios de la cultura meta.
- iv. Los referentes intertextuales incluidos en el texto original también se trasladarán al texto meta.
- v. La relación entre los códigos iconográfico y lingüístico se mantendrá inalterada en el texto meta y se conseguirá transmitir la información de ambos códigos de significación.
- vi. Las canciones en los filmes para niños solamente se traducirán si su función es diegética.

En consecuencia, el experimento de recepción nos indicará si las siguientes subhipótesis son válidas o se rechazan:

- vii. Dado que los filmes infantiles se dirigen a espectadores de distintos niveles de desarrollo cognitivo, los niños de menor edad experimentarán mayores problemas para la comprensión de ciertos elementos de contenido intercultural, lingüístico y enciclopédico. Por su parte, los niños de mayor edad tendrán menos dificultades.
- viii. Los niños habituados a ver películas de animación, especialmente aquellos que hayan visto las películas del corpus, podrán reconocer con mayor facilidad estos elementos específicos.
- ix. Los niños tendrán dificultad para reconocer los referentes extranjerizantes.
- x. Los niños no podrán comprender las canciones y números musicales no traducidos.

Metodología

En cuanto al enfoque metodológico, este trabajo sigue la misma línea de las investigaciones sobre traducción que utilizan una metodología experimental analizando las reacciones de los destinatarios directos del texto meta (Fuentes Luque, 2001; Nobs, 2003, entre otros). Asimismo, se sustenta en el método de análisis instrumental de la recepción propuesto por Rodríguez Bravo (2003), que busca conocer las características del proceso comunicativo a partir de la reacción de los receptores ante un corpus de textos previamente seleccionado y analizado en profundidad. Sin embargo, los objetivos

y forma de actuación difieren, dado que tanto el sujeto de nuestro experimento —el niño— como los textos audiovisuales que a él se dirigen, presentan unas características especiales (Dorr, 1986; De Andrés Tripero, 2006).

Además, adscrito a un paradigma de investigación *descriptivo*, según la clasificación de Noguero (1998: 65, cit. en Hurtado, 2001: 173), pero también *empírico* y, a su vez, *observacional* (Gile, 1998, cit. en Hurtado, 2001: 173), nuestra investigación se compone de las siguientes fases bien diferenciadas:

1. En primer lugar, determinación de los **elementos de estudio** para el análisis interno del corpus seleccionado (vid. 4.4.), siguiendo el modelo de análisis traductológico de los textos cinematográficos (Chaume, 2004a, 2012).
2. En segundo lugar, **construcción de un corpus representativo** de filmes para niños doblados en español a partir de los estrenos en salas cinematográficas en el período comprendido entre 2002 y 2012. Esta fase se describe paso a paso en el epígrafe 5.1.
3. En tercer lugar, análisis del corpus con el fin de descubrir **recurrencias de traducción propias** de este tipo de textos, lo que nos permitirá obtener una clasificación estadística de las **tendencias del doblaje del cine para niños** (vid. 5.4.).
4. En cuarto lugar, en el capítulo 6 se aborda el diseño y la aplicación de un estudio sobre la recepción de estas tendencias entre el público infantil, donde los participantes deberán ver fragmentos extraídos de nuestro corpus de textos audiovisuales y cumplimentar un cuestionario sobre los mismos. Esta fase se subdivide a su vez en tres grandes etapas:
 - a. Selección de la muestra (vid. 6.1.).
 - b. Elección de los fragmentos del corpus (vid. 6.3.) y diseño del cuestionario (vid. 6.4.).
 - c. Realización del experimento (vid. 6.5.).
5. En quinto lugar, análisis estadístico e interpretación de los resultados proporcionados por los sujetos del experimento (vid. 6.6.): tablas de distribución de frecuencias (*univariable*); tablas de contingencia entre variables dependientes e independientes y prueba de Chi cuadrado (*bivariable*).

6. Por último, establecimiento de conclusiones y futuras investigaciones (vid. Cap. 7).

Corpus

El objeto de estudio de este trabajo es la traducción del cine para niños. Dado que la animación se encuentra entre las técnicas cinematográficas más apreciadas por los jóvenes espectadores (Rodríguez y Melgarejo, 2009: 173), todos los largometrajes incluidos en el catálogo de la investigación (vid. Anexo IV) son filmes animados aptos para su edad. Siguiendo el método de construcción de corpus propuesto por Barambones (2009), se han seleccionado tres películas de animación exhibidas recientemente en cines españoles, todas ellas producidas por distintos estudios de animación norteamericanos y dobladas al español peninsular por tres equipos diferentes de traducción y doblaje:

- *Buscando a Nemo [Finding Nemo]* (Stanton y Unkrich, 2003)
- *Rio* (Carlos Saldanha, 2011)
- *El origen de los Guardianes [Rise of the Guardians]* (Peter Ramsey, 2012).

Estructura

El trabajo está formado por siete capítulos, un apartado de referencias bibliográficas y los anexos. En el **Capítulo 1** se expone y desarrolla la noción de TAV y se describen brevemente las modalidades más utilizadas en la actualidad, centrándonos principalmente en su relación con el público infantil. A continuación, se profundiza en el estudio del doblaje como modalidad de TAV y como objeto de estudio académico, por ser ésta la modalidad que se emplea con mayor frecuencia en la adaptación de programas de animación para niños en todo el mundo. Así, se presentan de forma esquemática las fases y restricciones del proceso de doblaje, además de algunas pinceladas sobre la investigación en este campo. En la actualidad, la TAV se encuentra instalada cómodamente en los círculos académicos, tras la efervescencia surgida en los alrededores del cambio de milenio con trabajos como los de Gambier (1997, 2003), Mayoral (2001a), Díaz Cintas (2001, 2003) o Chaume (2004a).

La segunda parte de este capítulo se centra en la revisión sobre los estudios de recepción de los productos audiovisuales y los de su traducción. Realizamos un breve recorrido por los trabajos en el ámbito de la psicología de la comunicación sobre percepción en los medios audiovisuales desde el punto de vista del receptor. Nos interesa especialmente el enfoque de las audiencias *activa* y *pasiva* (Petty y Cacioppo, 1983), el concepto de *diseño de audiencia* de Bell (1984) y la noción de *receptor ideal*, aplicada por Kovačič (1995) a la TAV. Con este enfoque multidisciplinar en mente, finalizamos el primer capítulo repasando los pocos estudios de recepción que utilizan una metodología experimental en TAV, entre los que destacan, además del pionero Fuentes Luque (2001), los trabajos llevados a cabo en la órbita de la Universidad de Bolonia, tales como los de Bucaria y Chiaro (2007), Antonini (2008), Antonini y Chiaro (2009) y Denton y Ciampi (2012).

En el **Capítulo 2** se esbozan las características del texto literario para niños y las de su traducción a partir de las investigaciones realizadas en este ámbito. En las dos últimas décadas destacan los trabajos de autores como Oittinen (2000), O'Connell (2003), Lathey (2006) o O'Sullivan (2013), y en el ámbito español Fernández López (1996), Pascua (1998), Cámara (1999) o García de Toro (2000, 2014) así como el grupo de investigación "Literatura infantil y juvenil y su traducción" de la Universidad de Vigo (Lorenzo y Pereira, 2000; Lorenzo, 2003; Ruzicka, 2008, 2009). Entre las particularidades esenciales en este tipo de textos se encuentra la necesidad de adaptarse al desarrollo cognitivo del lector, así como su capacidad para atraer a varios tipos de lectores. Esta doble funcionalidad del texto, que comporta un significado diverso según el espectador que lo recibe, le confiere un estado *ambivalente* dentro del polisistema literario según Lotman (1977) y Shavit (1980). Por último, otro de los retos para los traductores de textos literarios infantiles es la combinación de varios códigos (lingüístico, iconográfico) en un mismo canal (visual).

Como veremos, estas características de traducción se traspasan al texto audiovisual para niños, y en concreto a los productos cinematográficos (O'Connell, 2003). Así, el **Capítulo 3** comienza por aproximarse a una definición del cine infantil en relación a sus espectadores: según De Andrés Tripero (2006), la edad del niño influye en la percepción de una película, puesto que la "inteligencia fílmica" aparece a

partir de los ocho años, si bien las grandes productoras suelen abarcar al mayor número de espectadores posible con sus largometrajes (Marx, 2007). También se describe la estructura formal y narrativa (Rodríguez y Melgarejo, 2009), profundizando en la descripción de las características del cine de animación a través de los trabajos de Wells (2009) o Càmara (2006), un conjunto de técnicas cinematográficas que se encuentran entre las preferidas por los niños y que supone un vínculo entre los libros ilustrados infantiles y el cine (Cano Calderón, 1993).

La segunda mitad del tercer capítulo aborda el repaso de los estudios que se han llevado a cabo en el ámbito académico sobre la traducción del cine para niños. Así, se mencionan las aportaciones de O'Connell (2003), quien destaca el vínculo entre literatura y texto audiovisual para niños; Zabalbeascoa (2000), que distingue entre el contenido para niños y adultos en el cine infantil; Agost (1999) y Barambones (2009), que describen el tipo de ajuste en los filmes para niños; asimismo, Lorenzo (2003, 2006), Lorenzo y Pereira (1999, 2000, 2001), Iglesias (2009) o González Vera (2011), entre otros investigadores, analizan la confluencia de códigos en los textos audiovisuales para niños, un reto que se intensifica en éstos, pues aprovechan al máximo los dos canales y los diversos códigos cinematográficos empleando juegos de palabras y dobles sentidos, verbales, acústicos y visuales (Chaume, 2004a: 207).

En el **Capítulo 4** se expone la metodología de la investigación. Adscrito a un paradigma de investigación *descriptivo, empírico y observacional*, este trabajo pretende descubrir la reacción de los espectadores infantiles ante un estímulo audiovisual traducido utilizando un cuestionario como sistema de evaluación. Tras presentar el problema de investigación y formular la hipótesis general y subhipótesis de investigación, en base a las características generales de la traducción del cine para niños, se procede a la descripción del modelo de análisis del corpus de trabajo. Se hace hincapié en los códigos de significación más relevantes en el cine para niños y en el conjunto de técnicas y estrategias de traducción que se van a identificar en el nivel interno del corpus.

El **Capítulo 5** aborda el método de construcción del corpus de trabajo y su análisis. Tras confeccionar el catálogo de películas de animación para niños exhibidas

en cines españoles entre 2002 y 2012, se aplican distintos filtros (país de procedencia, idioma, traductor, estudio de doblaje, etc.) hasta obtener el Corpus 1 de 35 filmes recientes de animación. De esta lista, se selecciona una muestra representativa a través del método de muestreo estratégico o de “juicio” (Cea D’Ancona, 2004: 171), por el que el propio equipo investigador elige las películas que conformarán el corpus de trabajo (Corpus 2) sin recurrir a métodos de muestreo aleatorios. A continuación, se expone el análisis del corpus según los factores externos e internos de los textos audiovisuales (Chaume, 2004a) para terminar con las conclusiones, que se presentan en forma de elenco de tendencias en la traducción del cine para niños.

En el **Capítulo 6** se aborda el proceso de realización de la parte experimental de la tesis, que comienza con la selección de la muestra de participantes en el experimento y la delimitación de las variables que se van a comprobar: se han determinado tantas variables dependientes como preguntas de recepción hay en el cuestionario, sobre las que influyen las dos variables independientes elegidas, el **curso** al que pertenece cada sujeto y el **número de visionados** de cada filme. Los resultados se analizarán mediante técnicas *univariable* (tablas de distribución de frecuencias) y *bivariable* (tablas de contingencia y prueba de Chi cuadrado). El test de significación estadística, basado en el coeficiente Chi cuadrado de Pearson, nos permitirá verificar si existe una asociación entre las variables dependientes y cada variable independiente, es decir si los valores de las primeras dependen de los valores de la segunda.

Seguidamente, se detalla la lista final de fragmentos de vídeo que se van a proyectar, elegida en función de las tendencias de traducción descritas en el capítulo anterior. A continuación, se describe el cuestionario que vamos a emplear para evaluar la recepción de los sujetos y que se divide en cuatro partes: la primera, de datos generales y afición al cine de los participantes, y las tres restantes correspondientes a la comprensión y recepción de los fragmentos de vídeo. Tras un resumen sobre el desarrollo de las sesiones de trabajo del experimento, damos paso a los informes de resultados. Éstos incluyen un comentario general de la distribución de frecuencias en las respuestas del cuestionario, y de las tablas de contingencia y el test Chi cuadrado con las variables independientes.

Para finalizar, el **Capítulo 7** constituye el apartado de las conclusiones de la investigación, donde se comprueba si se validan o no la hipótesis y subhipótesis y si se cumplen los objetivos de la tesis. Al término del capítulo, se presentan las futuras líneas de investigación que abre esta tesis.

Por último, se incluyen las **referencias bibliográficas** de las obras consultadas y citadas en este manuscrito y los siguientes **anexos**: las entrevistas a Eduardo Gutiérrez y Gonzalo Abril, directores del doblaje español de *Buscando a Nemo* y *Rio* respectivamente; el cuestionario completo, tal y como se utilizó en la parte experimental; y el resumen de la tesis en francés que exige la cotutela internacional. Adicionalmente, el DVD adjunto contiene los siguientes **anexos**: un libro Excel que incluye el catálogo de filmes y los filtros sucesivos para la selección del corpus de trabajo; un libro Excel con el análisis completo del corpus de trabajo; una carpeta con los fragmentos de vídeo utilizados en el experimento (formato *.mp4); y un archivo *.pdf con el análisis estadístico de los resultados del cuestionario.

Fuentes bibliográficas

Nuestro trabajo se enmarca dentro de los Estudios Descriptivos de Traducción (EDT) y el marco teórico se basa principalmente en la bibliografía existente sobre traducción en los medios audiovisuales, así como en su relación con el receptor. Por un lado, los estudios recientes sobre TAV nos han ayudado en la elaboración del marco analítico del corpus (Chaume, 2004a, 2012), mientras que los estudios de recepción y los que analizan el comportamiento de los espectadores (Bell, 1984) nos han permitido definir el enfoque del trabajo, basado en la respuesta del destinatario final y sus expectativas ante la traducción (Kovačič, 1995; Mayoral, 2001b; Espasa, 2008). Asimismo, los trabajos experimentales en este campo han sido de gran ayuda a la hora de plantear y desarrollar el experimento: Fuentes Luque (2001), Bucaria y Chiaro (2007), Antonini (2008), Antonini y Chiaro (2009) y Denton y Ciampi (2012).

Del mismo modo, se han examinado los estudios académicos que analizan la traducción de los textos dirigidos al público infantil, tanto literarios (Fernández López, 1996; Pascua, 1998; Oittinen, 2000; Lathey, 2006; O'Sullivan, 2013) como audiovisuales (Zabalbeascoa, 2000; Lorenzo, 2003, 2006; Lorenzo y Pereira, 1999,

2000, 2001; Iglesias, 2009). Las características especiales del texto literario para niños y las de su traducción también se traspasan al cine infantil (O'Connell, 2003), lo que nos ha permitido definir la hipótesis general y las subhipótesis del estudio a partir de las características formales y narrativas del cine de animación para niños (Rodríguez y Melgarejo, 2009; Wells, 2009).

Por otro lado, al ser éste un estudio de recepción, la parte metodológica no se limita a seguir los postulados de la traductología, sino que se completa con estudios del ámbito de la comunicación audiovisual y metodología de las ciencias sociales (Rodríguez Bravo, 2003), con trabajos sobre encuestas y participación de sujetos en la investigación, especialmente cuando éstos son niños o jóvenes (Fraser *et al.*, 2004; Greig *et al.*, 2007, entre otros). Entre otras nociones, el concepto de “inteligencia fílmica”, que aparece a partir de los ocho años (De Andrés Tripero, 2006), ha sido especialmente relevante para establecer la edad de los participantes en el experimento, conformando así un marco de estudio interdisciplinar.

1. TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL Y RECEPCIÓN

1.1. LA TRADUCCIÓN EN LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

El sector de la comunicación audiovisual ha experimentado un crecimiento sin precedentes a lo largo de las últimas décadas, gracias en parte al desarrollo de las nuevas tecnologías, en concreto a la digitalización y al uso de nuevos dispositivos, y a la revolución audiovisual que ha supuesto el uso masivo de Internet y de las redes sociales. Vivimos en una sociedad en plena efervescencia digital, donde los contenidos culturales y de ocio, así como gran parte de la información, los recibimos a través de pantallas de cine, televisión, ordenadores, teléfonos móviles o tabletas electrónicas. Esta sobreexposición audiovisual está estrechamente ligada al multilingüismo, puesto que estos contenidos suelen concebirse en países e idiomas distintos de los nuestros, lo que conlleva un necesario proceso de traducción de los mismos antes de emitirse en otra cultura.

El hecho de que la traducción se haya convertido en una herramienta indispensable para el desarrollo de la comunicación audiovisual, ayudando a superar cualquier barrera idiomática, y el consiguiente incremento de espectadores potenciales, ha llamado la atención tanto de profesionales como de investigadores y, en los últimos años, cualquier aspecto relacionado con la modalidad de traducción que se utiliza en los medios audiovisuales es susceptible de ser estudiado, desde las características profesionales hasta las técnicas, pasando por el tipo de lenguaje del texto meta o el uso de la traducción audiovisual en didáctica de lenguas extranjeras. El volumen de monografías, congresos especializados y publicaciones académicas es tal que la investigación en traducción audiovisual es actualmente una de las locomotoras de los Estudios de Traducción, superando incluso a la traducción literaria, otrora reina indiscutible de la disciplina (Chaume, 2012: 159). Por otro lado, las universidades europeas han ido incluyendo paulatinamente asignaturas, módulos e incluso programas completos sobre esta modalidad de traducción en sus planes de estudio, tanto en los estudios de grado como de postgrado¹.

¹ Cerezo (2012: 79-98) repasa en su tesis doctoral los centros universitarios europeos en los que se imparte actualmente algún tipo de formación en *traducción audiovisual*.

1.1.1.1. CONCEPTO Y DENOMINACIÓN DE TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL

De la enorme variedad de denominaciones que presenta Chaume (2004a: 30-31), una de las primeras en aparecer fue la de *constrained translation* (Titford, 1982), o *traducción subordinada* (Mayoral *et al.*, 1986), que evoca textos que disponen de varios sistemas de comunicación (imagen y palabra, por ejemplo), un término quizá demasiado genérico en el que encuentran cabida tanto cómics y canciones, como publicidad y cine, pero que consigue describir a la perfección la interdependencia existente entre los códigos de un texto audiovisual. A este mismo adjetivo recurrirá más adelante Hurtado para delimitar el “modo traductor” de este tipo de traducciones, que cataloga como *subordinado simple* para el doblaje y *subordinado complejo* para la subtitulación (Hurtado, 2001: 76).

Por otro lado, podemos apreciar que los términos más antiguos suelen referirse al cine y la televisión: *film dubbing* (Fodor, 1976), *film translation* (Snell-Hornby, 1988), *film and TV translation* (Delabastita, 1989) o *comunicación cinematográfica* (Lecuona, 1994), mientras que Mayoral (2001b) destaca la noción posterior de “traducción para la pantalla”, que pretendía incluir el monitor del ordenador en programas multimedia y englobar así la localización informática y la adaptación de videojuegos (Mayoral, 2001b: 21): *screen translation* (Mason, 1989), *media translation* (Eguíluz *et al.*, 1994) o *multimedia translation* (Gambier y Gottlieb, 2001). Por su parte, Gambier (2003: 171) advierte del uso en ciertos sectores profesionales del término *versioning*, toda vez que sugiere la expresión *transadaptation*, unión de los conceptos “traducción” y “adaptación” mediante la cual pretende tomar en consideración al espectador de destino (Gambier, 2003: 178).

No obstante, desde hace algunos años la denominación más extendida es la de *traducción audiovisual* (TAV), que será la que adoptemos en la presente tesis doctoral. Según Gambier, este término engloba cine, radio, televisión y vídeo (2003: 173) y “est maintenant d’usage fréquent, soulignant à la fois la dimension multisémiotique des produits et la diversité des médias en question. [...] Pour des raisons de cohérence et pour éviter toute ambiguïté, nous utiliserons TAV” (Gambier, 2006: 264). Chaume también opta por TAV para referirse a esta variedad de traducción, que se caracteriza por la especificidad de los *textos audiovisuales*, un tipo de texto cuya información

traducible viene dada a través de dos canales de forma paralela: el visual y el acústico (Chaume, 2004a: 31). En este sentido, el autor ofrece la siguiente definición de texto audiovisual:

“Un texto que se transmite a través de dos canales de comunicación, el canal acústico y el canal visual, y cuyo significado se teje y construye a partir de la confluencia e interacción de diversos códigos de significación, no sólo el código lingüístico” (Chaume, 2004a: 15).

La duplicidad de canales y la interacción simultánea de diversos códigos² de este tipo de textos llevan al autor a preferir el término TAV, por ser el más completo al incluir “las transferencias de textos verbo-icónicos de cualquier tipo transmitidos a través de los canales acústico y visual en cualquiera de los medios físicos o soportes existentes en la actualidad” (Chaume, 2004a: 31).

Además de la intersección de canales y códigos en sus textos, Mayoral (2001a: 34-36) distingue otras tres características específicas de la TAV: la implicación de numerosos actores en el proceso de traducción (director de doblaje o subtitulación, ajustador, dialoguista, actores de doblaje...); el carácter bilingüe de algunas modalidades de TAV al recibir la misma información en diferentes idiomas a través de un mismo canal (doblaje parcial, interpretación, voces superpuestas...) o canales distintos (subtitulación); por último, cada modalidad de traducción dispone de unas convenciones entre el producto traducido y el espectador que, en mayor o menor medida, permiten que se perciba como un producto original.

1.1.2. MODALIDADES DE TAV

La modalidad de TAV que eligen las distribuidoras, cadenas de TV o los agentes encargados de comercializar el producto en cada cultura meta viene dada por las normas de traducción de cada sistema cultural y por el tipo de producto audiovisual en cuestión: no es lo mismo traducir una película de entretenimiento para toda la familia que un documental sobre el hambre en el tercer mundo o un concierto de música pop editado en

² Chaume (2004a: 17-27) enumera y describe todos los códigos de significación que confluyen en los textos audiovisuales y que, a su parecer, tienen relevancia en el proceso de traducción. Por una parte, los códigos sonoros: el *código lingüístico*, los *códigos paralingüísticos*, el *código musical*, el de *efectos especiales* y el código de *colocación del sonido*; por otra, los códigos visuales: los *códigos iconográficos*, los *códigos fotográficos*, el *código de planificación*, los *códigos de movilidad* y los *códigos gráficos*; por último, destaca también los *códigos sintácticos* o de montaje.

DVD o Blu-Ray. Dependiendo de la tradición y la historia de cada cultura, de las características propias del texto, del público al que se dirige y del medio físico por el que se reproduce (pantalla de cine, televisión, ordenador, teléfono inteligente...) encontramos diversas modalidades de TAV, entre las que distinguimos aquellas que ya están consolidadas tanto en el ámbito profesional y académico como el *doblaje*, la *subtitulación* o las *voces superpuestas* y otras de uso más limitado y menos estudiadas en los círculos académicos como la *interpretación simultánea*, el *doblaje parcial* o la *narración*. Dado que no es objeto de este estudio dar a conocer todos los tipos de TAV existentes, en los siguientes epígrafes vamos a describir brevemente algunas de estas modalidades siguiendo la clasificaciones propuestas por Gambier (2003) y Chaume (2004a), y emplazamos a otros autores como Hernández Bartolomé y Mendiluce Cabrera (2005), Bartoll (2008) o Cerezo (2012) para profundizar en el panorama actual de modalidades de TAV³. En este repaso breve, sin embargo, lo que nos interesa mostrar es la relación de estas modalidades con el público infantil, destinatario del experimento de esta tesis doctoral.

1.1.2.1. El doblaje

El doblaje consiste en la sustitución de la pista de sonido de diálogos original por una nueva pista con la versión grabada en lengua meta y se trata de la modalidad de TAV predominante en los grandes estados de Europa Central y Meridional: Alemania, Austria, Eslovaquia, España, Francia, Hungría, Italia, República Checa y Turquía (Chaume, 2012: 6). El doblaje atiende a *restricciones* como la sincronía visual y a otra serie de factores que surgen durante las llamadas *fases* del doblaje con el fin de conseguir que el espectador crea que los actores están hablando en su propia lengua. Dado que se trata de la forma de traducción más extendida en productos audiovisuales destinados a una audiencia infantil y, en consecuencia, nuestro corpus de estudio está formado por películas dobladas (vid. 5.1.), ampliaremos el comentario sobre esta modalidad en el epígrafe 1.1.3.

³ A partir de la taxonomía de Bartoll (2008: 121), basada en las que proponen Luyken *et al.* (1991), Gambier (1996, 2003), Díaz Cintas (2001), Chaume (2003, 2004a), Perego (2005) y otros autores, Cerezo (2012: 68) reúne en su tesis doctoral la práctica totalidad de modalidades identificadas por los investigadores en TAV, toda vez que presenta un modelo semiótico propio elaborado según los criterios de *canal de transmisión* (acústico o visual) y tipo de *trasvase* (interlingüístico, intralingüístico o intersemiótico) (Cerezo, 2012: 78).

1.1.2.2. La subtitulación

Mediante la subtitulación, el texto traducido (subtítulo) se inserta en la pantalla de forma escrita coincidiendo con el parlamento de los actores y respetando una serie de convenciones⁴. Al reproducir de forma simultánea la versión original del producto (canal acústico) y su traducción en el subtítulo (canal visual), algunos investigadores no dudan en etiquetar a la subtitulación como modalidad de traducción “vulnerable” (Díaz Cintas, 2003: 43) o “transparente” (Perego, 2005: 23). Aunque se trata de la modalidad de TAV más corriente en todo el mundo, su relación con el espectador infantil suele ser de carácter educativo y estar vinculada fundamentalmente al desarrollo lingüístico, tanto de la propia lengua materna como de lenguas extranjeras. De hecho, varios estudios señalan que, gracias a la subtitulación, el niño es capaz de desarrollar ciertas destrezas de decodificación lingüística, como el reconocimiento de palabras (Koolstra *et al.*, 1997: 148). Aunque ello no implique una comprensión del contenido de los subtítulos, pues, en general, su duración en pantalla es breve y no deja tiempo a que el niño reflexione sobre el texto (Koolstra *et al.*, 1997: 132), no deja de ser una importante subcompetencia de lectura que, además, consigue que el niño se aficione a la lectura (Leppänen *et al.*, 2005: 397).

Por otro lado, la subtitulación también se emplea para el aprendizaje de lenguas extranjeras con resultados positivos entre la población infantil (D’Ydewalle y Pavakanun, 1996; D’Ydewalle y Van de Poel, 1999), especialmente en lo que respecta a la adquisición de nuevo vocabulario, como demostraron Koolstra y Beentjes (1999: 58) en un experimento con sujetos de 9 a 12 años hablantes de neerlandés. Tras el visionado de dos versiones de un mismo documental (inglés con subtítulos en neerlandés e inglés sin subtítulos) y otro original en neerlandés, como método de control, la versión con subtítulos resultó ser la más beneficiosa en cuanto a la adquisición de palabras extranjeras.

En todo caso, como señalan De Linde y Kay (1999: 52), los subtítulos de productos infantiles necesariamente deben tener en consideración la edad de los niños y

⁴ Luyken *et al.* (1991), Díaz Cintas (2001, 2003), Perego (2005) o Díaz Cintas y Remael (2007), entre otros autores y referencias, abordan el estudio de la subtitulación desde diversos puntos de vista, como la técnica, la didáctica o el mercado.

su capacidad lingüística. En el estudio empírico que los autores llevaron a cabo sobre los subtítulos del teletexto en la televisión británica, en general los subtítulos para niños se mantenían durante más tiempo en pantalla y tenían un número inferior de palabras por minuto: una media de 91, un 23% menor que en programas para adultos (De Linde y Kay, 1999: 54). Además, comprobaron que las modificaciones que sufría el subtítulo en relación al audio eran mayores respecto al subtítulo tradicional, especialmente en cuanto a las omisiones de palabras: de media 7 en programas infantiles frente a 4 en programas para adultos (De Linde y Kay, 1999: 56).

Una modalidad de TAV que deriva directamente de la subtitulación es la *sobretitulación* para la ópera y el teatro⁵, en la que los *sobretítulos* se proyectan, de forma simultánea a la representación, en una pantalla situada encima del escenario. Puesto que la ópera no es un género audiovisual dirigido al público infantil, y el teatro para niños suele representarse en la lengua materna del niño, no tenemos constancia de la existencia de productos para niños que utilicen sobretítulos.

1.1.2.3. Las voces superpuestas (*voice-over*)

Se trata de la introducción de forma paralela de las pistas de audio traducida y original, reduciendo el volumen de esta última para que la versión traducida sea inteligible. Lo usual es que haya un pequeño desfase entre ambas pistas, con objeto de que primero se escuchen unos segundos de la versión original y, a continuación, comience la versión traducida. Según Franco (2001: 178), a diferencia del doblaje que suplanta el audio original, el *voice-over* no busca un efecto de *originalidad*, sino de *autenticidad*, de reproducción fiel al incluir en primera instancia la versión original. Este tipo de adaptación se utiliza principalmente para los géneros informativos tales como reportajes, entrevistas y documentales y suelen ser los propios periodistas y profesionales de los medios de comunicación quienes se encargan de la locución de la pista traducida.

Sin embargo, en algunos países de Europa central, como Polonia, tradicionalmente se emplea el *voice-over* para todo tipo de producciones audiovisuales

⁵ Según Mateo (2002: 52), la posición de la pantalla de títulos en la ópera “ha dado lugar al prefijo «sur-» en inglés (o «sobre-» en español), que distingue a este tipo de textos de los subtítulos, de los que claramente proceden y con los que presentan similitudes y diferencias”.

(Franco, 2002: 301), a excepción de los productos infantiles, para los que se hace uso del doblaje tanto en cine (incluyendo su posterior salida al mercado doméstico) como en televisión (Szarkowska, 2009: 201). Algunas series de televisión para adolescentes también se traducen mediante *voice-over*, como sucede en las dos primeras temporadas de la serie de Disney *Hannah Montana* (varios directores, 2006-2011)⁶, si bien la modalidad de doblaje goza cada vez de mayor difusión también en este ámbito y está sustituyendo paulatinamente al *voice-over*.

1.1.2.4. La interpretación simultánea, consecutiva y el comentario libre

La traducción en sala por parte de un intérprete es la modalidad de TAV que encontramos con frecuencia en transmisiones televisivas o radiofónicas en directo, donde una o varias personas no conocen la lengua del programa, como por ejemplo en entrevistas a personajes internacionales de la cultura o la política (consecutiva), así como en la transmisión de un debate en el estudio (simultánea) (Gambier, 2003: 173). En el ámbito cinematográfico, esta manifestación de TAV es para Chaume la menos practicada y se restringe a algunos festivales de cine, donde un traductor/intérprete se encuentra en el mismo lugar de exhibición de la película y, a través de un micrófono, “efectúa su traducción superponiendo su voz a la de los actores de pantalla” (Chaume, 2004a: 36). En certámenes o jornadas cinematográficas dedicadas a la infancia o al cine para niños, como por ejemplo *FICI*⁷ en Madrid o *Ciné Junior*⁸ en la periferia de París, se emplea esta modalidad de TAV para traducir películas que tienen un recorrido comercial limitado.

⁶ Según la página web *Dubbingpedia*, la televisión polaca emitió con *voice-over* la primera temporada completa y parte de la segunda de la serie protagonizada por Miley Cyrus, mientras que se adoptó la modalidad de doblaje para las dos últimas temporadas:

http://dubbingpedia.pl/wiki/Hannah_Montana#Odcinki [Última consulta el 6 de octubre de 2015].

⁷ *FICI (Festival Internacional de Cine para la Infancia y la Juventud)* es un festival dirigido especialmente a niños y jóvenes que se celebra cada año en Madrid desde 2004 con películas inéditas en España, seleccionadas por sus contenidos sociales y culturales. En su edición de 2013, largometrajes como el suizo-etíope *Un bello horizonte [Horizon Beautiful]* (Stefan Jäger, 2013) o el alemán *Tom Sawyer y sus amigos [Tom und Hacke]* (Norbert Lechner, 2012) se proyectaron con “doblaje en directo en castellano”: <http://www.fici.info/peliculas/2013/> [Última consulta el 8 de octubre de 2015].

⁸ *Ciné Junior* es un festival internacional de cine destinado al público infantil y juvenil que se celebra cada año en el departamento francés de Val-de-Marne desde 1991. En su edición de 2014, varias producciones de pequeño presupuesto como la sueca *Lilla Anna och Långa farbror* (Åhlin, Persson y Jaworski, 2013) o la uruguayo-colombiana *Anina* (Alfredo Soderguit, 2013) hicieron uso de la interpretación simultánea:

<http://www.cinemapublic.org/IMG/pdf/cinejunior2014-programme.pdf> [Última consulta el 7 de octubre de 2015].

Esta modalidad también es frecuente en zonas en vías de desarrollo, debido a la escasez de medios tecnológicos y humanos para poder optar a otras modalidades de TAV. En 2007, *Ciné Junior* celebró en Cisjordania y la Franja de Gaza una edición especial de su festival con el fin de acercar la cultura cinematográfica a los niños palestinos, en el que prácticamente todas las proyecciones se interpretaron en directo. El informe final de esta iniciativa señala que uno de los factores que contribuyeron al éxito del festival entre los niños fue precisamente la interpretación en directo de las películas⁹. Por lo general, éstas se llevaban a cabo de forma dinámica y animada, y los intérpretes incluían términos y expresiones dialectales, así como equivalencias de la cultura de llegada en aras de una mejor comprensión.

En otro contexto, en países como Uganda, Kenia o Tanzania, donde el acceso al cine está muy restringido y la posesión de un televisor sigue siendo algo elitista, es habitual que adultos y niños se reúnan en videoclubs locales para asistir a la proyección de películas. En el caso de filmes extranjeros, unos intérpretes llamados *veejays* (*video jockeys*) se encargan de narrar la película, en directo y en suajili, aunando traducción, dramatización vocal e incluso comentarios sobre lo que sucede en pantalla (Kriings, 2010: 81)¹⁰. En los últimos años, en estos videoclubs también han prosperado las proyecciones de las versiones registradas de estas interpretaciones, grabadas en cintas de VHS por *veejays* de gran popularidad. En este caso, hablamos de la modalidad de TAV del *comentario libre* o *free-commentary*, que suplanta la pista de diálogos original por otra en la que un comentarista describe lo que sucede en pantalla, si bien la traducción que se emite no suele ser fiel al texto original¹¹.

Independientemente de si se trata de interpretación en directo o registrada con antelación, el tipo de público que acude a estas proyecciones suele estar formado especialmente por jóvenes, en gran medida porque las traducciones incluyen

⁹ Informe disponible en: http://www.cinemapublic.org/IMG/pdf/rapportde_taille_palestine.pdf [Última consulta el 7 de octubre de 2015].

¹⁰ Al adoptar el papel de comentarista, el *veejay* interpreta las acciones e imágenes que estima que el público no comprenderá, guiándolo así a través de un terreno audiovisual que le es desconocido (Kriings, 2010: 81). Además, explican lo que acaba de ocurrir en la película y lo sucederá a continuación, y ofrecen detalles acerca de la producción de la película e información sobre la vida privada de los actores (Englert, 2010: 148).

¹¹ Según Chaume (2004a: 38-39), esta modalidad se emplea con frecuencia en vídeos paródicos y humorísticos, en los que el locutor es libre de opinar y crear, utilizando sus propias palabras para reemplazar las intervenciones de los actores originales.

expresiones coloquiales y de argot que llaman su atención (Englert, 2010: 151). Aunque la censura (y auto-censura de los intérpretes) está a la orden del día, en caso de presencia de niños (o mujeres), se toman medidas adicionales: por ejemplo, saltar escenas que se consideren inadecuadas para ellos, aún en contra del público asistente, y en casos extremos, detener la proyección (Englert, 2010: 154).

1.1.2.5. Accesibilidad y TAV

En este breve repaso a las modalidades de TAV incluimos también la *subtitulación para personas sordas (SPS)* y la *audiodescripción (AD)*, dos modalidades que permiten el acceso a los productos audiovisuales a las personas con discapacidad auditiva o visual. El hecho de que en principio estas modalidades no impliquen necesariamente una transferencia entre una lengua origen y otra meta, una de las características tradicionales de la traducción, no ha impedido su adscripción a la disciplina de la TAV (Díaz Cintas y Remael, 2007: 12). Por una parte, la SPS se construye a partir de la subtitulación convencional, basándose en las normas que se aplican a dicha modalidad, mientras que la AD ha terminado por incluirse dada su contigüidad con la SPS: en cierto modo, si el trasvase para sordos formaba parte de la TAV, el trasvase para ciegos también. Además, según Díaz Cintas y Remael (2007: 13), el concepto de *accesibilidad*, que persigue que todo el mundo tenga acceso a los medios audiovisuales, ha sido fundamental en que ambos campos se estudien dentro de la TAV, ya que el acceso a la información y a la cultura constituye una de las máximas de la TAV en cualquiera de sus modalidades.

Los subtítulos para personas sordas o con discapacidad auditiva pueden ser inter- o intralingüísticos y cada vez tienen más aceptación entre la población y los distribuidores, ya que podemos encontrarlos fácilmente en soportes como DVD o Blu-ray y en plataformas como la TDT o el Teletexto. Además de la información propia del subtítulo tradicional, la SPS incluye información, marcada normalmente entre paréntesis, sobre los elementos no lingüísticos de la pista de audio con objeto de mejorar la comprensión del material audiovisual (efectos sonoros, música, el cierre de una puerta, etc.). Asimismo, los subtítulos para sordos suelen utilizar diferentes colores según la importancia de los personajes y, en muchas ocasiones, limitar el número de caracteres por línea con respecto a los que se utilizan en los subtítulos convencionales.

Aparte de las personas que sufren problemas auditivos, Gambier (2003: 174) asegura que los subtítulos intralingüísticos también pueden servir de ayuda para los extranjeros que deseen aprender o mejorar una lengua.

La AD para personas ciegas e hipovidentes se asemeja al *voice-over* y al doblaje parcial en el aspecto técnico, pues se trata de una pista de audio superpuesta a la pista original o doblada, mediante la cual un locutor describe lo que sucede en la pantalla prestando especial atención a la acción, al lenguaje corporal, a las expresiones faciales, a la decoración, a la vestimenta, a la ambientación, etc., aprovechando al máximo los silencios y los pasajes mudos del texto original (y en esto se diferencia de las anteriores modalidades) con objeto de que las personas con problemas de visión tengan acceso a información adicional que les ayude disfrutar de una película o un programa de televisión. Aunque su uso va en aumento, a diferencia de la SPS, aún es difícil encontrar en el mercado productos que dispongan de una pista de AD, debido al sobrecoste que supone la adaptación y grabación de un nuevo texto diferente de la banda del doblaje.

En cuanto al estudio de la adaptación de estas modalidades al público infantil, Palomo (2008: 124) hace hincapié en las diferencias que presentan los niños con discapacidad visual con respecto a aquellos sin este tipo de problemas, especialmente en cuanto a su desarrollo lingüístico, y afirma que la AD permite que el niño con dificultades visuales pueda desarrollar su aprendizaje, toda vez que ayuda al niño sin discapacidad visual en su desarrollo lingüístico¹². Por otra parte, en un estudio comparativo entre dos corpus de películas animadas (un corpus de estudio y otro de referencia), Martínez Martínez (2010) demostró que los guiones audiodescriptivos se adaptan al público al que se dirigen y, para ello, “emplean conceptos, léxico y sintaxis accesibles y fáciles de asimilar para un público infantil” (Martínez Martínez, 2010: 311).

Orero (2011), por su parte, describe los requisitos específicos de AD para niños que presenta la norma UNE 153020, elaborada por la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR), y que se resumen en la necesidad de adaptar el guión de AD al público infantil y que la entonación del locutor sea más expresiva de

¹² En su tesis doctoral, actualmente en curso en la Universitat Jaume I, Palomo lleva a cabo un estudio descriptivo y comparativo de la AD para niños con deficiencias auditivas entre España y Gran Bretaña.

lo usual. Según la autora, la ambigüedad y subjetividad de estas premisas impiden que la norma sea de gran utilidad para los profesionales de la AD en España (Orero, 2011: 172). Tras analizar también las normas británica y catalana respectivamente, Orero propone como posible eje de trabajo en la AD para niños la narración en primera persona, basándose en el experimento de Fels *et al.* (2006) sobre películas de animación, en el cual la mayoría de participantes prefirió este tipo de narración, en lugar de la habitual en tercera persona.

En cuanto a la SPS, Lorenzo y Pereira (2011) distinguen dos grandes bloques de dificultades de comprensión de los subtítulos en niños sordos: problemas de comprensión del lenguaje oral y problemas culturales e intertextuales. Para paliar esta situación, las autoras recomiendan una serie de acciones y mecanismos, como por ejemplo el empleo de léxico habitual, frases cortas y estructuras gramaticales sencillas, evitando introducir neologismos y registros lingüísticos no estandarizados en lo que respecta al lenguaje; o introducir subtítulos explicativos con carácter didáctico en aquellas referencias culturales e intertextuales en las que se detecte un posible fracaso en la transmisión del mensaje (Lorenzo y Pereira, 2011: 191-194).

Además, actualmente se están llevando a cabo varias investigaciones centradas en SPS de productos infantiles y en la relación de estas modalidades con sus espectadores. La tesis en curso de Tamayo en la Universitat Jaume I estudia si las cadenas de televisión en España cumplen con la norma UNE 153010 (AENOR), que fija los criterios para los subtítulos del teletexto destinados a personas con déficit auditivo¹³. La autora también lleva a cabo un experimento con subtítulos alternativos que en su opinión podrían recibirse mejor por parte de la audiencia infantil. Por su parte, Zárata, en la University College London, ha comprobado si los niños sordos o con discapacidad auditiva comprenden mejor unos subtítulos adaptados o los convencionales a través de un experimento de recepción. En una prueba piloto, la autora constató que el reconocimiento de palabras y la comprensión por parte de los sujetos era prácticamente igual con ambos tipos de subtítulo, si bien los participantes no habían

¹³ En un artículo publicado en marzo de 2014 en el diario *El País*, Tamayo explica que ninguna de las cadenas evaluadas en su estudio cumple con todos los parámetros de la norma UNE y que, en general, no existe homogeneidad en los criterios:
http://cultura.elpais.com/cultura/2014/03/22/television/1395519553_238166.html [Última consulta el 7 de octubre de 2015].

sido instruidos acerca de las características y el significado de los SPS (Zárate y Eliahoo, 2014: 149). En un experimento posterior en el marco de su tesis doctoral (Zárate, 2014), la autora demostró que el uso de subtítulos adaptados favorecía ligeramente el reconocimiento de palabras por parte de los sujetos. Sin embargo, al igual que en el estudio piloto, los resultados de comprensión fueron casi idénticos con ambos tipos de subtítulo.

1.1.3. EL DOBLAJE: TEORÍA Y PRÁCTICA

Uno de los factores más influyentes dentro del proceso de TAV lo constituye el grupo de receptores hacia los que va dirigido el texto, es decir el conjunto de población que decide consumir el producto meta (Karamitroglou, 2000: 76). Teniendo en cuenta las características especiales del público que vamos a estudiar en el presente trabajo, y que ampliaremos en el capítulo 2, vamos a dedicar más atención al proceso del doblaje, ya que se trata de la forma de traducción más extendida en productos audiovisuales destinados a una audiencia infantil (Chaume, 2012: 2). Nuestro corpus de estudio (vid. 5.1.) se compone de películas dobladas en español peninsular, razón por la cual centramos nuestra atención en esta modalidad.

Como hemos avanzado, el doblaje técnicamente consiste en la sustitución de la pista de sonido de diálogos original por una nueva pista con la versión grabada en lengua meta y su traducción y adaptación atiende a *restricciones* como la sincronía visual y a otra serie de factores que surgen durante las llamadas *fases* del doblaje, con el fin de conseguir que el espectador crea que los actores están hablando en su propia lengua. Autores como Ávila (1997), Agost (1999), Chaume (2004a, 2012) o Le Nouvel (2007) describen estas etapas del proceso basándose en las aportaciones de Pommier (1988), Kahane (1990) o Whitman-Linsen (1992) entre otros. Dado que no es objeto de este estudio realizar un análisis pormenorizado del proceso y los aspectos profesionales del doblaje, a continuación presentamos una síntesis de las citadas fases y restricciones y remitimos a los autores mencionados para un estudio en profundidad.

1.1.3.1. Fases del doblaje

- **Recepción del producto original:** una empresa adquiere los derechos de emisión de un determinado producto audiovisual extranjero con el fin de difundirlo en cines, televisión, plataformas de pago por visión, Internet u otros canales de distribución del país de destino. Dicha empresa puede ser pública o privada y en algunos casos dispone de su propio estudio de doblaje.
- **Encargo de doblaje:** la empresa confía la adaptación del producto audiovisual a la lengua de llegada a un estudio de doblaje, que se encarga de organizar todo el proceso, desde la búsqueda del traductor hasta la grabación de la nueva pista de sonido en la lengua meta. Para ello, el estudio trabaja con la versión internacional de la película, que contiene todos los efectos musicales y de sonido de la versión original, salvo los diálogos y las canciones que van a doblarse (Le Nouvel, 2007: 14).
- **Traducción:** tras recibir el encargo de traducción, el traductor contratado por la televisión, la productora o la agencia de doblaje realiza la traducción del guión original, utilizando el material en versión original como apoyo. En principio, y sobre todo en el caso de las grandes distribuidoras de cine, el traductor para doblaje no debe tener en cuenta cuestiones de sincronismo visual, por lo que su trabajo es similar al que desempeñan los traductores tradicionales y se trata de un “borrador de traducción” que después pasa a manos de un dialoguista (Chaume, 2004a: 69). Sin embargo, cada vez más el traductor comienza a encargarse de la escritura y naturalización de diálogos, sobre todo en el caso de la televisión y de Internet.
- **Adaptación o ajuste:** aparece aquí la figura del ajustador, que se encarga de adaptar el guión traducido por el traductor según la interpretación de los actores originales, incluyendo los denominados “símbolos de doblaje” que marcan los movimientos labiales y corporales de los personajes que aparecen en la imagen, con el fin de mantener la sincronía del producto y segmentando el texto en *takes* (tomas), que son las unidades con las que trabajan los actores de doblaje. Algunos autores como Agost (1999: 63) o Chaume (2004a: 72) se oponen a que el traductor y el ajustador sean personas distintas, puesto que el ajustador a menudo desconoce tanto la lengua del texto origen como el proceso

traductológico, lo que implica que los cambios que realiza para adecuar el texto traducido al parlamento del actor de pantalla pueden influir en el sentido del texto fuente. La segmentación en *takes* de doblaje y la inserción de símbolos en la traducción también la realizan los ayudantes o asistentes al proceso de producción del doblaje.

- **Dramatización:** una vez que se ha realizado la adaptación escrita, el director de doblaje se encarga de buscar y seleccionar las voces ideales para cada uno de los personajes. A partir de aquí, el proceso se traslada a la sala de doblaje y comienza la interpretación y grabación de voces por parte de los actores siguiendo las indicaciones del director de doblaje, que conoce la historia completa y se encarga de vigilar la dicción, el tono, la proyección de las voces y demás aspectos artísticos y técnicos. Como veremos en el siguiente capítulo, en el caso del doblaje de películas de animación dirigidas al público infantil, en España se suele recurrir a actores famosos, así como a personajes conocidos de la cultura, el deporte y la comunicación como parte de una estrategia comercial encaminada a atraer a las salas al público adulto.
- **Fase de mezclas:** al final del proceso, el técnico o ingeniero de sonido graba las intervenciones de los actores en una pista virgen y las mezcla con el resto de pistas originales. Llegado el caso también puede incluir, con mayor o menor acierto, efectos sonoros adicionales. Tras el control de calidad, el estudio de doblaje reenvía el producto audiovisual al cliente con una nueva pista de audio en la lengua de llegada.

El proceso de doblaje se desarrolla de forma casi idéntica en todos los países dobladores europeos, con algunas variaciones como el uso en Francia y Canadá de la banda ritmográfica o *bande rythmo* (Chaume, 2004a: 63). En este caso, una vez recibido el material audiovisual, una persona denominada *décteur* se encarga de transcribir a mano el diálogo completo original y otras informaciones como los movimientos mímicos y labiales de los personajes sobre una cinta virgen llamada *bande rythmo*, que se reproduce al mismo tiempo que las imágenes con el fin de facilitar el trabajo del traductor. A continuación, el traductor escribe el diálogo en la lengua meta en esta misma cinta, que en este punto pasa a denominarse *bande mère* (Le Nouvel, 2007: 20). Por último, un experto calígrafo reproduce cuidadosamente el contenido de la banda

madre en una nueva película virgen que, al emitirse en perfecta sincronía con la imagen, permitirá que los actores de doblaje lean los parlamentos en la sala de grabación.

Según Chaume (2012: 32), los profesionales del sector del doblaje en los grandes países dobladores (España, Italia y Alemania) no dudan en criticar este método de trabajo, principalmente por el elevado gasto y la dedicación que requiere, pero sobre todo porque no creen que sirva para mejorar el resultado final, ya que no encuentran diferencia en la interpretación de los actores al leer las líneas de diálogo en la pantalla o en un atril escritas en una hoja de papel. En este sentido, si una misma persona lleva a cabo todas las tareas (detección de movimientos, traducción y transcripción), el proceso será indudablemente más rápido y económico, lo que lleva a algunos autores, como Martín (1994: 325) o Chaume (2004a: 68) entre otros, a considerar al traductor como el eje central sobre el que descansa toda la cadena de doblaje, ya que es el único que puede realizar todas las tareas y garantizar la comunicación interlingüística. Para ello, es conveniente que el traductor sepa no sólo traducir, sino también escribir diálogos, segmentar el texto en *takes* y conocer los símbolos de doblaje.

1.1.3.2. Restricciones en el doblaje

De forma global, podemos entonces hablar de un único proceso traductológico que incluye tanto la creación de un texto en una lengua distinta de la original, como la adaptación de este texto a las exigencias del medio audiovisual. En doblaje, estas exigencias tienen que ver con la sincronización, es decir el ajuste del guión escrito a lo que aparece en pantalla, en concreto a los movimientos corporales y articulatorios de los personajes, de la que existen fundamentalmente tres tipos (Chaume, 2004c: 41):

- **Sincronía fonética:** se trata de la adaptación de la traducción a los movimientos labiales de los actores. Se suele prestar especial atención a las consonantes bilabiales, labio-dentales y a las vocales abiertas, pero normalmente solo en primeros y primerísimos planos.
- **Sincronía cinésica:** es necesario adaptar el guión traducido a los gestos y movimientos corporales de los actores. Por ejemplo, al mover la cabeza verticalmente para indicar afirmación, no se debe escuchar un “no”.

- **Isocronía:** es el tipo de sincronización más evidente para el espectador y el que exige un esfuerzo continuado a lo largo del todo el filme por parte del traductor o adaptador. Hay que adaptar la traducción de las frases del guión al tiempo que se tarda en emitir las en pantalla, respetando también los silencios y pausas de manera muy precisa.

1.1.3.3. La investigación en doblaje

A día de hoy, la revisión académica más reciente y exhaustiva sobre el doblaje la encontramos en la monografía publicada por Chaume en 2012 donde, además de una meticulosa y detallada clasificación y explicación de todas las etapas del proceso de doblaje profesional, la situación del mercado en los principales países dobladores y los problemas inherentes a la naturaleza específica de este tipo de trasvase lingüístico y cultural, el autor ofrece una actualización de su ya clásico modelo integrador de análisis de textos audiovisuales con finalidades traductológicas (Chaume, 2004a: 155-165), a la vez que recopila un completo estado de la cuestión sobre las líneas de investigación en doblaje y TAV, donde descubrimos estudios centrados en diversos aspectos¹⁴: desde las características de los textos audiovisuales y restricciones en el doblaje (Agost, 1999; Chaves, 2000; Bartrina, 2001) hasta su realidad histórica y profesional (Marleau, 1982; Pommier, 1988; Whitman-Linsen, 1992; Ivarsson, 2002; Chaume, 2004a; Le Nouvel, 2007), pasando por los estándares de calidad en el doblaje (Chaume, 2005), las cuestiones ideológicas y de censura (Danan, 1991; Ballester, 2001), el lenguaje del doblaje o *dubbese* (Romero Fresco, 2009) o los estudios de recepción (Fuentes Luque, 2001, 2003; Mayoral, 2001a; Antonini, 2009; Cornu, 2011) y de didáctica de la traducción para el doblaje (Izard, 2001; Zabalbeascoa, Santamaría y Chaume, 2005, Cerezo, 2012), entre otros muchos autores.

Más allá de la diversidad de enfoques, son varios los autores que denuncian el hecho de que muchos estudios lingüísticos o literarios tiendan a situarse bajo el paraguas de la TAV con el pretexto de basarse en una película o serie de televisión para analizar un aspecto lingüístico o formal determinado. Según Díaz Cintas (2004b: 31), el

¹⁴ Citamos aquí sólo algunas de las líneas de investigación y trabajos más relevantes identificadas por Chaume (2012: 159-161). Remitimos a dicho autor, así como a Mayoral (2001b), Bartrina (2001, 2004) y Gambier (2006) para un análisis en profundidad de los campos de estudio de la TAV.

estudio del doblaje y la subtitulación desde una perspectiva meramente lingüística resulta insuficiente, pues implica aislar los diálogos de una película y focalizar la atención exclusivamente en el código lingüístico de la traducción, dejando de lado el resto de códigos que influyen en la creación del texto audiovisual (vid. 1.1.1.) e ignorando cuestiones como el ajuste o la sincronización. En realidad, lo único que une este tipo de trabajos a la TAV es que emplean corpus audiovisuales para analizar un problema de traducción general, lo que no es suficiente para englobarlos dentro de los estudios de TAV puesto que, como afirma Mayoral, “sus análisis tienen otros intereses, y para su estudio podían haber utilizado cualquier otro tipo de texto distinto” (Mayoral, 2012: 182).

Modelos de análisis: normas y polisistema

Por tanto, es necesario abordar el estudio del doblaje y la TAV desde una perspectiva multidisciplinar que revele las estrategias que se adoptan en la traducción de los textos audiovisuales en una cultura determinada y en un tiempo concreto: según Chaume (2012: 161), la *teoría de las normas* propuesta por Toury (1980, 1995, 2012) es una herramienta de valor incalculable para el análisis de la TAV. A través de esta teoría, que se enmarca dentro de la corriente de los EDT, Toury describe la traducción como una actividad gobernada por una serie de patrones y prácticas recurrentes (*normas*) que se repiten en una cantidad significativa de textos traducidos en una cultura y un período determinados. En primer lugar, Toury presenta la *norma inicial*, que implica una elección entre dos extremos, *adecuación* y *aceptabilidad*, donde *adecuación* supone respeto a las normas de la cultura o sistema literario de origen, mientras que *aceptabilidad* implica sometimiento a las normas de llegada. Se puede establecer fácilmente un paralelo entre esta dicotomía y la clásica oposición entre extranjerización y naturalización, o entre los métodos literal e interpretativo-comunicativo.

A continuación, encontramos las *normas preliminares*, relacionadas con las políticas de traducción, y las *normas operacionales*, que a su vez se dividen en *normas lingüístico-textuales* (selección de elementos lingüísticos) y *normas matriciales*, que se refieren a la integridad, presentación y estructura del texto de llegada (omisión, alteración, adición y fragmentación textual), por comparación al texto original. En el ámbito de la TAV, como afirma Díaz Cintas, estas normas constituyen los pilares

teóricos sobre los que se erigen los principios metodológicos de la traducción y ayudan a proporcionar un objetivo específico, dirigiendo al investigador de TAV hacia lo que necesita encontrar y analizar (Díaz Cintas, 2004b: 25-26).

Para poder identificar estas normas que ayuden a describir las características de la traducción para el doblaje en un momento y una cultura determinados, Chaume estima necesario aplicar un modelo analítico que examine el objeto de estudio de forma exhaustiva y sistemática, toda vez que lamenta su escasez en el campo de la TAV y el doblaje, en parte por la relativa juventud de la disciplina (Chaume, 2012: 162). Una vez que se ha descrito el objeto de estudio, es posible emplear las conclusiones de la descripción para otros fines como, por ejemplo, la evaluación, crítica o enseñanza de la traducción (Chaume, 2004b: 13) o para saber, como profesionales, qué espera el cliente tipo de un traductor que se incorpora a su plantilla. En este sentido, los primeros trabajos que se acercaron al estudio teórico del doblaje adoptaban una única dimensión focalizada, como subraya Romero Fresco (2009: 16), en las restricciones a las que se enfrenta el traductor al traducir un texto audiovisual hacia otra lengua, como por ejemplo los de Fodor (1976) y Mayoral *et al.* (1988). Delabastita (1989) da un paso adelante al formular una serie de preguntas útiles para el investigador, tales como la relación entre la cultura de origen y la de llegada, la posición de la cultura de origen en términos político-económicos o las restricciones culturales de la comunidad meta, como la censura o la ideología.

Más adelante, Karamitroglou (2000: 69-70) presenta un modelo más exhaustivo para el analista construido en torno a dos columnas: una horizontal, constituida por los *factores* (emisores, receptores, producto y modo audiovisual) que influyen en la concepción y aplicación sistemática de una norma específica; y otra vertical, dividida en tres niveles o subsistemas donde operan dichos factores: sistema de traducción meta, sistema de TAV meta y texto o grupo de textos audiovisuales traducidos específicos. Mientras que la relación entre los factores es de interdependencia mutua, la que se establece entre los niveles es de orden jerárquico y dependiente del nivel superior. Al aplicar este sistema en un estudio concreto, Karamitroglou consigue describir las tendencias imperantes en cada uno de los niveles, lo que le permite identificar las

normas preliminares de elección entre doblaje y subtitulación en los productos televisivos destinados al público infantil en Grecia.

Baños (2009: 78) y Chaume (2004c: 39) coinciden en incluir este modelo dentro de los estudios con base polisistémica (donde los tres subniveles conforman el sistema general), una corriente de estudios estructuralistas desarrollados en los años setenta por Jakobson, Even-Zohar y otros investigadores de la Universidad de Tel Aviv, que plantean la jerarquización por sistemas de la literatura en cada una de las culturas y cuyos elementos se encuentran en permanente disputa por ocupar la posición central dentro del sistema de sistemas o polisistema. Se trata de un enfoque ampliamente utilizado en la investigación de TAV al sustituir polisistema literario por polisistema audiovisual en un país determinado, lo que permite añadir la dimensión sociocultural a la lingüística.

Aunque algunos autores han lamentado la predilección de los estudiosos por los aspectos macroestructurales, normalmente ligados a la elección de la modalidad de TAV, en detrimento de los aspectos relacionados con la microestructura (Chaume, 2004b: 16), lo cierto es que cada vez aparecen más estudios centrados en el nivel inferior de los textos. Por ejemplo, Baños (2009: 139) adopta el modelo de Karamitroglou (2000) para describir la oralidad prefabricada de los productos doblados en España. A tal fin, la autora empieza describiendo el polisistema audiovisual en el que se sitúan los textos elegidos y los factores socio-económicos que intervienen en su concepción para, a continuación, investigar regularidades y tendencias en el nivel inferior del texto traducido (microestructura) que llevan a unas normas sobre el modelo de lenguaje empleado en el doblaje. Uno de los aportes más significativos de la investigación de Baños es su modelo analítico para el estudio del discurso oral prefabricado (Baños, 2009: 144-149 y su ampliación posterior en Baños y Chaume, 2009), que propone una serie de rasgos específicos que ayudan al investigador a dilucidar el grado de oralidad y espontaneidad de un texto oral coloquial, clasificados según los cuatro niveles clásicos de análisis lingüístico: fonético-prosódico, morfológico, sintáctico y léxico-semántico.

Dentro de los trabajos que analizan al aspecto microtextual, queremos destacar el modelo de Barambones (2009, 2012), basado en el de Lambert y Van Gorp (1985: 52-53) para el análisis de la traducción literaria, que previamente aplicaron Gutiérrez Lanza (1999) y Ballester (2001) al estudio de la censura cinematográfica, Díaz Cintas (2003) al estudio de la subtitulación y Hernández Bartolomé (2008) a la traducción de películas de animación, toda vez que tiene en consideración los códigos cinematográficos presentados por Chaume (2004a). Este modelo que, en palabras del autor (Barambones, 2012: 78), “tiene como punto de partida el análisis telescópico de las normas extralingüísticas, para descender al enfoque microscópico de los elementos que se ubican en el estadio microestructural”, se divide en cuatro apartados:

a) *Datos preliminares*, donde se incluye la descripción del producto, la presentación de los corpus paralelos bilingües y la presentación del corpus monolingüe;

b) *Estudio macroestructural*, dedicado a la traducción de los códigos gráficos (títulos, intertítulos y textos) y musical (canciones);

c) *Estudio microestructural*, en el que se analizan las estrategias de traducción en el nivel léxico (adaptación, calco, descripción, generalización, particularización, préstamo) y sintáctico (ampliación, comprensión lingüística, creación discursiva, modulación, reducción, sustitución, traducción literal y transposición). Para la clasificación de estas técnicas o estrategias, el autor sigue principalmente la propuesta de Martí Ferriol (2006: 112-117), otro interesante trabajo especializado en el nivel microestructural;

d) *Análisis intersistémico*, mediante el cual se compara el modelo lingüístico de los textos traducidos y originales en base a los siguientes parámetros: nivel fonético, nivel léxico, nivel morfológico y nivel sintáctico.

Finalmente, el modelo interdisciplinar propuesto por Chaume (2004a, 2012), cuyo esquema podemos ver en la Figura 1, adopta un enfoque traductológico para el estudio de los textos audiovisuales desde una perspectiva cinematográfica. En él se clasifican los factores que se han de tener en cuenta para la investigación en TAV en dos niveles, *externo* e *interno*, donde encontramos en el nivel externo los factores socio-históricos, profesionales, del proceso de comunicación y de recepción (factores

extratextuales) y en el nivel interno dos tipos de problemas: *problemas generales de traducción* (lingüístico-contrastivos, de registro y dialectales, pragmáticos y semióticos) y *problemas específicos de TAV* (códigos lingüístico, paralingüístico, musical, de efectos especiales, de colocación del sonido, iconográfico, fotográfico, de planificación, de movilidad, gráficos y sintácticos). Como indican las flechas del diagrama, los factores del nivel externo influyen en las soluciones de traducción del nivel microtextual, mientras que los problemas generales de traducción y los específicos de TAV interaccionan entre sí.

La aproximación cinematográfica del modelo de Chaume encaja perfectamente con los objetivos del presente trabajo, que pretende estudiar la recepción de un producto audiovisual concreto: el cine para niños. Aunque autores como Chaves (2000) o Bartrina (2001) también se sirven del cine para comprender el proceso de traducción, creemos que el trabajo de Chaume es una herramienta fundamental para la comprensión y el estudio sistemático de los textos audiovisuales traducidos. Por estos motivos, al igual que otros investigadores como Romero Fresco (2009), vamos a emplear este modelo para el análisis de nuestro corpus de textos audiovisuales, por lo que le dedicaremos más atención en el capítulo dedicado a la metodología.

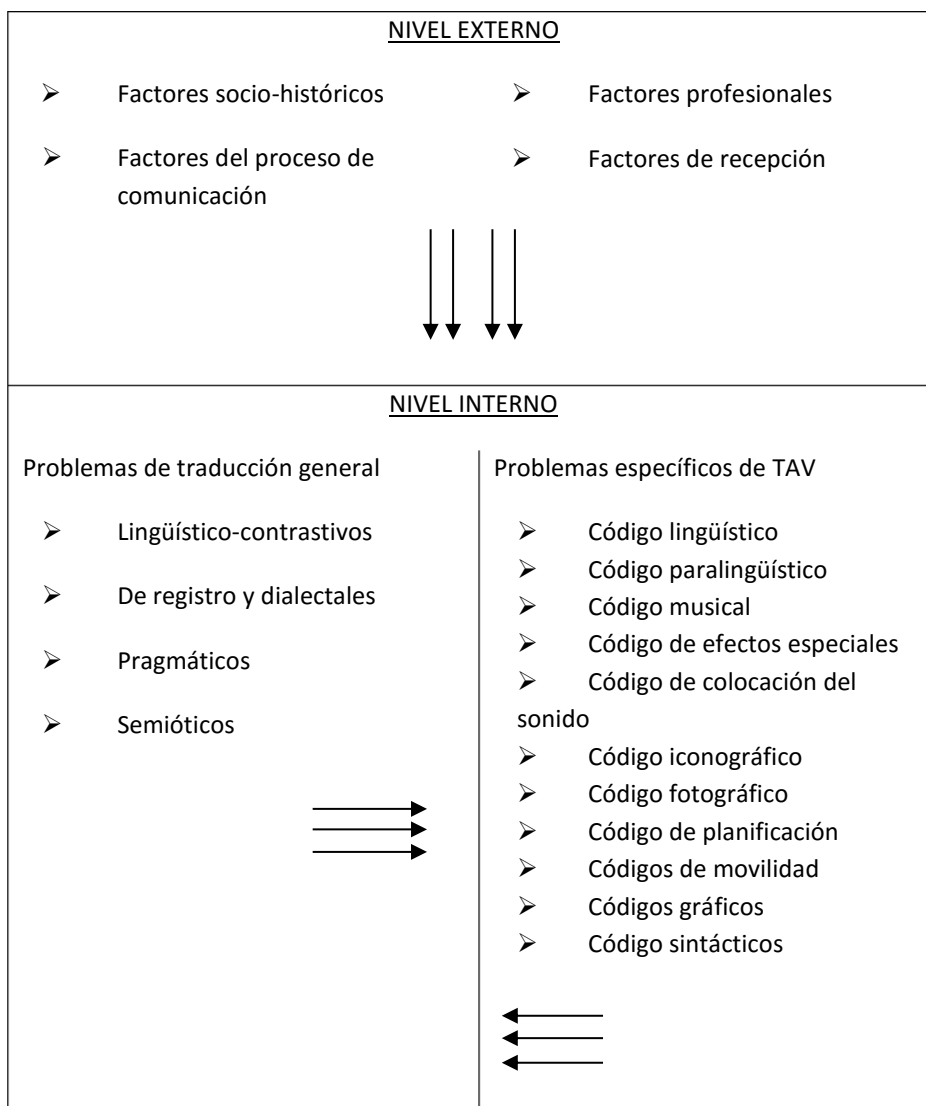


Figura 1: Modelo de análisis integrador de los textos audiovisuales desde una perspectiva traductológica (Chaume 2004a: 165; 2012: 177)

1.2. LA RECEPCIÓN DE LOS PRODUCTOS AUDIOVISUALES TRADUCIDOS

1.2.1. CONCEPTO Y PERSPECTIVAS DE RECEPCIÓN EN TAV

Aunque los trabajos sobre TAV centrados en el producto, en la traducción en sí, y en el proceso de transferencia, han sufrido un aumento cuantitativo en los últimos años (Mayoral, 2001b), no se puede decir lo mismo de los que tienen como objeto de estudio al receptor de dicha traducción, por no hablar de los que utilizan un método empírico para su realización. Son muchos los autores que hablan de la necesidad de observar la *aceptabilidad* de las traducciones audiovisuales por parte del espectador

(Remael, 2001: 19), entre otras razones porque, dado que el éxito o el fracaso de un producto audiovisual dependen del tipo de audiencia para la que se realiza, el modo y la calidad de su traducción pueden influir en la decisión del público de consumir o no dicho producto (Gambier, 2003: 184). Incluso, pueden llegar a superar los límites de un producto en concreto, pues “las reacciones del público con respecto a un texto audiovisual ya traducido pueden condicionar y, de hecho, condicionan el proceso de la traducción de textos audiovisuales posteriores” (Chaume, 2004a: 146). Por otro lado, el receptor directo de estos textos, es decir el espectador, presenta unas características propias según el tipo de producto (no es lo mismo una película para niños que un documental sobre la Primera Guerra Mundial) y unas expectativas que desean ver satisfechas, factores que no suelen tomarse en consideración ni antes ni durante el proceso de traducción (Fuentes Luque, 2003: 293).

En detrimento del autor y el producto, el estudio de la recepción en TAV tiene como objeto de análisis principal a este espectador que, al enfrentarse a un producto audiovisual, desarrolla varios procesos simultáneamente y casi siempre de forma inconsciente (Mayoral, 2001a: 36): desde la simple percepción del mensaje hasta la asimilación, aceptación e interpretación de su contenido, que pueden variar dependiendo de factores y competencias tales como la edad, el nivel cultural o el interés ante el material audiovisual. Todos estos procesos forman parte de la “recepción” de un producto, un término que, aplicado al estudio de los medios audiovisuales y su traducción, se puede analizar desde distintos ángulos. Por ejemplo, Kovačič (1995) señala que, al pensar en la palabra recepción, automáticamente nos vienen a la cabeza varias interpretaciones, entre las que destacan, a su parecer, las siguientes (1995: 376)¹⁵:

- a) *Sociocultural*: influencia del contexto en el proceso de recepción de la traducción, como por ejemplo el tipo de valores e ideología que presenta el material audiovisual.
- b) *Predisposición*: la preferencia de los espectadores por la subtitulación o el doblaje.

¹⁵ La autora se centra en el estudio de los subtítulos, si bien afirma que la mayor parte de su enfoque teórico puede aplicarse sin problemas a la modalidad de doblaje (Kovačič, 1995: 376). Por nuestra parte, teniendo en cuenta las características del presente trabajo, nos centraremos en los trabajos sobre doblaje y emplazamos a autores como Ivarsson (1992) o De Linde y Kay (1999), aparte de los ya mencionados, para el estudio de la subtitulación.

- c) *Perceptual*: apreciación de las estrategias de decodificación de la traducción por parte de los espectadores (ver, oír y leer, en el caso del subtítulo; ver y oír, en el doblaje).
- d) *Psicológico*: tipo de elementos cognitivos que influyen en la decodificación y comprensión de la traducción, como por ejemplo los conocimientos que se le presuponen al receptor y que garantizan una correcta comunicación.

Para la autora, es posible estudiar estas interpretaciones tanto aplicándolas de forma independiente como de forma global, en el contexto de un modelo de análisis de recepción de TAV que no pretende ser restrictivo y al que se le pueden añadir otros factores. Por su parte, Gambier (2009: 22) actualiza este modelo al aplicar a la TAV la propuesta de recepción de Chesterman (2007: 179-180) en el ámbito de la sociología de la traducción. De esta forma, presenta tres tipos de recepción posible en TAV: *respuesta* o decodificación perceptual; *reacción* o respuesta psicocognitiva; y *repercusión*, entendida como la *predisposición* de los espectadores a la modalidad de TAV y la influencia del contexto *sociocultural* en la recepción del producto traducido.

Sin embargo, a pesar del interés mostrado por profesionales y académicos en este área de investigación, “it would appear that attention stops short at interest” (Antonini y Chiaro, 2009: 99), que el avance de esta línea de investigación es escaso y que tiende a dirigirse siempre hacia los mismos aspectos. De hecho, Kovačič afirmaba en su artículo que lo usual era abordar los enfoques de *predisposición* y *percepción*, olvidando el aspecto *sociocultural* y el *psicológico*, mientras que Gambier se lamentaba, tanto en 2003 como en 2009, de que sólo se hubiera desarrollado el aspecto perceptual, por parte de D’Ydewalle y su equipo en Lovaina (Bélgica), y que la mayor parte de las investigaciones se focalizaran en la subtitulación, dejando a un lado el resto de modalidades de TAV, como sucede con el trabajo de De Linde y Kay (1999) (Gambier, 2003: 185, 2009: 22).

Bien por falta de medios, bien de capacidad, lo cierto es que este tipo de publicaciones no abundan en el mundo académico, razón por la que autores como Mayoral (2001a: 44) o Chaume (2004a: 147) inciden en la necesidad de elaborar un marco interdisciplinar con expertos en psicología, sociología y comunicación

audiovisual que ayuden a los investigadores en traducción a definir el tipo de audiencia que consume un producto audiovisual determinado y, a continuación, analizar sus características y expectativas para, en última instancia, comprender el papel de la traducción en la percepción que tiene el espectador de dicho producto.

En el caso concreto de los estudios relacionados con los aspectos de *reacción y repercusión*, Gambier (2003: 186) incide en la importancia de las *variables sociológicas* de los espectadores potenciales (edad, nivel de formación, capacidad lectora, dominio de lenguas extranjeras o problemas auditivos o visuales) y las *variables audiovisuales* (horario de emisión, tipo de cadena de TV, género cinematográfico, relación imágenes/diálogo). Junto a estas variables, previamente esbozadas por Mayoral (2001a: 37), confluye una serie de elementos tales como las *características espacio-temporales* (en el caso de los subtítulos), los *parámetros textuales* (coherencia, complejidad y segmentación textual, densidad léxica, estrategias de traducción para los referentes culturales) y los *parámetros paratextuales* (puntuación y cursiva en los subtítulos, etc.).

Con estos parámetros, el autor conforma un modelo que se aproxima a las teorías del *diseño de audiencia* y del *receptor ideal*, dos de las corrientes pertenecientes al campo de la psicología social más relevantes en la investigación de recepción en TAV, basadas en la necesidad de adecuar la traducción a las expectativas de un espectador prototípico. En los siguientes epígrafes, las describimos brevemente junto con la noción de *audiencia activa*, referente a la definición y clasificación de las audiencias según su grado de implicación con el producto audiovisual.

1.2.1.1. La audiencia activa

Uno de los elementos que más interesan a los medios de comunicación es el conjunto de posibles receptores de la información que emiten, es decir la audiencia. Ésta, dependiendo de la relación que establezca con el mensaje emitido, puede incluir sujetos activos o pasivos. En el completo estado de la cuestión que realiza Cuesta (2000) sobre la psicología social de la comunicación, descubrimos el modelo de

tratamiento de la información que proponen los investigadores Petty y Cacioppo en los años ochenta, que puede ser de dos tipos: central o periférico¹⁶.

El tratamiento periférico se produce cuando no prestamos atención a la información que recibimos y, aunque recibimos todo el contenido, nuestro sistema nervioso central no lo procesa de forma completa. Es el caso, por ejemplo, de la publicidad en televisión donde, si el producto anunciado no nos interesa, actuamos como *audiencia pasiva*. Por otro lado, hablamos de tratamiento central “cuando el individuo se focaliza sobre el contenido del mensaje, lo analiza y lo integra en conocimientos previos” (Cuesta, 2000: 214), lo que implica que puede producir respuestas racionales según el tema de la información. Nos convertimos así en *audiencia activa*.

Para que una audiencia sea considerada como activa y otorgue un tratamiento central a la información que recibe, hay que tener en cuenta los factores relativos a la situación (fuente por la que se emite la información) y al sujeto (grado de implicación ante la información). De esta forma, el papel del espectador en el proceso de comunicación debe ser de “alto compromiso”, es decir le debe interesar el producto, algo que sólo se produce cuando el grado de motivación es lo suficientemente elevado. Por otro lado, también deben interesarle el lugar, las condiciones y el medio por el que se lleva a cabo la comunicación. En este sentido, una de las situaciones de mayor “actividad” de la audiencia se produce en la sala de cine, puesto que la persona que va a ver una película suele estar motivada tanto por el medio como por el mensaje.

Si nos ceñimos al ámbito español, para que dicho mensaje llegue a recibirse, lo más probable es que tenga que pasar por el filtro de la traducción¹⁷ y, llegados a este punto, nos parece lícito destacar la importancia de ésta dentro del proceso comunicativo

¹⁶ Con su Modelo de Probabilidad de Elaboración (ELM), Petty y Cacioppo descubrieron la existencia de dos vías cognitivas diferentes, central o periférica, para el tratamiento de un mismo mensaje persuasivo. Para iniciar una u otra vía es fundamental la implicación del público en el mensaje, pues una implicación fuerte lleva a un tratamiento central, mientras que una débil conduce con frecuencia a uno periférico. En el central prima la calidad de los argumentos, mientras que en el periférico la calidad y la cantidad de indicios influyen la dirección y amplitud del cambio de actitud (Petty y Cacioppo, 1983: 21).

¹⁷ El informe del Ministerio de Cultura español refleja que, de las 1482 películas exhibidas en cines españoles durante 2012, sólo 322 eran españolas, mientras que 577 procedían exclusivamente de EE. UU., 149 de Francia y 103 de Alemania, lo que confirma las necesidades de traducción en este campo. La dirección web es la siguiente: <http://www.mcu.es/cine/MC/CDC/Anio2012.html> [Última consulta el 7 de octubre de 2015].

que se establece entre el cine y su audiencia, así como el papel *activo* de dicha audiencia en el propio fenómeno traductológico. A este respecto se refiere Mayoral (2001a: 33) cuando afirma:

“El acto de la traducción no concluye en el momento en que se fabrica el vídeo o la cinta de celuloide, con su traducción incorporada, sino en el momento en que se proyecta o consume esa cinta y se produce el milagro comunicativo de que cada uno de los consumidores entienda el mismo producto y el mismo mensaje de una forma distinta, dependiendo de su cultura, su familiaridad con el género, la obra y el autor, su experiencia vital, su estado de ánimo, su concentración en ese momento, etc.”

Por tanto, en el proceso de traducción del texto audiovisual también influyen las necesidades del público hacia el que se dirige el producto, debiendo quedar satisfechas si queremos que se convierta en un público activo. Para ello, los cineastas tratan de adecuar el texto al receptor, lo que nos lleva al modelo de Bell (1984, 2001) denominado *diseño de audiencia*, basado en los estudios de comunicación de masas, que mantiene que todos los emisores formulan su mensaje de forma diferente dependiendo de quién lo va a recibir.

1.2.1.2. El diseño de audiencia

En los años ochenta, Bell publicó un artículo para explicar la teoría del *diseño de audiencia* en la que partía del supuesto de que cualquier emisor adapta el mensaje a su receptor potencial y establece así el *estilo* de la comunicación. Diferenciaba cuatro tipos de receptor, ordenados jerárquicamente en base a su cercanía con el emisor: *addressees* o destinatarios (el emisor los conoce, se dirige a ellos directamente y participan en el acto de habla), *auditors* u oyentes (el emisor los conoce, pero no se dirige a ellos directamente y no participan en el acto de habla), *overhearers* u oyentes casuales (el emisor conoce su existencia, pero no sabe si participan) y *eavesdroppers* o espías (el emisor no los conoce) (Bell, 1984: 159)¹⁸. El hablante ajustará más o menos su discurso según la distancia a la que se encuentre de los receptores y, por consiguiente, el estilo se verá influenciado en mayor medida por los destinatarios, y en menor medida por oyentes y oyentes casuales.

¹⁸ La traducción en español de los términos propuestos por Bell (1984) la encontramos por primera vez en Traductología en la aportación de Bartrina sobre investigación en traducción audiovisual (Bartrina, 2001: 34).

Hatim y Mason (1997) adaptaron esta teoría al estudio de la TAV. Estos autores redefinen el concepto de emisor-receptor en el campo del diálogo cinematográfico, donde los personajes de una película se comunican entre ellos como si fuesen reales, cuando en realidad es el guionista quien construye el discurso para influir en el espectador. De esta forma, distinguen dos tipos de emisores y hasta tres receptores (Hatim y Mason, 1997: 82-84):

- Emisor 1 = guionista (director, etc.)
- Emisor 2 = personaje A en la pantalla
- Receptor 1 = personaje B en la pantalla
- Receptor 2 = espectadores de cine
- (Receptor 3 = otros receptores potenciales)

A este esquema, Hatim y Mason aplicaron el de Bell, con lo que los personajes en pantalla se dirigen entre sí como *destinatarios* en un universo ficticio en el que los espectadores serían *espías*. No obstante, en el plano de creación de la obra, el guionista considera a los espectadores como *oyentes*, puesto que sabe que existen, aunque no se dirige a ellos directamente y no participan en el acto de habla (Hatim y Mason, 1997: 83). En lo que concierne a la comunicación de masas, este grupo es para Bell infinitamente más importante que el destinatario (Bell, 1984: 177), lo que invierte la jerarquía habitual de los receptores dentro del acto de comunicación.

El problema reside, hoy más que nunca, en identificar a este *oyente* ya que, como sostiene Blanco (2011: 17), “el receptor ha desaparecido como público estático, como mero espectador. La comunicación en Internet ha desdibujado su fisionomía y ahora no sabemos quién está al otro lado prestando atención a nuestro mensaje”¹⁹. Ahora bien, cuando Bell expuso su teoría, el emisor tampoco sabía exactamente hacia quién se dirigía y el autor ya afirmaba que, en todo caso, el diseño de audiencia no supone una respuesta a las exigencias del espectador. Se trata más bien de una iniciativa de éste último, quien intenta “crear” una imagen mental del tipo de grupo sociocultural que piensa que recibirá su mensaje.

¹⁹ A este respecto, Blanco revela que los grandes grupos de comunicación estadounidenses utilizan nuevos métodos para medir las audiencias, basados en los hábitos del público, por temor a que sus mensajes (sobre todo publicitarios) no alcancen su objetivo (Blanco, 2011: 17).

Al igual que Hatim y Mason (1997: 84), Bartrina considera que el papel del traductor consiste en transmitir el discurso que el comunicador dirige a los *oyentes* en masa, manteniendo la coherencia comunicativa entre los *destinatarios* de la pantalla (Bartrina, 2001: 34). Sin embargo, como indicamos en el epígrafe dedicado a las fases del doblaje (vid. 1.1.3.1.), la traducción de un producto audiovisual no es obra de una sola persona, sino que se trata más bien de un complejo engranaje en el que intervienen, entre otras figuras, distribuidores, traductores, ajustadores, actores y técnicos. Según Espasa (2008), esta diversidad de emisores implica que cada uno de ellos ve al siguiente como una audiencia a la que debe adecuar su mensaje con objeto de satisfacer sus expectativas, aunque sin perder de vista al público potencial (Espasa, 2008: 71).

Espasa aborda el caso de los documentales, que pueden tratar de infinidad de temas, e indica que “aunque en principio se intenta acomodar la traducción a un «público general», en la práctica las traductoras construirán una audiencia óptima para el programa que traducen” (Espasa, 2008: 72). A tal fin, se plantean preguntas tales como: “¿cuál era la audiencia potencial del programa en la cultura de origen y cuál será en la cultura de llegada?”, o bien: “¿la audiencia potencial será el público general o un sector específico de éste, como por ejemplo *expertos*?” La respuesta a estas cuestiones influirá en las decisiones de adaptación del producto audiovisual, desde la modalidad de TAV hasta la terminología o el tipo de tratamiento en el lenguaje.

Precisamente uno de los elementos que determinan el diseño de audiencia en un documental es la terminología específica, que estará definida por el público al que se dirige. La autora lo ilustra con varios ejemplos, como el de una bióloga que, para la traducción de documentales científicos, prefiere emplear una descripción general de los animales en lugar de términos más concretos y alejados de las subespecies tratadas (Espasa, 2008: 73); o el de las decisiones del traductor Jordi Mir de no incluir nombres científicos de especies en un documental concebido especialmente para niños, priorizando la inteligibilidad al rigor (Espasa, 2008: 74). Estas soluciones revelan que el traductor se aleja de las personas expertas en estas áreas del conocimiento, en teoría los destinatarios directos de estos programas, con el fin de llegar a otro tipo de público: a una audiencia general en el primer caso y al espectador infantil en el segundo. De esta forma, el público especialista se convierte en *oyente* u *oyente casual* (Espasa, 2008: 74).

1.2.1.3. El receptor ideal

Con una idea similar a la de Bell y Hatim y Mason y el *diseño de audiencia*, Kovačič (1995) aplica la noción del *espectador ideal* de Staiger (1992)²⁰ al ámbito de la recepción de la TAV, por la que dicho espectador ideal debería tener las disposiciones cognitivas, personales y sociales necesarias para recibir una obra cinematográfica de la misma forma que la concibió el autor²¹. De esta forma, el traductor también ajusta su texto a un espectador ideal a quien, por otra parte, no conoce, por lo que debe suponer casi todas sus características e incorporar su propia percepción del producto audiovisual, ya que “she will impose her own reception of the linguistic part of the programme (and through it of the programme as a whole) on the entire audience” (Kovačič, 1995: 380).

Díaz Cintas (2001: 138) y Bartrina (2001: 33), quien cita directamente a Bell y Hatim y Mason, siguen esta teoría del espectador potencial como elemento clave que influye en la traducción y en las elecciones del traductor. Es más, el contexto en el que se desenvuelve dicho espectador puede llegar a convertirse en un problema de traducción (Bartrina, 2001: 35):

“Diversos estudios sobre la audiencia de las adaptaciones cinematográficas, como el de Derek Paget (1999) o el de Henry Jenkins (1992), han destacado la importancia de la redundancia y del exceso en las comunidades de fans (*fandom*). Ello nos ha de llevar a interrogarnos sobre aspectos que pueden adquirir gran relevancia para la traducción audiovisual, como por ejemplo éste: ¿cómo afecta a la traducción el hecho de que la adaptación se produzca en el marco de las convenciones propias del género cinematográfico, convenciones que, además, establecen unas relaciones intertextuales con otros discursos cinematográficos contemporáneos?”.

Además de la adaptación de cómics o libros al cine, encontramos un claro ejemplo en la traducción de series de televisión o de secuelas de películas, donde las referencias a episodios anteriores deben satisfacer las expectativas generadas por los espectadores. Por ejemplo si, en las nuevas películas, series de televisión y videojuegos de la franquicia *Star Wars* realizadas últimamente, la frase “may the Force be with you”

²⁰ Staiger (1992) aplica su propuesta de *espectador ideal* a la recepción fílmica siguiendo la teoría literaria del *lector ideal*, formulada por varios autores como Barthes (1967) o Kristeva (1970) y bajo diversas denominaciones, entre las que destaca la del *lector modelo* de Eco (1979). Según este autor, un texto siempre se emite para que alguien lo actualice y sólo tendrá sentido si se consigue la cooperación del destinatario (Eco, 1979: 79). Para ello, en la creación de la obra el autor deberá prever un *lector modelo* que disponga del conjunto de competencias adecuadas para la correcta actualización (Eco, 1979: 80).

²¹ Entre estos factores, Lachat (2012: 97) alude expresamente a la experiencia audiovisual del espectador.

se hubiese traducido por “que la Fuerza esté contigo” o cualquier otra expresión que no fuera la conocida “que la Fuerza te acompañe”, utilizada en las primeras películas de finales de los setenta, podríamos imaginar la cantidad de críticas que tendrían que aguantar los responsables de la traducción por parte de los miles de seguidores de esta saga galáctica.

Al hilo de las comunidades de fans, gracias a la expansión (y bajo el amparo) de Internet, en los últimos años se ha implantado en el sector de la TAV la figura del prosumidor o *prosumer*, es decir “users that participate actively in the production of the content they consume” (Orrego Carmona, 2015: 9). Aunque también existen doblajes caseros o *fandubs* (Díaz Cintas, 2008: 7), el concepto alude principalmente a subtituladores no profesionales que, en función de sus combinaciones lingüísticas, competencias y situación geográfica, se organizan en redes de trabajo colaborativo para poner en marcha, gestionar y distribuir proyectos de traducción de forma autónoma (Orrego Carmona, 2015: 20-21). Como parte integrante de estas “comunidades de la imaginación”, trabajan en beneficio de una audiencia desconocida a lo largo y ancho de la red que después accederá a su trabajo (Pérez González, 2014: 257).

Esta audiencia está formada principalmente por los llamados *lurkers*, es decir aquellos miembros no activos de la comunidad que simplemente observan (Orrego Carmona, 2015: 21). En ocasiones, los *lurkers* pueden dar su opinión sobre la calidad y exactitud de los subtítulos, si bien su función principal dentro de la comunidad pasa por descargar los contenidos y crear una necesidad de estos productos, fomentando así la participación de otros usuarios activos. Esta creciente masa de receptores es, por tanto, lo que da sentido a la tarea de los subtituladores y les incita a seguir produciendo y publicando contenidos (Orrego Carmona, 2015: 22). Sin embargo, la gestión autónoma del trabajo y el deseo de conectar emocionalmente con el receptor se alejan de la práctica profesional de la TAV e implican, en ocasiones, cierto grado de intervencionismo en el texto meta (Pérez González, 2014: 253).

En todo caso, la demanda de opciones alternativas por parte de los receptores ya es una realidad. Por tanto estimamos, como Bartrina, que es necesario revisar las convenciones sobre la audiencia establecidas en investigaciones precedentes y

adaptarlas a los distintos grupos receptores de TAV (Bartrina, 2004: 161) ya que, por ejemplo, un niño no tendrá las mismas capacidades de recepción que un anciano, al intervenir las variables sociológicas identificadas por Gambier: edad, nivel de formación, capacidad lectora, dominio de lenguas extranjeras o problemas auditivos o visuales. Siguiendo la idea de Mayoral (2001a: 33), la autora estima oportuno llevar a cabo estudios que clasifiquen los distintos grupos de espectadores contemporáneos y descubrir así sus expectativas ante la TAV pues, como afirma Kovačič, la solución que encaja en el proceso cognitivo de una persona no tiene por qué ser válida en el de otra persona (Kovačič, 1995: 381).

Remael (2001: 19) también apuesta por estudiar el grado de *aceptabilidad* del espectador sobre las traducciones audiovisuales, en detrimento de su *adecuación* a la cultura original dado que, en algunos casos, es prácticamente imposible determinar el supuesto público original de un texto en concreto. En este sentido, como veremos más adelante (vid. 3.1.), en la actualidad la mayoría de producciones españolas para niños se suele concebir y rodar en inglés y en ellas se intenta difuminar el origen de los personajes, siguiendo un patrón *hollywoodiense* que facilite su distribución internacional (González y Cruz, 2007: 222), una práctica que a su vez difumina la cultura hacia la que se dirigen. En lo que concierne a traductores y productores audiovisuales, la autora añade que es más importante “to focus more on the audience they aim to reach, rather than on the one a supposed source text may have wanted to reach” (Remael, 2001: 19). Según la investigadora, esto ayudará a que el traductor pueda determinar la interpretación de los espectadores sobre el código visual del producto traducido.

1.2.1.4. Diseño de audiencia en niños, un espectador activo y especial

Dado que en el presente trabajo tratamos de estudiar la recepción del doblaje de productos audiovisuales por parte del público infantil, más adelante (vid. 3.1.1.1.) analizamos al niño como espectador especial, de quien Dorr (1986: 13) destaca que una de sus principales características es el conocimiento limitado que posee de casi todo lo relacionado con su entorno. Esta peculiaridad, junto a su curiosidad y el interés que los niños demuestran por aprender, les convierte en una audiencia especial de productos audiovisuales, aunque ni vean, ni oigan, ni entiendan lo mismo que los adultos

(Contreras, 1993: 20). Sin embargo, ello no implica que no sepan expresar sus preferencias: como afirman García Galera (2000) o Buckingham (2002), el público infantil es un público experto, una *audiencia activa* cuyas expectativas es necesario satisfacer y, por ello, el autor destaca la necesidad de estudiar la relación entre niños y medios desde el punto de vista infantil, y no adulto (Buckingham, 2002: 126).

Ahora bien, las características de este espectador potencial se verán influenciadas, entre otros factores, por la industria audiovisual y los elementos externos que “deciden” lo que el niño puede ver y por la etapa del desarrollo cognitivo en la que se encuentre, aspectos sobre los que profundizaremos en el siguiente capítulo y que emanan de la consideración del texto infantil como texto ambivalente, dirigido hacia los niños pero también a los adultos (Shavit, 1980, 1986).

1.2.2. DOBLAJE O SUBTITULACIÓN, ¿LA AUDIENCIA DECIDE?

Muchas de las aportaciones sobre recepción se basan en la dicotomía doblaje-subtitulación. Luyken *et al.* (1991), en su proyecto de investigación sobre la traducción para la televisión dentro del ámbito europeo, llevó a cabo una serie de experimentos con objeto de conocer las preferencias de los usuarios en cuanto a la modalidad de TAV. Si bien los resultados eran bastante previsibles, su importancia en el mundo académico se debe a que analiza el problema desde el punto de vista del receptor. Ya han pasado más de veinte años desde la realización de este estudio y, aunque la sociedad de aquellos países ha evolucionado bastante, la investigación sigue siendo válida, pues el mapa de países dobladores y subtituladores no ha variado sustancialmente (vid. Chaume, 2013 para los cambios de hábitos en traducción audiovisual). Los motivos de predilección, o *predisposición* en términos de Kovačič (1995: 376), por uno u otro método varían dependiendo de la edad, el sexo y de las circunstancias socio-educativas de los espectadores (O’Connell, 1998: 70).

Tampoco hay que olvidar la importancia que tiene en el receptor “lo asumido, lo conocido”, el *hábitus* que rige nuestras acciones (Zaro, 2001: 52) y que hace que la célebre frase de Dickens, “el hombre es un animal de costumbres”, encaje perfectamente en este contexto. Zaro (2001: 52-53) recurre al concepto sociológico de *hábitus*, acuñado por Bourdieu, para explicar la predilección de los espectadores por una

u otra modalidad de TAV. El *hábitus* es el conjunto de estructuras interiorizadas y asumidas por los sujetos, que rigen las prácticas y pensamientos de su grupo social. Se compone de esquemas prácticos de *percepción*, *apreciación* y *evaluación*, que determinarán la acción (las elecciones) de los sujetos. Por tanto, el *hábitus* lleva consigo una serie de “expectativas y aprehensiones forjadas por la experiencia individual”, que conducen al autor a afirmar que el *hábitus* español favorece el doblaje sobre la subtitulación porque es la modalidad por defecto.

Aunque la fidelidad del espectador hacia una determinada forma de TAV es un aspecto fundamental, lo cierto es que la rentabilidad económica es el factor más influyente a la hora de decantarse por una modalidad de TAV, una decisión a la que la audiencia es completamente ajena. En el caso del mercado cinematográfico francés, que podemos extrapolar fácilmente al resto de países dobladores, Cornu subraya que los distribuidores, por lo general, presuponen que el gran público prefiere el doblaje a la subtitulación, independientemente de la calidad obtenida en cada uno de los procesos (Cornu, 2011: 29), lo que conduce a un doblaje casi sistemático de las películas que previsiblemente van a tener éxito en taquilla. Sin embargo, en las salas francesas últimamente se ha generalizado la política del *doble estreno* (versión doblada y versión subtitulada), una práctica que, según el autor, no tiene otro interés que el de incrementar la recaudación a base de diversificar la oferta, siendo el beneficio económico un elemento clave en la elección de la modalidad de trasvase.

Por otro lado, hoy en día el avance de la tecnología y la variedad de soportes digitales a disposición del usuario permiten que éste disponga cada vez de mayor control a la hora de elegir su modalidad de TAV preferida para disfrutar de un producto audiovisual concebido en otro idioma (Bucaria y Chiaro, 2007: 93), superando así la falsa confrontación (Chaume, 2004a: 59) que suele existir entre doblaje y subtitulación, un “debate estéril” en palabras de Mayoral (2012: 185) que no conduce a nada, puesto que lo ideal no es que se doble o se subtitule, sino que se doble y se subtitule, permitiendo que cada espectador pueda decidir la modalidad que prefiera en cada situación (Díaz Cintas, 2003: 68). Siguiendo esta idea, a pesar de estar subordinada al aspecto económico, la opción del doble estreno en salas utilizada en Francia parece ser una de las más respetuosas con la libertad de elección del espectador.

No obstante, desde una perspectiva histórica, autores como Danan (1991) y Ballester (2001) defienden que no siempre fue así, y que en países como Alemania, España o Italia, la apuesta actual por el doblaje tiene su origen en los sistemas de censura de los regímenes totalitarios. Mientras que la subtitulación permite escuchar la pista original a la vez que se recibe la traducción, el doblaje, por sus características de “solapamiento” de la banda sonora, representaba una herramienta muy poderosa para estos gobiernos a la hora de preservar la identidad y el orgullo nacional, así como un efectivo método de censura para contenidos inapropiados, pues les permitía adaptar el producto a su antojo. Sin embargo, la elección por el doblaje en España es anterior a la dictadura franquista, que simplemente se aprovechó de una práctica ya instaurada en la sociedad española años antes.

1.2.3. LAS CONVENCIONES DEL DOBLAJE Y EL ESPECTADOR

Las clasificaciones de filmes por géneros cinematográficos ayudan a que el espectador se haga una idea del tipo de película que va a ver, generando así unas expectativas que espera ver satisfechas: por ejemplo, antes de ver una del oeste sabemos que aparecerán indios, vaqueros, el *saloon*, duelos de revólver, etc. Del mismo modo, la TAV también está sujeta a una serie de condiciones determinadas por el receptor, acostumbrado a consumir este tipo de productos siempre de la misma manera en lo que respecta, entre otros aspectos, al ajuste del doblaje o a la coherencia entre subtítulo y audio, lo que nos devuelve al concepto de *hábitus* explicado en el epígrafe anterior (vid. 1.2.2.). Es precisamente la repetición y el carácter recurrente de ciertas acciones lo que hace posible, desde un enfoque descriptivo, la determinación y catalogación de unas *normas*, unas convenciones inherentes a este tipo de textos, basadas principalmente en los gustos y costumbres del espectador, tal y como subraya Ivarsson en el caso de los subtítulos (1992: 115):

“The fact that they [las convenciones] have not been explained to the public does not mean that the public is not aware of them; indeed, they seem to operate by force of habit more than anything else”.

Constatar las expectativas del espectador es el primer paso para adoptar las teorías del *diseño de audiencia* y del *espectador ideal* en los estudios sobre TAV. Para ello, Mayoral (2001a), Díaz Cintas (2003) y Chaume (2005), entre otros, proponen

definir los estándares de calidad de las producciones audiovisuales traducidas y descifrar el grado de aceptación del espectador ante el cumplimiento o la desviación de estos estándares.

En lo que respecta al doblaje, además de las convenciones propias de la traducción de textos tradicionales, la sincronía visual es para Mayoral uno de los parámetros clave entre el material traducido y su audiencia que permite “que un producto traducido se pueda percibir en mayor o menor medida como un producto original” (Mayoral, 2001a: 36). A la cuestión del ajuste, Fuentes Luque añade la percepción por parte del receptor de una traducción de calidad, y defiende que “the successful reception of an audiovisual production (be it film, TV, video or DVD) depends not only on a good phonetic and character synchrony in the case of dubbing [...], but especially on the quality of the translation of the audiovisual text” (Fuentes Luque, 2003: 293).

Por su parte, el director de doblaje francés Jaques Barclay (cit. en Le Nouvel, 2007: 64) recuerda los principios fundamentales que debe respetar todo doblaje que se precie para satisfacer al público meta: una detección irreprochable (en la *bande rythmo*)²², una excelente adaptación lingüística (controlada, añade Barclay, por el director artístico), un reparto vocal coherente, una dirección actoral exigente en cuya interpretación se reproduzcan el tono, el ritmo y la sincronía de la versión original, una correcta grabación siguiendo la opinión del técnico de sonido y un control riguroso de la mezcla sonora.

Chaume (2005: 6), con las características de un *espectador ideal* en mente, propone una clasificación más amplia y exhaustiva de convenciones a las que debe adaptarse el doblaje de un producto audiovisual para cumplir con las expectativas generadas por dicho espectador, en definitiva para adaptarse a la *norma* del sistema de llegada:

²² En el marco de las fases del doblaje (cf. 1.1.3.1.) y antes de que comience el trabajo del traductor, en Francia se realiza la *détection*, un proceso que consiste en transcribir, fotograma a fotograma, los diálogos originales en una cinta virgen denominada “banda ritmográfica” donde también se añade información sobre los movimientos mímicos y labiales de los personajes (Le Nouvel, 2007: 12). Esta cinta se reproduce al mismo tiempo que las imágenes con el fin de facilitar el trabajo del traductor.

- a) Respeto de las normas de ajuste del doblaje, especialmente la isocronía y la sincronía labial en primeros planos.
- b) Elaboración de unos diálogos verosímiles, adecuándose al registro oral de la lengua meta.
- c) Coherencia entre palabras e imágenes, coherencia interna del argumento y cohesión de los diálogos.
- d) Fidelidad a la versión original.
- e) Dramatización de los diálogos: interpretación creíble, sin parecer sobreactuada ni monótona.
- f) Convenciones técnicas: ausencia de la pista de diálogos original, volumen de la grabación elevado, claridad y nitidez de las voces.

Si bien el autor no duda de la importancia del traductor como elemento central de la cadena de doblaje (Chaume, 2004a: 68), la responsabilidad de los dos últimos parámetros, referentes a los aspectos técnicos y a la dramatización, no depende directamente de la labor del traductor sino que recae en técnicos e ingenieros (convenciones técnicas), así como en actores y directores de doblaje (dramatización). A continuación, explicaremos brevemente estos parámetros.

1.2.3.1. El espectador ante el ajuste

Según Chaume (2005: 7), el doblaje de un producto audiovisual establece un “pacto con el espectador” que implica que los receptores son conscientes de que lo que van a ver y oír es un producto ficticio y alejado de la realidad, sujeto a posibles faltas de sincronía visual (vid. 1.1.3.2.) que incidirán, en mayor o menor medida, en la experiencia audiovisual del espectador. La permisividad de la cultura de destino hacia estas *discronías* determinará su grado de satisfacción con el doblaje y éste, a su vez, influirá en la percepción global del material audiovisual. A falta de un estudio empírico que corrobore las ideas preconcebidas, lo usual es que los traductores audiovisuales den prioridad al respeto de la isocronía sobre las otras dos sincronías del doblaje (labial y cinésica), ya que aparentemente el hecho de que la traducción no coincida con la duración de los parlamentos de los actores es uno de los factores que más alteran la experiencia audiovisual del espectador (Chaume, 2005: 8). Los profesionales de la TAV también consideran importante el respeto de la sincronía labial en casos extremos, como

primeros o primerísimos planos y planos de detalle de los labios, pues su falta suele perturbar al receptor, a diferencia de otros tipos de sincronía labial y de la sincronía cinésica.

Ahora bien, autores como Agost (1999: 81) o Mayoral (2001a: 37-39) creen que en TAV, y especialmente en doblaje, es absolutamente necesario tener en cuenta las características del espectador (edad, profesión, sexo, educación, gustos, aficiones...) en cuanto a las convenciones de sincronía visual. Cada espectador percibe la efectividad o no del ajuste dependiendo de estas variables, estableciendo así sus propios “umbrales de permisividad” que determinarán su grado de satisfacción con el doblaje (Mayoral, 2001a: 37). En este sentido, el nivel de conocimiento de la lengua extranjera es una de las características fundamentales a la hora de afrontar la sincronía en la mayor parte de modalidades de TAV. En el doblaje, aunque se sustituye el audio en lengua extranjera por el de la lengua de doblaje, hay ocasiones en que, como señala Mayoral (2001a: 39):

“el espectador sigue recibiendo, con frecuencia, mucha información en otra lengua o en otra cultura a través de las imágenes y los textos que aparecen en la pantalla (en casos de traducciones descuidadas, a través de la música y sonidos que no han sido traducidos)”.

Indudablemente, esta situación presenta mayores problemas para una audiencia que no conozca la lengua de origen que para la que sí entiende dicha lengua.

También entra en juego el género del producto, pues no es lo mismo abordar la traducción de una película comercial de Hollywood que el de una de estilo *indie*, aunque tampoco hay que olvidar que el público que recibe cada producto es, en general, muy distinto uno del otro. Por otro lado, el medio de emisión también influye en la percepción del espectador: ajustar un producto para la audiencia de televisión, donde la pantalla es más pequeña y puede ocultar estos problemas, será indudablemente distinto que hacerlo para el cine.

1.2.3.2. La lengua del doblaje

Además del respeto a las normas del ajuste, los espectadores de un producto doblado otorgan mucha importancia al estilo lingüístico de los diálogos, que deben parecer naturales y reflejar el registro oral de la lengua meta. Como afirma Izard, el

objetivo es conseguir que la “gran mentira” que es el cine, al igual que el doblaje, parezca verdad, entendiendo *verdad* no como la persecución del realismo, sino de la verosimilitud (Izard, 2004: 35). Para ello, se hace uso de lo que se conoce en inglés como *dubbese*, un término para referirse a la lengua del doblaje, cuya característica principal es la de ser un “discurso oral prefabricado, pensado, elaborado según unas condiciones determinadas, en una palabra, controlado” (Chaume, 2004a: 170).

Von Flotow (2009) señala que esta “oralidad prefabricada” se conoce entre los profesionales del doblaje en francés como *synchronien* y se corresponde con el tipo de lengua que el público meta supuestamente quiere oír, pues trata de recrear la forma de hablar de la población local. La imitación del registro oral se aprecia especialmente en el nivel léxico-semántico de los textos audiovisuales, ya que “la pretendida oralidad de los textos audiovisuales basa sus cimientos en la emulación del léxico oral espontáneo” (Chaume, 2004a: 180). Según la autora, esta lengua “has a rather limited range of vocabulary, recurrent syntactic and grammatical structures, regularly repeated, limited figures of speech, as well as syntactic and semantic Anglicisms” (Von Flotow, 2009: 91).

Este problema lo encontramos también en italiano, donde la lengua del doblaje adquiere una connotación despectiva al denominarse *doppiaggese* pues, en palabras de Perego, se “aplica a un linguaggio artificiale che usa regolarmente formule linguistiche stereotipate non riconducibili al parlato naturale” (Perego, 2005: 26). Se trata, además, de “una lengua exclusiva, inventata dal voice system, perfezionata negli anni, frutto di una studiata mistificazione, di una falsante unificazione linguistica” (Di Carlo, 1995: 174). Varias investigaciones, como las de Bucaria y Chiaro (2007) entre el público italiano, demuestran que la permeabilidad del lenguaje del doblaje en la vida cotidiana hace que los espectadores tengan serias dificultades a la hora de distinguir entre el lenguaje oral real y el artificial propio del doblaje, como sucede con expresiones como “già” o “tesoro” que, aun formando parte del denominado *doppiaggese*, encuentran su lugar en el discurso oral italiano. Por el contrario, Antonini y Chiaro (2009) destacan la “bipolaridad lingüística” de los espectadores italianos en cuanto a expresiones como “fottuto bastardo” o “dannazione”, que no tienen su reflejo en el habla, puesto que son capaces de distinguir que la lengua del doblaje no se corresponde con el lenguaje real, y

en cambio están de acuerdo con esta modalidad artificial del idioma, siempre que no traspase los límites de la pantalla (Antonini y Chiaro, 2009: 112).

En los doblajes emitidos en los países de América donde se habla español se hace uso del llamado “español neutro”, que se creó con un propósito puramente comercial: abaratar costes utilizando el mismo doblaje en todo el continente. Para ello, se intentó sistematizar un conjunto de rasgos lingüísticos procedentes de diferentes normas dialectales con el fin de aproximarse al público de cualquier región hispanohablante (Petrella, 1997). Sin embargo, el resultado es una lengua extraña para todos sus usuarios y que nadie considera como propia. A continuación, Iglesias (2009: 501) explica el efecto que provoca este registro en un hablante español de España:

“Desde luego a los oídos del hablante español de España no suena a “neutro”, pues los seseos, las cadencias y ciertas palabras son inequívocamente reconocibles como “de fuera de España”; pero tampoco es posible determinar exactamente de qué variante del español se trata. Quizá sea eso lo que el español “neutro” persigue: no tanto presentar un español desprovisto de marcas, del tipo que sean, sino uno que no pueda adscribirse a ninguna región concreta del mundo hispanohablante. Un español que sea a la vez todos los españoles y ninguno. Un español no tanto neutro, sino más bien indefinido”.

En España, el consumo de esta lengua “indefinida” se redujo casi exclusivamente a los productos infantiles, tanto para televisión como cine, y a algunas series de ficción, doblajes que se importaban de México en su gran mayoría. Quizá el ejemplo más visible lo encontramos en las producciones Disney, que se estrenaron con el doblaje en “español neutro” hasta principios de los años noventa, fecha en la que se empezaron a efectuarse dos doblajes en español, uno a cada orilla del Atlántico²³.

1.2.3.3. Coherencia en el doblaje

La combinación de múltiples códigos semióticos y la duplicidad de canales que caracteriza a la transmisión de la información en los textos audiovisuales suponen un problema adicional para la coherencia del doblaje, entendida como coherencia entre palabras e imágenes, coherencia interna del argumento y cohesión de los diálogos. Las restricciones que impone el ajuste en el proceso de doblaje hacen que a veces sea

²³ Hoy en día la situación ha evolucionado y, como señala Iglesias, además de España, países como Argentina o México realizan sus propios doblajes locales y, en consecuencia, “películas recientes como Chicken Little, Cars o Ratatouille ya se han comercializado simultáneamente en cuatro versiones en español: castellano o español de España, español de Méjico, español de Argentina y español “neutro” de Hispanoamérica” (Iglesias, 2009: 53).

imposible la restitución del discurso manteniendo la coherencia entre la totalidad de códigos, lo que puede crear extrañeza en el espectador dependiendo del tipo de interferencia, razón por la que Chaume (2005: 11) defiende que el traductor no debe pensar en la imagen como una restricción sino como una ayuda para la correcta restitución.

Un ejemplo en el que se pone en peligro la coherencia del doblaje ocurre cuando se introduce una lengua extranjera en una película y encontramos, por ejemplo, a dos personajes estadounidenses hablando en inglés con otro personaje que sólo habla español. La restitución de la conversación completa en la versión doblada en español supone un verdadero *tour de force* para el adaptador para mantener la pretendida verosimilitud a la que aspira el doblaje, pues si el motivo por el que se introduce la lengua extranjera en el filme original es crear confusión en el personaje, raramente se podrá conseguir si hablan el mismo idioma. Por otra parte, puede resultar extraño al espectador (Chaume, 2012: 132), por lo que la situación perfecta (en un sentido homofuncional²⁴) se produce cuando el espectador no se percata del problema traductológico y percibe la escena de la forma más natural posible. En estos casos, se plantea un problema de traducción tratado en los estudios sobre cine multilingüe y traducción (Heiss, 2004; Valdeón, 2005; De Higes *et al.*, 2013 entre otros autores).

Estos estudios identifican dos grandes estrategias de traducción: marcar el multilingüismo o no marcar el multilingüismo (De Higes, 2014: 58). Si se opta por la primera, para traducir estas líneas el traductor suele emplear una de las siguientes técnicas: traducir las líneas a otro idioma siempre que lo permitan las restricciones de la imagen y del argumento del filme, o utilizar para esas líneas de diálogo un acento diferente en lengua meta del empleado por parte del resto de personajes en la lengua meta²⁵.

²⁴ En los estudios funcionalistas, se entiende por texto meta *homofuncional* aquel que comparte la misma función o *skopos* del texto de partida, en contraposición al texto meta *heterofuncional*, que no cumple la misma función del texto original (cf. 2.2.4.).

²⁵ En De Higes *et al.* (2013: 138) se presenta una completa clasificación de estrategias y técnicas para la traducción de pasajes multilingües en películas subtituladas, que Chaume (2012: 132) adopta previamente a los filmes doblados.

1.2.3.4. Fidelidad a la versión original

La noción de fidelidad en TAV se entiende como el respeto a la obra original, que permite a espectadores de todo el mundo ver la misma película independientemente de la lengua en la que se emite. Para ello, principalmente se debe mantener el mismo contenido, un aspecto que, si bien en la Europa actual no suele presentar ningún problema, no se puede decir lo mismo de épocas pasadas donde los movimientos de censura estaban a la orden del día (Danan, 1991; Ballester, 2001). Afortunadamente, hoy en día el público no toleraría modificaciones de tipo político o religioso en ningún producto audiovisual. Hay algunas excepciones en series de televisión orientadas al público adolescente, como señala Chaume (2005: 11), donde los referentes culturales suelen naturalizarse a la cultura de llegada. Un caso extremo es el de la versión italiana de la serie de televisión *La niñera [The Nanny]* (Drescher y Jacobson, 1993-1999), *La Tata*: entre otros ejemplos de familiarización, Ferrari (2004) y Fois (2012) destacan la transformación de los orígenes judíos y estadounidenses de la niñera por otros católicos e italianos, lo que influyó en multitud de elementos del doblaje (Fois, 2012: 11).

Otro elemento vinculado a la fidelidad es la adaptación de los títulos de algunas películas, un aspecto que suele generar bastante polémica entre los espectadores del producto meta y para el que se siguen cinco técnicas, expuestas por Chaume (2012: 130-131): **traducción directa**, casi literal, como sucede con la traducción española de *How to train your dragon* (Sanders y DeBlois, 2010), *Cómo entrenar a tu dragón*; **traducción parcial**, reteniendo únicamente una parte del título original. Un ejemplo es el de *Rise of the Guardians* (Peter Ramsey, 2012), que se conoce en España como *El origen de los Guardianes*; otra técnica es la de **traducción libre** que se desentiende completamente del título original, como sucede con el filme de Dreamworks sobre ratones *Flushed away* (Fell, Bowers y Anderson, 2006), traducido en España por *Ratónpolis*; en ocasiones, se opta por **no traducir** y mantener el título original, como sucede con el filme *Rio* (Carlos Saldanha, 2011) en la mayoría de países, y en otras por **no traducir, pero añadir una explicación**, como en la película *Brave* (Mark Andrews, 2012), que en España se tituló *Brave (Indomable)*. Estos ejemplos ilustrativos proceden del Corpus 1 de textos preliminares del presente trabajo, que se puede consultar en el

Anexo IV (hoja de cálculo “Corpus 1”) y cuya construcción se explica en el epígrafe 5.1.2.

1.2.3.5. Dramatización de los diálogos

Los espectadores tienden a calificar las interpretaciones de los actores de doblaje como poco creíbles, al parecer exageradas y alejadas de las conversaciones reales entre personas (Whitman-Linsen, 1992: 118). No obstante, una de las premisas del doblaje es que el mensaje se comprenda perfectamente y con claridad, por lo que la “sobreactuación” de los intérpretes no es más que un efecto colateral al que, por otra parte, el espectador está habituado, incluido el infantil (Whitman-Linsen, 1992: 79). No sabemos, por tanto, si un cambio en el estilo de dramatización podría descolocarnos al romper con las reglas establecidas. En el caso de los productos audiovisuales para niños, el director de doblaje Eduardo Gutiérrez recuerda que “no puedes hablar a la misma velocidad a un niño que a un adulto”. Además, “la interpretación para niños tiene que ser más directa, para que los sentimientos sean más comprendidos por el público infantil”²⁶.

Además de una interpretación creíble, Bosseaux (2008) incide en la importancia de la voz del actor de doblaje, pues es un aspecto esencial en la caracterización del personaje (Bosseaux, 2008: 349), que representa un doble desafío: por un lado, debe encajar con la apariencia física del personaje en pantalla, y por otro, debe ser atractiva para el receptor del texto meta (Bosseaux, 2008: 353). Asimismo, la voz original suele estar asociada a la de un actor de doblaje concreto y autoras como Palencia Villa (2002) señalan que la asignación invariable de una misma voz dobladora a cada actor es un factor decisivo en la recepción del doblaje. La percepción de cambio de la primera voz asumida por el receptor como perteneciente a un actor, aunque en distintas películas, es un factor de ineficacia del doblaje (Palencia Villa, 2002: 68). Del mismo modo, Mera (1999) sostiene que “the congruent and consistent use of a particular dubbing artist with a particular actor is a standard practice in the dubbing industry and means that the audience learns to associate a specific voice with a specific actor, just as the English speaking audience builds up associations with an actor’s real voice” (Mera, 1999: 82).

²⁶ Entrevista personal por correo electrónico, disponible en el Anexo I.

1.2.3.6. Convenciones técnicas

La responsabilidad de las convenciones técnicas recae en los técnicos de sonido y en esta labor no participa en ningún caso el traductor. Sin embargo, se trata del último eslabón de la cadena del doblaje antes de su finalización y es fundamental para garantizar la buena recepción del espectador. En este sentido, lo ideal es que en un doblaje no se escuche en ningún momento el sonido de la versión original, algo que no es usual encontrarlo en la pista de diálogos, pero que sí puede suceder con sonidos de fondo o ruido ambiental (protestas de muchedumbre, diálogos secundarios imperceptibles...) y cuando esto ocurre, “el espectador lo nota y «sale» de la película” (Chaume, 2005: 12). Por otra parte, el volumen de la grabación debe permanecer elevado, con el fin de escuchar las voces con claridad y nitidez.

1.2.4. ESTUDIOS DE RECEPCIÓN DE TAV CON METODOLOGÍA EXPERIMENTAL

Como ya se ha dicho, son muchos los autores, como Mayoral (2001a: 44) o Gambier (2003: 184), que advierten de la necesidad de llevar a cabo investigaciones centradas en el destinatario y, especialmente, que utilicen una metodología empírica que mida la recepción de una traducción por parte del público de forma exhaustiva. A tal fin, dado que el eje de la investigación se centraría en el espectador, Gambier (2009: 23) sugiere el uso de cuestionarios, entrevistas o cualquier otro sistema que nos proporcione la opinión que tienen los espectadores sobre un producto audiovisual traducido concreto, así como la utilización de mecanismos que controlen las variables audiovisuales para obtener información sobre los efectos de ciertos elementos de la modalidad audiovisual. No obstante, el autor también invita al análisis del traductor en calidad de *espectador clave*, mediante la observación de su trabajo (*in situ* o a través de sistemas como los *think aloud protocols* o el *eye-tracking*) y la realización de entrevistas o cuestionarios para conocer, por ejemplo, sus decisiones de traducción o su representación personal de los espectadores de destino.

1.2.4.1. La recepción del humor en el cine traducido (Fuentes Luque, Rossato y Chiaro)

Entre los estudios de recepción con base empírica, es menester destacar el trabajo de Fuentes Luque (2001), quien analiza la recepción del humor audiovisual traducido a través del doblaje y la subtitulación de un determinado filme, y que fue

durante mucho tiempo el único estudio de estas características en el campo de la TAV. A partir de determinados fragmentos seleccionados de las versiones original, doblada y subtitulada de la película de los Hermanos Marx *Sopa de ganso [Duck soup]* (Leo McCarey, 1933), el autor experimenta con tres grupos de diez sujetos diferentes entre sí, uno para cada versión, a los que observa uno por uno con objeto de evaluar su comportamiento ante los elementos humorísticos de una serie de fragmentos seleccionados. Por otra parte, los sujetos también rellenan un cuestionario específico para cada versión, lo que permite al entrevistador conocer los aspectos que no se pueden deducir de la observación.

Al analizar los resultados de la reacción de los sujetos a los elementos humorísticos y culturales, se deduce que el nivel de recepción positiva del texto audiovisual traducido (especialmente en la versión original subtitulada) es muy inferior al que se obtiene con el grupo de la versión original lo que, según el autor, se debe probablemente al elevado grado de literalidad del texto meta que, en ocasiones, puede llegar a confundir al espectador e incluso perder la carga humorística por completo (Fuentes Luque, 2003: 298). Como sucedía en el experimento de Luyken *et al.* (vid. 1.2.2.), los resultados eran bastante previsibles y el propio autor reconoce que resulta obvio que “los espectadores españoles reciben y aprecian mejor el doblaje que la subtitulación” (Fuentes Luque, 2001: 292). Sin embargo, la relevancia de este estudio radica en haber sido pionero en la aplicación de una metodología empírica que corrobora o valida ciertas hipótesis establecidas en el inconsciente colectivo.

El trabajo de Rossato y Chiaro (2010) se enmarca en esta misma línea de investigación, al medir y analizar la respuesta del público alemán e italiano ante el humor de *Good Bye, Lenin!* (Becker, 2003), película alemana que cuenta la historia de una mujer que entra en coma en 1989, poco antes de la caída del Muro de Berlín, y despierta unos meses después en una Alemania reunificada. Una muestra de 44 sujetos de diferente sexo, edad y nivel educacional, divididos en dos grupos (22 por cada lengua), ven la película en su totalidad junto a las autoras, quienes observan y anotan sus reacciones ante algunas escenas humorísticas. Como particularidad, en el grupo alemán, la mitad de los sujetos habían vivido en la antigua RDA. A continuación, los

participantes rellenan un cuestionario acerca del contenido humorístico de la película en general, centrándose por último en cuatro fragmentos seleccionados.

Los resultados de comprensión humorística son similares entre los dos grupos, algo que las autoras atribuyen, por una parte, al buen hacer del traductor y ajustador Gianni Galassi, al adaptar al público de destino un texto poblado de referencias y estereotipos. De hecho, Galassi recibió el premio al mejor doblaje por esta película en el certamen *Voci nell'ombra*, que organizan los profesionales del sector italiano del doblaje para premiar los mejores trabajos de la temporada. Por otra parte, del análisis también se desprende una falta de comprensión en ambas muestras ante algunos chistes que hacen referencia a la RFA y la RDA, desvelando diferencias no sólo entre italianos y alemanes, sino también entre los propios alemanes, en función de su conocimiento y familiaridad con la historia de su sociedad. Así, además de la distancia cultural, la falta de “implicación emocional” da lugar a una “distancia emocional” evocada por las autoras (Rossato y Chiaro, 2010: 135).

1.2.4.2. El poder de la voz en la recepción del doblaje (Palencia Villa)

Por su parte, Palencia Villa (2002) intentó determinar la influencia del doblaje en la percepción que tienen los receptores sobre las características de los personajes cinematográficos, tomando como referencia las voces de los intérpretes y la de los actores de doblaje. Para ello, se encargó de proyectar a cinco grupos de sujetos diferentes un fragmento de la película *Los amigos de Peter [Peter's Friends]* (Kenneth Branagh, 1992), en cinco versiones diferentes: audiovisión de la secuencia original para el primer grupo; audiovisión de la secuencia doblada para el segundo grupo; el tercer y cuarto grupo solamente escucharían (sin video) la versiones original y doblada respectivamente; por último, el quinto grupo visionaría el mismo texto sin sonido.

Gracias a un cuestionario posterior basado en el Diferencial Semántico de Osgood²⁷, los sujetos evaluaron el carácter y la actitud de los personajes eligiendo el grado adecuado entre ocho pares de adjetivos bipolares, y la verosimilitud de los

²⁷ La técnica del Diferencial Semántico de Osgood se desarrolla proponiendo una lista de adjetivos que se deben relacionar con los conceptos propuestos. Los adjetivos se presentan en forma bipolar, mediando entre ambos extremos una serie de valores intermedios, tales como una escala numérica de graduación, siguiendo una estructura de: “concepto: más bueno ----- menos bueno”, donde el sujeto debe marcar el grado que crea conveniente.

personajes mediante los conceptos “creíble” y “no creíble”. En términos generales, Palencia Villa comprobó que, a excepción del concepto “tranquilidad” (los sujetos percibieron más nerviosos a los personajes de la versión doblada que a los de la versión original), ni la verosimilitud ni los valores de los personajes se vieron afectados por el doblaje, respetando así la fidelidad con la obra original (Palencia Villa, 2002: 330).

1.2.4.3. La influencia de la modalidad de TAV en el espectador para determinar la procedencia geográfica de una película (González y Cruz)

González y Cruz (2007) también utilizan una metodología experimental para determinar los elementos en los que se basan los espectadores para distinguir el origen de una producción cinematográfica y comprobar si la modalidad de TAV empleada influye o no en dicha distinción. Para ello, escogieron cinco filmes realizados en diversos países y mediante distintos sistemas de producción (filmes comerciales de Hollywood, películas europeas de autor y películas “híbridas”) y realizaron un experimento en el que diez grupos, cada uno formado por seis sujetos elegidos al azar, debían ver una de las películas, doblada o subtitulada, en un entorno controlado. Posteriormente, respondieron a un cuestionario que proporcionó información acerca de sus conocimientos sobre la procedencia de la película.

A tenor de los resultados, la mayoría de los espectadores fue capaz de identificar la nacionalidad de los filmes, independientemente de la modalidad de TAV en la que habían visto la película, rompiendo así con la idea extendida de que el doblaje es un proceso *naturalizador per se*, que tiende a difuminar e incluso suplantar la cultura original. Según este estudio, los sujetos consiguen recabar el origen de una película gracias a sus valores de producción, tales como la aparición de actores conocidos, si es una película comercial o de bajo presupuesto, así como el carácter simplista o íntimo de los argumentos. Lo que parece claro es que “there is no final evidence of the influence that dubbing and subtitling may have on the reception or the commercial success of audiovisual products” (González y Cruz, 2007: 230).

1.2.4.4. El lenguaje artificial y la comprensión de referentes culturales (Bucaria y Chiaro; Antonini; Chiaro y Antonini; Denton y Ciampi)

De igual forma, el equipo formado por Bucaria y Chiaro (2007) diseña un cuestionario formado principalmente por preguntas de elección múltiple, sí o no, así como por preguntas abiertas y de evaluación gradual, como Palencia Villa (2002), para evaluar la reacción a veinte fragmentos de programas televisivos doblados en italiano, con el fin de distinguir qué tipo de elementos culturales son capaces de comprender realmente los sujetos que participan en el experimento y si éstos son conscientes del hecho de que el lenguaje que se utiliza en dichos programas suele ser artificial y carente de naturalidad (vid. 1.2.3.2.). Los participantes se dividen en tres grupos: *público general*, *profesionales del sector del doblaje* y *expertos cinematográficos* y, a diferencia de los estudios anteriores, sólo algunos de los sujetos respondieron al cuestionario en presencia de las autoras, por lo que un número considerable tuvo que enviarse a través del correo postal: de los 150 cuestionarios enviados, al final sólo 87 volvieron cumplimentados.

A través de este experimento, las autoras dedujeron que el público general italiano cada vez está más familiarizado con los referentes culturales extranjeros. Esto se debe en parte a la exposición masiva a productos doblados, si bien dicha familiaridad está a menudo distorsionada (Bucaria y Chiaro, 2007: 115), como se demuestra en los ejemplos sobre el sistema jurídico y educativo estadounidense o sobre personajes históricos. Por su parte, Antonini (2008, 2009) también se centra en investigar la recepción de los referentes culturales en productos doblados en Italia, sirviéndose de las nuevas tecnologías para diseñar un experimento electrónico y en línea, publicado y publicitado en un conocido portal web italiano²⁸: el usuario accede a la página del estudio, se enfrenta a una serie de vídeos y, a continuación, realiza un cuestionario sobre los elementos relacionados con la cultura que aparece en estos. Por último, una vez finalizado, el propio usuario envía su participación a través de la plataforma, almacenando los resultados de investigación del estudio.

²⁸ El cuestionario permaneció accesible en el portal web Virgilio (<http://www.virgilio.it>) de febrero a mayo de 2004, período en el que se alcanzó la cifra total de 253 respuestas válidas (Antonini, 2008: 141).

Por una parte, el análisis de estos resultados demostró la discrepancia existente entre lo que los espectadores creen comprender en relación a las referencias culturales y lo que verdaderamente comprenden. Y por otra, que a pesar de la sobreexposición a productos audiovisuales norteamericanos a la que está sometido el público italiano desde hace muchos años, el conocimiento de los aspectos culturales de esa sociedad es muy limitado, en especial en lo tocante al sistema educativo (Antonini, 2009: en línea). Denton y Ciampi (2012) también pretenden comprobar el grado de comprensión de los espectadores italianos ante los referentes culturales de una película británica, especialmente los que aluden al sistema educativo. Los sujetos, seleccionados a través de las redes sociales Facebook y Twitter, se someten a un cuestionario electrónico que incluye el visionado de fragmentos de la serie y cuestiones acerca de la cultura representada. Las conclusiones son similares a las de Antonini (2009): a pesar de que casi el 70% de los encuestados declaró conocer los referentes representados, gracias a un mecanismo de doble control, los autores descubrieron que únicamente el 50% fue capaz de comprender dichos referentes de forma íntegra (Denton y Ciampi, 2012: 415).

En este epígrafe se han repasado los pocos estudios empíricos y experimentales sobre recepción de TAV realizados hasta la fecha que incluyan la modalidad del doblaje. A pesar de su escasez, se hace patente su diversidad de enfoques y finalidades: unos pretenden demostrar las diferencias entre la recepción del doblaje y la subtitulación (Fuentes Luque, 2001; González y Cruz, 2007), otros el efecto de la voz doblada entre los espectadores (Palencia Villa, 2002), la capacidad de comprensión de referentes culturales (Bucaria y Chiaro, 2007; Antonini, 2008; Denton y Ciampi, 2012) o la asimilación del lenguaje artificial del doblaje (Bucaria y Chiaro, 2007; Antonini y Chiaro, 2009). Este trabajo sigue la misma línea que los precedentes, aunque sus objetivos y metodología son diferentes, dado que el sujeto de nuestro experimento, el niño, y los textos audiovisuales que a él se dirigen presentan unas características especiales, que abordaremos en los siguientes capítulos.

2. EL TEXTO INFANTIL Y SU TRADUCCIÓN

Hoy en día, el niño que ha nacido o se ha criado en el mundo occidental está totalmente integrado en la sociedad de la comunicación audiovisual y de la información (Montoya, 2005: 10) y es difícil encontrar a uno que no sepa qué es Internet, un teléfono inteligente o una tableta electrónica, por citar algunos elementos pertenecientes a la vida cotidiana. La mayoría de la información que reciben los niños se emite a través de medios que combinan diversos canales (visual y acústico, pero también, cada vez más, táctil) y códigos (imágenes y palabras), ya sea en el colegio (la enseñanza virtual, así como el uso de las nuevas tecnologías es cada vez más frecuente en el panorama educativo), en la calle o en casa, donde el televisor, el ordenador y la videoconsola han pasado a ser aparatos “de primera necesidad”. Se puede definir a esta generación de niños como “la generación de las pantallas” (Ruiz San Román, 2008: 351).

A pesar de que la literatura sigue siendo un pilar fundamental en la formación del niño, la actual omnipresencia de la pantalla a su alrededor ha provocado que ésta dejara de ser el único vehículo capaz de aunar entretenimiento y contenido pedagógico para que el niño pudiera aprender divirtiéndose. En este sentido, autores como Oittinen (1993) y O’Connell (2003) aspiran a la unificación de medios, afirmando que el concepto de literatura infantil se ha convertido actualmente en un cajón de sastre que engloba todo aquello que el niño puede leer, ver o escuchar, por lo que parece más adecuado referirnos al destinatario como “oyente”, “espectador” (O’Connell, 2003: 226) o “receptor” (Oittinen, 1993: 10) del texto infantil.

Por otro lado, cuando pensamos en textos para niños nos vienen a la cabeza, por ejemplo, obras de la literatura universal como *Caperucita Roja* y *Alicia en el país de las maravillas*, pero también filmes de la factoría Disney como *La sirenita* [*The Little Mermaid*] (Clements y Musker, 1989) o *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), sin apenas cuestionarnos qué tipo de información recibe el lector o el espectador infantil. Dado que no es objetivo de este estudio, no nos referimos expresamente a la carga ideológica que suele ir implícita en este tipo de textos con objeto de influir en el aprendizaje y construir el conocimiento en torno a una moralidad determinada. Lo que nos interesa es distinguir la información que el receptor infantil es capaz de comprender y separarla de aquellos

elementos que, aun formando parte de un producto creado especialmente para él, no le aportan ningún significado de manera inmediata, tales como dobles sentidos, ironía o referencias culturales e intertextuales.

Como veremos más adelante, ésta es una de las características esenciales de los textos infantiles. Ahora bien, ¿por qué contienen este tipo de elementos si el destinatario no los entiende? Uno de los motivos que alega O'Connell (2003: 227) es que, dado que el grupo de adultos es quien decide qué se publica o se programa, el enfoque que se adopta se basa exclusivamente en los gustos e intereses de los adultos. Además, desde un punto de vista meramente económico, la empresa que encarga el producto pretende que tenga la mayor difusión y, para Shavit (1986: 64), si un texto dirigido a niños desea tener éxito debe interesar por igual al público adulto ya que, en definitiva, este público es quien compra el libro o va al cine a ver la película²⁹. En otras palabras, el receptor infantil sólo accede al producto una vez que ha sido adquirido por los padres, los profesores o los tutores.

A pesar de la enorme cantidad de material audiovisual que se produce pensando en el público infantil, lo cierto es que se ha investigado muy poco relativamente en el campo de la TAV para niños (O'Sullivan, 2013: 459). En la presente investigación queremos contribuir a paliar esta carencia y elaborar una taxonomía de los retos más usuales a los que se enfrentan los traductores del cine para niños. Para ello, en el presente capítulo repasaremos las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la traducción de LIJ, con objeto de describir las características propias del texto literario infantil, por comparación con las características usuales del texto general para adultos y las de su traducción. Será en el siguiente capítulo cuando nos centremos en el texto audiovisual para niños, deteniéndonos principalmente en la traducción del cine infantil, con especial atención al cine de animación³⁰. Por último, basándonos en la propuesta de

²⁹ Esta idea la sostienen algunas voces de la industria cinematográfica, como el director de películas de animación Manuel Sicilia, quien afirma en el diario *Granada Hoy*: “Creo que las películas [de animación] tienen que tener dos niveles de lectura, por supuesto para niños porque es nuestro público potencial, pero también que el adulto que vaya con ellos no se aburra. Nuestra intención ha sido, a pesar de que esté dedicada principalmente a los más pequeños, que tenga detalles para los mayores”: <http://www.granadahoy.com/article/ocio/1603256/la/animacion/consigue/dar/vida/y/sentimientos/los/personajes.html> [Última consulta el 1 de octubre de 2015].

³⁰ En principio, la animación es el formato cinematográfico más apreciado por el público infantil, ya que el aspecto colorido y la fluidez de los dibujos animados llaman la atención de los más pequeños

O'Connell (2003) acerca del paralelismo de tipo lingüístico entre la traducción de LIJ y la TAV para niños, intentaremos establecer qué similitudes comparten ambos formatos y qué procesos de traducción podemos extrapolar de la traducción de LIJ a la del texto audiovisual para niños.

2.1. LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL Y SU TRADUCCIÓN

Desde hace algunas décadas, el sector editorial ha visto cómo la producción y traducción de LIJ aumentaba de forma considerable y son muchos los autores que han creído necesario dedicar parte de su investigación a analizar las peculiaridades de las obras destinadas al público infantil, contribuyendo así a la expansión y consolidación crítica y académica de una disciplina relativamente reciente, entre los que podemos citar a Hunt (1990, 1991), Perrot (1991, 1993) o Zipes (1979, 1994). Aun sin ser un género especial, distinto de la novela, la poesía o el teatro, lo cierto es que las características del receptor último del texto infantil son tan diferentes a las del público general adulto que parece que obligan a “crear” una especie de dimensión artística paralela dedicada exclusivamente a los niños y que incluye, entre otros elementos, poemas, adivinanzas, cuentos de hadas y tradicionales, libros ilustrados, novelas adaptadas o cómics.

De este modo, la LIJ abarca un amplio y variado rango de edades y formatos, en el que encontramos desde un libro ilustrado para bebés hasta un cuaderno educativo, pasando por novelas para adolescentes como la saga *Crepúsculo*. Para muchos autores, esta diversidad implica un tratamiento diferente dependiendo del formato y del público al que va dirigido el texto. Según Lathey (2009: 31), el lenguaje dirigido al niño de menor edad requiere un perfecto equilibrio entre contenido afectivo, creatividad, sencillez de expresión y empleo de juegos de palabras, mientras que el escritor o traductor de textos para el público adolescente necesitará información actualizada sobre los constantes cambios que se producen en el ámbito juvenil. O'Sullivan (2013: 452) va más allá y señala que la LIJ debe servir de puente y hacer frente a la desigualdad existente entre el autor adulto y el lector niño en cuanto a dominio del lenguaje,

(Rodríguez y Melgarejo, 2009: 173). Por otra parte, el propio sector dirige la mayor parte de sus productos al niño (Wells y Hardstaff, 2008: 48).

conocimiento del mundo exterior y posición en la sociedad, a través de adaptaciones en los planos lingüístico, temático y formal dependiendo del estadio de desarrollo en el que se encuentre el lector potencial.

Ahora bien, ¿qué tipo de literatura podemos considerar infantil y juvenil? Tomando como punto de partida el binomio autor-público, Lathey (2009: 31) propone tres posibilidades: textos escritos intencionadamente para niños por adultos, textos que se dirigen a adultos pero que también pueden leer los niños y textos que pueden leer tanto niños como adultos. Para Di Giovanni *et al.* (2010: 11), la primera opción es la más extendida en la actualidad, aunque con ciertos matices, pues son productos que a pesar de estar dirigidos al público infantil, deben asimismo atraer al público adulto ya que, al actuar éste último como filtro, se ven en la necesidad de captar su atención. En este sentido, O'Sullivan (2013: 452) tiene muy claro que el texto para niños está definido por el público infantil, pero también por quien le permite acceder a él pues, como veremos más adelante, en definitiva es el adulto quien escribe, traduce, publica, recomienda y compra el libro que después llegará a manos del niño³¹.

Por otro lado, la LIJ se basa en textos que tratan de conjugar pedagogía y literatura, en principio ajenos a la obtención de beneficio comercial, lo que le confiere unas características propias que sobrepasan los cánones de la literatura para adultos. Desde una perspectiva polisistémica, O'Sullivan apunta que la literatura infantil pertenece a dos sistemas, socio-educativo y literario, para los que debemos tener en cuenta las normas sociales, culturales y educativas, así como los valores y las corrientes ideológicas predominantes en una cultura y un período concretos. Precisamente, éste es uno de los aspectos fundamentales para los investigadores en traducción de LIJ, puesto que “they must ask to what degree source texts norms may actually prohibit translation or whether (and how) they are adapted to conform to those of the target culture” (O'Sullivan, 2013: 254).

Consecuentemente, la particularidad de la LIJ hace que su traducción adquiera unas características únicas que el traductor debe tener presentes. Éstas han sido

³¹ En términos de distribución, Pederzoli (2012: 79) adopta el término “paratexto” propuesto por Genette en 1987 a la LIJ y lo define como el escenario en el que los actores (escritores, traductores, editores, críticos, profesores, bibliotecarios, etc.) intentan influenciar y canalizar la lectura de un texto concreto en una dirección determinada.

ampliamente delimitadas y definidas por autoras como Fernández López (1996), Oittinen (2000), Pascua (2001), O'Connell (2003), Pascua *et al.* (2003), Lathey (2006) y O'Sullivan (2013), por citar solamente unas pocas, y van desde la adaptación al conocimiento del niño y a su capacidad lectora hasta la adecuación del texto a los distintos tipos de lector a los que se dirige la obra. Asimismo, la traducción debe adoptar el término justo entre naturalización y extranjerización para que el lector infantil sea capaz de comprender el texto y a la vez pueda enriquecer su conocimiento con contenidos de la cultura original.

A pesar de su especificidad y del grado de especialización y adaptación que requiere, la traducción de LIJ es un ámbito de estudio que ha permanecido durante mucho tiempo completamente en el olvido para los círculos académicos. El escaso prestigio del que goza la LIJ, frecuentemente considerada como literatura de menor calidad por estar dirigida a un público con conocimientos limitados, unido al desarrollo tardío de los Estudios de Traducción en sí mismos, dan como resultado una pobre representación en materia de investigaciones teóricas y empíricas en comparación con el estudio de la traducción de otras obras literarias. Por suerte, esta situación se ha corregido en los últimos años y en la actualidad son ya numerosos los autores y grupos de investigación que centran sus proyectos en el análisis de la actividad traductora en LIJ, en la variedad de formas que presenta, así como en la diversidad de sus receptores y en las características de los mismos³². En los siguientes epígrafes, repasaremos brevemente la historia y características de la investigación sobre la traducción de LIJ.

2.2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE TRADUCCIÓN DE LIJ

A raíz del desarrollo y la publicación de estudios que analizaban las características de la literatura infantil a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, la

³² Entre ellos, destaca el proyecto “Transformación funcional de la literatura infantil y juvenil en la sociedad multimedia. Aplicación de un modelo teórico de crítica a las adaptaciones audiovisuales en español de las obras infantiles inglesas y alemanas”, llevado a cabo en la Universidade de Vigo por el grupo de investigación “Literatura infantil y juvenil y su traducción”, y que ha dado lugar a la publicación de varios tomos en la colección *Diálogos intertextuales* de la editorial Peter Lang (Ruzicka, 2008, 2009; Pereira y Lorenzo, 2014). Por su parte, el departamento “Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture” de l'Università di Bologna en Forlì organizó en 2006 el congreso internacional *Écrire et traduire pour les enfants : voix, images et mots – Writing and translating for children: Voices, images and texts – Scrivere e tradurre per l'infanzia: voci, immagini e parole*, en el que participaron algunos de los estudiosos más importantes de este ámbito académico, y que permitió la publicación de un volumen del mismo nombre, dirigido por Di Giovanni *et al.* (2010).

traducción de este tipo de textos también comenzó a despertar interés dentro del ámbito académico a partir de los años sesenta, si bien investigadores como Bamberger (1961), Persson (1962) o Scherf (1969) no tenían especial interés en analizar el proceso traductológico y su objetivo era fundamentalmente fomentar el conocimiento de otras culturas a través de la LIJ (O'Sullivan, 2013: 454). Fue en un congreso organizado por la International Research Society for Children a mediados de la década de los setenta (Klingberg, Ørving, Amor *et al.*, 1976) cuando vieron la luz los primeros estudios que analizaban las dificultades específicas de la traducción de productos para niños.

Sin embargo, hubo que esperar hasta los años ochenta para comprobar el verdadero despegue de los estudios en traducción sobre LIJ, merced principalmente a las aportaciones de Shavit (1980, 1986), quien se apoyaba en los estudios sobre el polisistema literario desarrollados por Even-Zohar en los años setenta y en la teoría de las normas de traducción de Toury (1980). Por su parte, Reiss (1982) aplica la teoría del *skopos* a la traducción de LIJ, mientras que Klingberg (1986) adopta un enfoque prescriptivo de la actividad traductora al hablar de las desviaciones del texto original en la traslación de los referentes culturales en LIJ.

Durante las dos últimas décadas se ha registrado un aumento considerable de publicaciones y artículos, así como de congresos específicos sobre la traducción de los productos para niños y números de revistas especializadas expresamente dedicados a la traducción de LIJ. Precisamente, en la introducción al número especial de Meta (2003), Oittinen se felicita del enorme incremento de publicaciones, así como del cambio de paradigma de éstas al pasar de un enfoque prescriptivo a otro descriptivo. Autores como O'Sullivan (1993, 2003, 2005), Oittinen (1993, 2000), Puurtinen (1989, 1997), Fernández López (1996), Pascua (1998), Cámara (1999), García de Toro (2000, 2014) y más recientemente Tabbert (2002), O'Connell (2003), Lathey (2006, 2010) o Pederzoli (2012) han tratado de profundizar en los aspectos relacionados con la traducción de LIJ y sus destinatarios, abordando aspectos como la legibilidad de los textos infantiles, la interacción de imágenes y palabras o las normas de traducción, mientras que otros abordan los aspectos de la ideología y la censura en la traducción de LIJ (Fernández López, 2000).

Como subraya Tabbert (2002: 303) en su completo estado de la cuestión, la investigación en traducción de LIJ ha evolucionado en los últimos años, pasando de adoptar una perspectiva centrada en el texto origen a otra orientada en el texto meta, lo que, unido al carácter descriptivo de las investigaciones, sin duda nos ofrece mucha información sobre el niño y el mundo que le rodea. Sin embargo, muchos autores se lamentan todavía de la falta de estudios empíricos que proporcionen una respuesta directa del receptor principal hacia los textos traducidos. Es necesario conocer, según Lathey (2009: 34) y O'Sullivan (2013: 453) el grado de extranjerización que el niño es capaz de asimilar a fin de que el traductor de LIJ pueda adaptar el texto con mayor conocimiento de causa.

En los siguientes epígrafes, repasaremos los aportes más significativos con el fin de obtener una visión global de la disciplina, con especial hincapié en las líneas de investigación y conceptos que podemos aplicar al estudio de la traducción del cine para niños y a nuestro estudio sobre recepción del doblaje.

2.2.1. LA ESPECIFICIDAD DEL TEXTO ORIGINAL

Frecuentemente, la investigación en traducción de LIJ se ha centrado en el análisis del texto original con el fin de identificar y clasificar los problemas a los que se enfrenta el traductor. Tabbert (2002: 315-323) dedica un epígrafe a este efecto y subdivide los retos de traducción de LIJ en: 1) interacción entre imágenes y palabras, a la que otros autores añaden también la interacción de sonidos; 2) empleo de juegos de palabras y otros elementos lúdicos en el lenguaje; y 3) inclusión de referencias culturales e intertextuales.

2.2.1.1. Interacción de imágenes, palabras y sonidos

En primer lugar, los textos infantiles suelen ser *textos multimodales*, adoptando la expresión de Kress y Van Leeuwen, es decir “any text whose meanings are realized through more than one semiotic code” (Kress y Van Leeuwen, 2006: 177). En cuanto a la combinación en el mismo texto de palabras e imágenes, como sucede con los libros

ilustrados o los cómics, cada código se encarga de complementar al otro³³. Como señala Oittinen, “in one way or another, illustrators always take stories in new directions; for instance, they stress certain scenes or certain characteristics of the persons described by the author. They add and omit and make the readers of the book pay special attention to certain parts of the story” (Oittinen, 2000: 103, 106). O’Sullivan comparte la misma opinión, puesto que un texto compuesto de palabras (A) e imágenes (B) da lugar a la recepción “of the combined, synergetic effect (C), which is more than the sum of A+B” (O’Sullivan, 2013: 459). Tabbert (2002: 318) estima que una de las interacciones cruciales entre texto e imagen se produce cuando la parte narrativa tiene un alto grado de “indeterminación”. Según el autor, en estos casos los traductores tienden a incluir de forma escrita la información que en el texto original aparece exclusivamente en el plano visual.

En cuanto a la presencia del sonido en la LIJ, Lathey (2009: 32) y Oittinen (2003: 132) recuerdan la importancia de los textos concebidos para ser leídos en voz alta, cuya traducción requiere una estructura narrativa clara y una atención especial al ritmo, la repetición, las onomatopeyas, los juegos de palabras o los neologismos con objeto de desarrollar el aspecto fonético de la lengua materna del niño. Según O’Connell (2003: 10), estas características, comunes a la mayoría de textos de LIJ, se potencian en los textos audiovisuales merced a la duplicación de canales (visual y sonoro), por lo que el estudio de las estrategias empleadas en la traducción de LIJ puede ser de mucha utilidad para los traductores de productos audiovisuales infantiles. Es más, Oittinen (2000: 111; 2008: 16) entiende que la traducción de una película o una obra de teatro para niños no difiere mucho de la de un cómic o un libro ilustrado, pues los elementos visuales y acústicos, e incluso el movimiento, son similares³⁴.

³³ El número especial de *Meta* “*Le verbal, le visuel, le traducteur / The Verbal, the Visual, the Translator*”, dirigido por Oittinen y Kaindl en 2008 recopila artículos centrados en la traducción de textos en los que la información se presenta a través de dos medios distintos. Por otra parte, la ya mencionada publicación de Di Giovanni *et al.* (2010) explora este argumento centrándose en los productos para niños.

³⁴ La autora cita el trabajo de Arnheim (1974) *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press, en el que se señalan distintos tipos de movimiento: físico, óptico, perceptual, cinésico, etc. De esta forma, incluye el movimiento o el sonido que se produce en la mente del lector de cómics o libros ilustrados.

2.2.1.2. Empleo lúdico del lenguaje

En segundo lugar, en los textos de LIJ es habitual encontrar un tipo de lenguaje lúdico que incluye, por ejemplo, juegos de palabras, homofonías o expresiones y frases hechas propias de la lengua original, así como elementos humorísticos de tipo lingüístico, que se presentan bajo forma de invención de palabras, redundancias, hipérboles, metáforas imposibles, parodias, chistes, situaciones absurdas y cambios de sentido y de estilo intencionados, dando lugar a lo que O’Sullivan denomina “humor intertextual” (cit. en Tabbert, 2002: 320). Muchos de los investigadores que deciden trabajar sobre este asunto se basan en las grandes obras literarias, desde *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas* o *Las aventuras de Pinocho* hasta los relatos de Roald Dahl.

En un artículo sobre los trasvases culturales en LIJ, Ruzicka (2011) identifica estrategias de naturalización y neutralización en la traducción de una frase hecha en las versiones de *Struwwelpeter* en español (*Pedrito el greñoso*) y en gallego (*Pedro Guedellas*). Mientras la versión en español la neutraliza, la versión gallega opta por familiarizarla incluyendo un refrán de la cultura de llegada, reforzando así el sistema paremiológico –frases hechas y refranes– gallego (Ruzicka, 2011: 67):

- VA: Drauf so sprach Herr Lehrer **Lämpel**: „Dies ist wieder ein Exempel!“
- VG: Deu **don Misto** en sentenciar: “¡Mal andar trae mal parar!”
- VE: Añadió **Lemplo**, el maestro: —¡Qué triste ejemplo fue el vuestro!

Lorenzo (2003) también avanza en esa dirección y muestra dos ejemplos en la traducción gallega de *Harry Potter y la piedra filosofal* en los que se incluyen paremias propias de la lengua gallega que pretenden dilatar el proceso de pérdida de estas expresiones tradicionales en la sociedad (Lorenzo, 2003: 342):

- ***We’ve no business staying here.*** We may well go and join the celebrations.
- ***Aquí non temos máis vacas que gardar.*** Podemos marchar e uninos ás festas.
- ***I had no idea [...] how much yeh didn’t know.***

- *Non tiña nin idea de que non sabías por onde vai a auga ó rego.*

A veces, los autores también adaptan su escritura a la forma de hablar de los niños. Un ejemplo lo encontramos en la traducción española del libro infanto-juvenil *El Dador*, donde se reproduce de la siguiente manera el lenguaje de un bebé de año y medio, al descubrir que lo persiguen varios aviones:

- *“Plane! Plane!”*
- *“¡Avidón! ¡Avidón!”*

Como afirman Lorenzo y Pereira (2000: 138), la autora del libro pretende mostrar el habla limitada del bebé, eliminando el determinante antes del sustantivo, obligatorio en inglés en este caso, y dando lugar a una “gramática en proceso” (Fernández Pérez, 2005). Para mantener el mismo efecto, la traducción en español opta por presentar el término con errores ortográficos que representan errores de pronunciación.

2.2.1.3. Inclusión de contenido educativo y referencias culturales e intertextuales

La traducción de referencias culturales siempre supone un problema para el traductor, ya que éstas suelen ser específicas de la sociedad del texto de partida y los conocimientos que el receptor del texto traducido tiene sobre la cultura de origen no tienen por qué ser muy amplios. En el caso de la traducción para niños, el problema se magnifica, dada la imposibilidad de añadir notas aclaratorias o explicaciones a pie de página, así como por la necesidad de adaptarse al estadio cognitivo en el que se encuentra el destinatario. Para muchos autores, la traducción de este tipo de elementos puede ser extranjerizante o familiarizante y, en palabras de Hagfors (2003: 125), según la estrategia adoptada “can be either a means of bridging cultural differences or of obscuring them”. Si las referencias culturales se plasman en el texto meta de forma extranjerizante, el niño podrá aprender más sobre la cultura y costumbres del texto original.

Pascua (2010) afirma que al traducir sus textos para niños suele adoptar una estrategia extranjerizante. Sin embargo, en ocasiones es necesario adaptarse a la cultura de llegada para garantizar la comprensión y aceptación del texto por parte del receptor,

y lo ejemplifica con la traducción de *The Nursery Alice*, una versión reducida de la historia de Alicia escrita por el propio Lewis Carroll para niños de cero a cinco años. Durante una fiesta de cumpleaños, unos niños hablan sobre los regalos: “Now, what is it we like best of all, on our birthdays? And at last we called out together: ‘Why, is oatmeal-porridge, of course!’”. La autora estima que, aunque la traducción literal de “oatmeal-porridge” en español es “gachas de avena”, éste no parece ser hoy en día un alimento muy apetecible para un grupo de niños que están celebrando un cumpleaños, por lo que pensó en introducir algún dulce o pastel y finalmente optó por “natillas de chocolate” (Pascua, 2010: 165).

Ruzicka (2011) también señala ejemplos de intervencionismo intencionado en la traducción de nombres de alimentos y canciones en el ya mencionado ejemplo de *Struwwelpeter* en español y en gallego. En dichas versiones se encuentran diferencias en cuanto a la adaptación del popular plato alemán “sauerkohle”, preparado a base de col fermentada: éste se traduce por “repolo” en gallego, un ingrediente tradicional de la zona (domesticación), y por “chucrut” en español, dando lugar a la inclusión de un elemento exótico. La traducción gallega, por tanto, proporciona un tono familiar y natural (Ruzicka, 2011: 68), mientras que la española da pie al desarrollo del “world knowledge”, en palabras de Puurtinen (1998: 525), que permite que el niño adquiriera conocimientos sobre temas de diversa índole, tales como Historia, Geografía o Naturalez.

En el mismo artículo, la autora ofrece otro ejemplo de familiarización en la traducción gallega del libro infanto-juvenil *Pongwiffy: a Witch of Dirty Habits*, titulada *Fedorenta, unha meiga porcallenta* y completamente trasplantada a un contexto geográfico gallego:

- They [the handlebars] also appeared to be playing *Jingle Bells*
- Ademais, parecía que do guiador saía a panxoliña “*E tiña que estar e tiña que haber algún galeguiño xunto do recién*” [...]

Al igual que en los ejemplos anteriores, la sustitución aquí del villancico *Jingle Bells* por un villancico tradicional gallego consigue, según la autora, una mayor

identificación del lector juvenil con la historia de brujas que cuenta el libro (Ruzicka, 2011: 70).

Por último, las traducciones de LIJ también pueden ofrecer guiños al lector meta que no aparecen en el texto original. En un artículo sobre el intervencionismo de los mediadores en las traducciones del género infantil y juvenil, Lorenzo (2003) muestra un ejemplo de intertextualidad en la edición en gallego de *Harry Potter y la piedra filosofal*. Para describir los tiempos oscuros que siguieron a la muerte de los padres del mago protagonista, la traductora introduce una referencia a *Longa noite de pedra*, una obra fundamental de la literatura gallega escrita por Celso Emilio Ferreiro y que simboliza la dictadura franquista (Lorenzo, 2003: 348):

- VI: [...] *Dark days*, Harry. Didn't know who ter trust [...]
- VG: [...] *Foi unha longa noite de pedra*, Harry. Non sabías en quen confiar [...]

2.2.2. EL POLISISTEMA LITERARIO Y LAS NORMAS DE TRADUCCIÓN DE LIJ

Al igual que en el estudio del doblaje y la TAV (vid. 1.1.3.3.), muchas de las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la traducción de LIJ se basan en la teoría del polisistema literario, una corriente de estudios estructuralistas desarrollados en los años setenta por Even-Zohar, entre otros investigadores de la Universidad de Tel Aviv, que plantean la jerarquización por sistemas de la literatura en cada una de las culturas. Así, en el centro del sistema de sistemas (polisistema) se localizan las grandes obras “canónicas” y conforme nos alejamos hacia el exterior encontramos el resto de la producción literaria, hasta llegar a la periferia, donde se encuentran las obras “no canónicas”. Estos elementos se encuentran en permanente disputa por ocupar la posición central dentro del polisistema, lo que hace que el sistema sea dinámico. En el caso de las obras traducidas, Even-Zohar defiende que éstas no sólo conforman un sistema dentro de cualquier polisistema literario, sino que además se trata de uno de los sistemas más activos (Even-Zohar, 1990: 46), si bien la posición de éstas dentro de cada polisistema varía principalmente en función de su aceptabilidad en la cultura meta.

En cuanto a la LIJ, algunos autores como Weissbrod (1998: 2) aseguran que su lugar se encuentra en el borde exterior del polisistema, dado el escaso interés que suscita en el mundo académico. O’Sullivan (2013: 254) va más allá y afirma que es precisamente la pertenencia de la LIJ a dos sistemas, socio-educativo y literario, lo que le impide tener éxito comercial y la relega a una posición periférica dentro del polisistema literario, opinión compartida con Lathey, quien añade que la profesión de traductor de LIJ no goza de mucho prestigio, lo que se traduce con frecuencia en salarios menores respecto a la traducción de literatura general para adultos (Lathey, 2006: 8). Esta autora recoge la idea de “invisibilidad del traductor” propuesta por Venuti (1995) y sostiene que “translators for children seem to be the most transparent of all” (Lathey, 2010: 5).

Como señalamos en el primer capítulo, al adoptar la noción del polisistema literario en su búsqueda de un marco teórico para el estudio de la traducción, Toury (1980, 1995, 2012), expone su *teoría de las normas* que influyen en las decisiones de traducción en la cultura de llegada. La traducción es una actividad que se desarrolla en el medio sociocultural de destino y, por tanto, está sujeta a una serie de normas, actualizando así el antiguo concepto de fidelidad en traducción. Toda traducción ocupa una posición entre dos extremos, *adecuación* y *aceptabilidad*, donde *adecuación* supone respeto a las normas de la cultura o sistema literario de origen, mientras que *aceptabilidad* implica sometimiento a las normas de llegada.

Con la teoría del polisistema y las reflexiones traductológicas de Toury como punto de partida, la investigadora Shavit (1981) determina que la traducción de LIJ, debido a la posición periférica que ocupa dentro del polisistema literario, es una actividad que está sometida a las normas de la cultura de llegada. Por este motivo, el traductor de LIJ dispone de una gran libertad de acción a la hora de manipular y modificar el texto de origen, siempre y cuando tenga en cuenta los principios fundamentales de la traducción para niños, enunciados por la autora:

“a. adjusting the text in order to make it more appropriate and useful to the child, in accordance with what society thinks is “good for the child.”

b. adjusting plot, characterization and language to the child’s level of comprehension and his reading abilities.” (Shavit, 1981: 172)

Estos dos enunciados resumen todas las modificaciones que podemos encontrar en la traducción de LIJ: la adaptación del texto a los valores que el adulto estima que son más convenientes para el niño y la necesidad de adecuar la trama, los personajes y el lenguaje según el nivel de comprensión y lectura que, de nuevo, el adulto le presupone al niño. Así, la investigadora identifica cinco tipos de manipulación en la traducción de textos para niños:

1. *Afiliación a modelos literarios de éxito en el sistema meta*, pasando, por ejemplo, de una historia satírica a una de aventuras o fantasía.
2. *Falta de respeto a la integridad del texto*, como por ejemplo la simplificación.
3. *Reducción del nivel de complejidad*, eliminando entre otros el carácter irónico.
4. *Adaptación ideológica*, con fines frecuentemente pedagógicos.
5. *Adaptación a las normas estilísticas de la literatura de llegada*, con objeto de enriquecer el vocabulario del niño.

Con esta clasificación de manipulaciones como base, Desmet (cit. en O’Sullivan, 2013: 456) ofrece un completo listado de las estrategias más usuales en la traducción para niños, entre las que se incluyen *estrategias de omisión y eliminación*, condicionadas por un enfoque ideológico de transmisión de valores y de adaptación del texto a la lectura del niño; *estrategias de purificación*, con el fin de adecuar el texto a la cultura de llegada mediante la eliminación de todo lo que el traductor considere inapropiado; *estrategias de sustitución*, que implican la naturalización extrema del texto; *estrategias de explicación*, mediante reformulaciones o notas al pie de página; y *estrategias de simplificación*, que pueden modificar tanto la macroestructura (organización y disposición de capítulos, por ejemplo) como la microestructura (uso de frases cortas, entre otras).

Más adelante, Puurtinen (1989) adapta la noción de “aceptabilidad” propuesta por Toury (1980) y acuña el término de “legibilidad” (*readability*), es decir la característica que hace que el texto sea de fácil lectura y comprensión para el niño. Tras una serie de estudios empíricos, concluye que el alto nivel de legibilidad, unido a un estilo natural e invariable, es una de las normas fundamentales en la traducción de la LIJ en Finlandia (Puurtinen, 1989: 203).

2.2.3. LA NOCIÓN DE AMBIVALENCIA EN LIJ

Una de las aportaciones fundamentales al estudio de la LIJ y de su traducción corresponde de nuevo a Shavit (1980, 1986), quien llega a la conclusión de que obras infantiles como *El principito* o *Peter Pan* tienen un carácter *ambivalente* y atraen a varios tipos de receptores, ampliando el espectro de audiencia de estas obras más allá de su destinatario original. La noción de *ambivalencia* aplicada a la literatura la propuso Lotman (1977: 201), quien considera que el sistema literario es dinámico y se renueva constantemente. Éste clasifica los textos en univalentes y ambivalentes: precisamente estos últimos le proporcionan al sistema flexibilidad e imprecisión en su función. Según su definición, desde un punto de vista histórico, casi todos los textos pueden catalogarse como ambivalentes, puesto que casi todas las obras han modificado su lugar en el polisistema literario a lo largo del tiempo.

Para abordar la idea del interés que suscita el texto infantil en lectores diferentes, Shavit (1980) adopta esta noción pero, a diferencia de Lotman, la circunscribe exclusivamente a la LIJ, al tratarse de textos que están situados en dos lugares a la vez dentro del polisistema, el sistema infantil y el sistema adulto, es decir “texts which belong at the same time to more than one system and consequently are read differently by at least two groups of readers” (Shavit, 1980: 76). Según la autora, este tipo de texto se compone de al menos dos modelos textuales, siendo el principal más convencional, dirigido al niño, mientras que el segundo, dirigido al adulto, es más sofisticado.

Del mismo modo, O’Sullivan (1994) también distingue a varios lectores en el texto: en su adaptación de la teoría narratológica de Chatman identifica al menos a dos “lectores implícitos”, el adulto y el niño, y se pregunta qué sucede con la traducción de este tipo de historias con múltiples destinatarios. Gracias a un estudio de caso sobre dos traducciones diferentes del clásico infantil *Winnie the Pooh* al alemán, descubrió que una de las traducciones mantuvo a ambos lectores implícitos en el texto, mientras que la otra se focalizó exclusivamente en el lector infantil (cit. en Tabbert, 2002: 337). Son varios los autores que constatan este intervencionismo de los traductores en el texto meta mediante estrategias como la omisión, la neutralización, la simplificación o la explicitación (Oittinen, 2000; Pascua, 2000; Lorenzo, 2003, entre otros). Según O’Connell (2003: 227), “as a result, many ambivalent source texts for children are much

more univalent in translation”. Sin embargo, esto no tiene por qué verse como algo negativo, pues dichas intervenciones tratan de acomodar la traducción a las normas del sistema literario meta y, en definitiva, lograr que el texto sea aceptado por los lectores de destino. Siempre, según Lorenzo (2014), que se logre el punto justo y que “dichos intervencionismos «paternales» sean vistos como necesarios para conseguir una traducción comunicativa y no como actitudes que infravaloran los conocimientos de los receptores y restan calidad a la traducción” (Lorenzo, 2014: 46).

Un concepto relacionado con la ambivalencia es el de *ambigüedad*, entendiendo ésta como algo que está abierto a más de una interpretación y que puede chocar con las ideas preconcebidas de algunos mediadores (editores, traductores...) sobre lo que debe ser la LIJ y su traducción. En consecuencia, “ambiguity is a feature that we can assume mediators to adapt to better fit their own ideas about children and literature for children (Alvstad, 2008: 224). En un estudio sobre el cuento de Andersen *El soldadito de plomo*, Alvstad analiza hasta 24 traducciones diferentes -12 en sueco y 12 en español- y describe las soluciones que se adoptan en la traducción de uno de los pasajes ambiguos del relato: de las 24 traducciones, únicamente 4 evitan hacer uso de la ambigüedad dando lugar a que el texto sólo pueda ser interpretado de una forma. Por el contrario, el resto de traducciones presenta distintos grados de ambigüedad, si bien sólo 7 de ellas consiguen mantener completamente el carácter ambiguo del texto original. En cierta medida, para la autora “this means that the assumption that ambiguity as a trait is susceptible to manipulation in translation is only partly confirmed” (Alvstad, 2008: 243).

2.2.4. EL ENFOQUE FUNCIONAL EN LA TRADUCCIÓN DE LIJ

Al igual que los EDT, la Teoría del Escopo (*Skopostheorie*) nace a raíz de la influencia de las nuevas corrientes teóricas orientadas hacia el texto meta, cuestionando el concepto de equivalencia y centrando su atención en otros aspectos que considera esenciales para la traducción, como la función del texto traducido, la aceptabilidad de éste en la cultura de destino y la importancia de las distintas tipologías textuales para una comunicación intercultural efectiva.

Reiss y Vermeer (1984) defienden que la traducción de un texto está en función del *escopo* u objetivo que se le asigne a ese texto en la nueva cultura (“encargo de traducción”), que no necesariamente debe coincidir con el del texto original (traducción homofuncional o heterofuncional, en cada caso). La función que se le atribuya será la que determine la acción del traductor en cada momento, por lo que existirán tantas formas diferentes de traducir un texto como funciones asignables. Ambos autores señalan que la relación entre el texto origen y el texto meta es de *equivalencia* cuando la función entre el texto de partida y de llegada se mantiene constante, y que la relación es de *adecuación* cuando la función de la traducción no es la misma que la del original.

Por su parte, Nord (1991, 1997) interpreta la funcionalidad en traducción como la capacidad de crear un texto que funcione e introduce el concepto de *lealtad*, que hace referencia a la responsabilidad del traductor hacia todos los actores que intervienen en el proceso de traducción, ya que el traductor está comprometido con el productor del texto original y con su cultura, así como con los receptores y la cultura del texto de destino, concibiendo así la figura del traductor como un mediador intercultural.

Reiss (1982) también aplica los presupuestos funcionalistas a la traducción de LIJ, siguiendo su propia clasificación de tipologías textuales. Los textos informativos, expresivos, operativos y multimedia también se pueden encontrar en el campo de la literatura infantil y la autora defiende que cada tipo de texto requiere una forma específica de equivalencia. A su vez, identifica los principales problemas que presenta la traducción de LIJ y subraya tres factores que justifican un acercamiento específico a su estudio: la asimetría del proceso completo de traducción, puesto que son adultos quienes traducen obras escritas por adultos para niños y jóvenes, sin tener en cuenta el conocimiento lingüístico del niño; el poder de los intermediarios que presionan al traductor para identificar tabús o para que siga principios educativos; y por último, el conocimiento del mundo y experiencia vital del lector infantil y juvenil, que son todavía muy limitados (Reiss, 1982: 7-8).

Oittinen (2000) también adopta un enfoque funcionalista en sus investigaciones sobre traducción de LIJ, ya que considera este tipo de traducción como una actividad cultural guiada por un objetivo concreto, adaptado al contexto de llegada, que puede

variar respecto al objetivo de partida. La autora afirma que el traductor no traduce nunca palabras aisladas sino situaciones completas, trasladando a la traducción su legado cultural y experiencias literarias previas. En el caso de la LIJ, el traductor también traslada la imagen preconcebida que tiene sobre la infancia y sobre el niño (Oittinen, 2000: 3). Recupera el término de “lealtad” propuesto por Nord pero matiza que, en lo concerniente al lector infantil, es más conveniente prestar lealtad al receptor del texto meta que fidelidad al texto de partida (Oittinen, 2000: 12).

2.2.5. TRADUCIR PARA NIÑOS

El título de la monografía *Translating for Children*, publicada por Oittinen en 2000, supone toda una declaración de intenciones al focalizar la investigación sobre LIJ exclusivamente en el destinatario infantil. En efecto, considera la lectura como un proceso activo y dialógico de construcción del sentido por parte del traductor y consecuentemente del lector. Según Oittinen, el traductor de LIJ se dirige a un receptor imaginario dotado de una capacidad de comprensión y un conocimiento de lo que le rodea concretos, que determinarán el proceso de traducción, lo que le lleva a concebir su propia “child image”. Para obtener la imagen de este destinatario, el traductor trata de conjugar varios elementos que conforman el concepto global de niño, tales como la historia de la infancia, el niño actual y la infancia del adulto tal y como él la recuerda (Oittinen, 2000: 26).

Como hemos visto más arriba (vid. 2.2.3.), O’Sullivan utilizó los modelos narratológicos de Chatman y Schiavi para la elaboración de su teoría centrada en el texto meta, donde se distinguen tres voces distintas: la del narrador ficticio del texto origen, la del traductor implícito y la del narrador ficticio del texto de llegada. De este modo, la autora defiende que la voz del narrador del texto de llegada puede desviarse de la del narrador de partida, concibiendo un lector implícito completamente distinto al lector del texto original, lo que explica la tendencia de algunos traductores a manipular el texto de llegada en función de la imagen preconcebida que tienen del niño: si el traductor se dirige a un lector implícito de menor conocimiento o con facultades de comprensión inferiores, puede verse obligado a modificar o manipular el texto. El modelo narratológico de O’Sullivan pretende servir de ayuda para la identificación y

localización del agente y el lugar donde se producen estas divergencias (O'Sullivan, 2003: 205).

Sin llegar a la manipulación, algunos estudiosos defienden cierto intervencionismo en la traducción de LIJ, como Pascua (2001) o Lorenzo (2003, 2014), quien considera que para que un texto meta sea aceptable y aceptado por el lector infantil, el traductor debe realizar todos los cambios necesarios si estima que el niño carece de una serie de conocimientos relacionados con su poca experiencia. En este sentido “no podemos defraudarlo ni ir en contra de sus expectativas, dejando en el nuevo texto referencias que él no entiende” (Pascua, 2001: 43). Ello no evita que se amplíen sus horizontes y el conocimiento de otras realidades, mediante estrategias de compensación en el mismo fragmento o a lo largo de la traducción.

2.3. CARACTERÍSTICAS DE LA TRADUCCIÓN DE LIJ

En los epígrafes anteriores hemos intentado repasar las investigaciones más relevantes que se han llevado a cabo en el campo de la traducción de LIJ a lo largo de los últimos treinta años. No cabe duda de la especificidad de esta actividad, lo que implica que el traductor de LIJ debe tener en cuenta ciertos factores que podemos resumir en los siguientes puntos y que, según Oittinen (2000, 2008) y O'Connell (2003) entre otros, se pueden aplicar a la traducción de productos teatrales y audiovisuales infantiles:

a) **Adaptación al desarrollo cognitivo y contenido pedagógico:**

En primer lugar, la traducción de una obra infantil se lleva a cabo con el fin de enriquecer el panorama literario de la cultura de destino y que el lector potencial pueda acercarse a la cultura original. Sin embargo, el traductor de LIJ debe tener en cuenta el nivel de desarrollo adquirido por el niño y su capacidad real de recepción. Por lo tanto, la traducción debe encontrar un punto intermedio entre estas dos premisas, adaptando elementos “extraños” para que el lector infantil sea capaz de comprender el texto pero a su vez facilitando la adquisición de contenidos relacionados con la cultura original que le permitan aumentar su conocimiento. Por otro lado, la imagen que escritores y traductores de LIJ tienen

de la infancia en una cultura y un período determinado influirá en la idea que tienen éstos sobre las capacidades más o menos limitadas del lector y sobre el tipo de literatura que puede o debe consumir.

b) Diversificación del lector:

Como hemos visto, las características de la LIJ implican que en el mismo texto puedan coexistir varios tipos de lectores diferentes: adultos, adultos que leen el libro a los niños, niños en distintas etapas de desarrollo, etc. Por tanto, los autores de LIJ pueden relatar la historia de forma lineal e incluir, por ejemplo, dobles sentidos, juegos de palabras o información ideológica, comprensibles únicamente por adultos o niños que se encuentren en estadios superiores de desarrollo. Ante esto, el traductor debe saber identificar a los lectores implícitos del texto y trasladar la información teniendo en cuenta a éstos.

c) Formato del texto para niños:

La variedad de formatos existente en la literatura infantil hace que las características de su traducción sean diferentes a las de la traducción de otros tipos de literatura. En ella encontramos frecuentemente información en dos niveles semióticos, el código escrito y los códigos visuales, tanto en textos literarios enriquecidos con imágenes (por ejemplo, libros ilustrados) o en productos directamente subordinados a los elementos visuales, como los cómics, que requieren estrategias específicas de traducción para que ninguno de los niveles semióticos quede marginado. En segundo lugar, muchos libros de LIJ se conciben para ser leídos en voz alta por un adulto, por lo que la traducción debería intentar reproducir la musicalidad, el carácter estilístico y la legibilidad (Puurtinen, 1989: 203) del texto de origen. Por último, los recursos lingüísticos tales como ritmo, rimas, repeticiones y onomatopeyas demandan un alto grado de creatividad por parte del traductor.

3. EL TEXTO AUDIOVISUAL PARA NIÑOS Y SU TRADUCCIÓN

3.1. EL TEXTO AUDIOVISUAL PARA NIÑOS

Como hemos visto anteriormente, en la sociedad occidental actual los niños reciben cada vez más información a través de medios que combinan el canal visual y el acústico, ya sea la televisión, el ordenador o la tableta electrónica, así como los teléfonos inteligentes, por lo que la literatura ha dejado de ser el único medio para el entretenimiento educativo del niño. La facilidad de aprendizaje y adaptación a las nuevas tecnologías que tienen los niños, unido a la situación actual de los hogares, donde por lo general ambos padres trabajan fuera de casa, hace que el niño pase varias horas del día delante de una pantalla³⁵. Por esta razón, el conjunto de la población infantil se ha convertido en la gallina de los huevos de oro de la industria audiovisual: basta con dar un repaso a la cartelera o a la sección de cine de unos grandes almacenes para darnos cuenta de la gran cantidad de productos que se destinan a esta franja de edad³⁶.

En realidad, más que una suplantación se ha producido una diversificación de formatos y son varios los autores que apuestan por la combinación e integración de medios. Cano Calderón, por ejemplo, se anticipa a los ya mencionados Oittinen (1993) y O'Connell (2003) y apunta que el cine para niños es un capítulo más de la LIJ al haberse convertido con el tiempo “en un auténtico vehículo de la literatura infantil”, (Cano Calderón, 1993: 54). En cierto modo, aunque actualmente se producen trasvases indistintamente del medio escrito al audiovisual y viceversa³⁷, al principio las fuentes

³⁵ Un estudio de las empresas *Mediametrie* y *Eurodata TV* presentado en marzo de 2013 arrojó datos bastante concluyentes en cuanto al consumo de televisión entre los más pequeños: en 2012, los niños europeos pasaron 2 horas y 16 minutos de media diaria delante de la televisión, cantidad que asciende a 3 horas para los niños españoles.

<http://www.mediametrie.com/presse/communiques/kids-rule-the-remote.php?id=825> [Última consulta el 14 de mayo de 2013].

³⁶ En una ciudad española de tamaño medio como Almería, 6 de los 30 filmes en cartelera (20%) estrenados en diciembre de 2013 se dirigían a los niños: <http://www.cultureta.info/culturetan5.pdf> [Última consulta el 8 de octubre de 2015].

³⁷ Ruzicka (2009: 8) describe el interés actual de la industria de la LIJ por las publicaciones basadas en películas o series de televisión, incluyendo tanto adaptaciones de filmes como nuevas creaciones a partir de los mismos personajes y situaciones. Este tipo de literatura utiliza el medio audiovisual como plataforma de visibilidad, dada su gran influencia en el ocio de los más pequeños.

del texto audiovisual para niños se inspiraban directamente en la literatura, al adaptar cuentos tradicionales e historias escritas de y para niños (Cano Calderón, 1993: 54).

La misma autora se refiere expresamente al dibujo animado, del que dice que aún el aspecto más tradicional de la LIJ, la historia y la ilustración. Por su parte, el profesor y animador Paul Wells profundiza en la estrecha relación que existe entre la actividad creativa del niño y los mundos creados mediante animación: “These worlds are often drawn – mirroring children’s own drawing or illustrations in children’s books – or produced in 3D stop-motion animation – resembling the 3D toy environments children play within” (Wells, 2009: 118). En este sentido, también el animador Luis Cook vincula directamente el dibujo animado a la memoria infantil y a los libros ilustrados: “For me, drawn animation is somehow richer, denser, and has a strong link to childhood memory, to picture books, to painting, to impossible worlds” (cit. en Wells, 2009: 169).

Como si de una premonición se tratase, a comienzos de los años noventa Cano Calderón apuntaba que incluso los videojuegos pasarían a formar parte de la literatura infantil en breve pues, a su entender, la estructura de un cuento sin final o de final abierto no es diferente de la manipulación visual que el niño puede llevar a cabo con los personajes y la historia de un juego (Cano Calderón, 1993: 55). Si tiramos de ese hilo, un simple vistazo a las diferentes tiendas de aplicaciones audiovisuales para teléfonos inteligentes y tabletas nos confirma que hoy en día el niño es uno de los objetivos principales de los desarrolladores de productos multimedia, no sólo de videojuegos, sino también de libros electrónicos, juegos educativos, simuladores de arte y sonido, puzzles o cuadernos de actividades extraescolares multimedia, por citar sólo algunos ejemplos³⁸.

Tanto si se trata de una película, un videojuego o un anuncio publicitario, el texto audiovisual no se diferencia en muchos aspectos del texto tradicional. Tal y como avanzamos en el capítulo anterior, su particularidad reside en que, en lugar de percibir la información por un solo canal y código de significación como cuando leemos un libro,

³⁸ En diversos blogs en Internet, como *El chupete*, analizan y actualizan constantemente el mundo de las aplicaciones infantiles para tabletas y teléfonos inteligentes. En el blog *Dos puntos barra barra* encontramos una lista con las diez mejores aplicaciones infantiles:

<http://www.gentedigital.es/dospuntosbarrabarra/2012/07/las-10-mejores-apps-dirigidas-a-ninos-y-adolescentes/> [Última consulta el 22 de septiembre de 2015].

lo hacemos de forma simultánea a través de dos canales, visual y acústico, que reproducen diversos códigos a la vez (Chaume, 2004). Es el caso, por ejemplo, del cine y la televisión, que combinan sonido e imágenes a la vez. En cambio, se consideran inherentes a ambos formatos las características que forman la estructura externa e interna del texto como el tono cómico o dramático de la trama, el espacio y el tiempo, la musicalidad de las palabras, la agilidad en la narración... En este sentido, los textos infantiles no son una excepción, puesto que encontramos el mismo tipo de elementos fantásticos, humorísticos o de aventuras tanto en un cuento, como *Las aventuras de Pinocho*, como en una película, como *Arrietty y el mundo de los diminutos* [*Karigurashi no Arrietty*] (Hiromasa Yonebayashi, 2010).

Como esbozamos en el capítulo 2, autores como Oittinen (2000, 2008) y O’Connell (2003) consideran que las características de las obras literarias infantiles también se aplican a los textos audiovisuales para niños (y por ende, a su traducción). Para empezar, los autores de los textos son adultos al igual que sucede con los textos literarios. Además, como subraya la investigadora irlandesa, dado que el grupo de adultos es quien decide qué se publica o se programa, el enfoque que se adopta se basa exclusivamente en los gustos e intereses adultos (O’Connell, 2003: 227). Así, distingue varias similitudes en estos dos tipos de manifestación artística entre las que destaca, a nuestro parecer, su adscripción al concepto de ambivalencia acuñado por Lotman (1977) y Shavit (1980 y 1986), y llega a la conclusión de que el grado de ambivalencia se multiplica en los textos audiovisuales, concretamente en aquellos destinados a cine y televisión.

Zabalbeascoa (2000) propone una clasificación del texto audiovisual a partir de la gama cromática que va del blanco al negro, donde los productos destinados exclusivamente a los niños se representarían con color blanco y los textos pensados para adultos con negro, mientras que utilizaríamos el gris con las obras “para todos los públicos”, al incluir contenidos que pueden consumir tanto los menores como los adultos. De esta forma, encontramos textos que siguen una estrategia de “topos negros sobre fondo blanco” (Zabalbeascoa, 2000: 21), es decir aparentan ser exclusivos para el público infantil pero contienen elementos (topos negros) que sólo puede entender una audiencia adulta. Es el caso, como hemos dicho antes, de las producciones de la factoría

Disney o series de televisión como *Los Simpson [The Simpsons]* (Matt Groening, 1989–). Precisamente, el caso de Disney en concreto ha sido estudiado hasta la saciedad. En un artículo acerca de los mitos de la factoría del ratón, Wasco (2001: 249) se cuestiona si ésta es patrimonio exclusivo del público infantil, ya que sus productos interesan por igual a grandes y mayores, y afirma que “many Disney products have been designed with older audiences in mind, including many of the classic Disney films”.

El caso del cine parece especialmente lucrativo sólo por el hecho de que, una vez concluido el período de explotación en salas comerciales, las películas se reciclan en los mercados doméstico (vídeo, DVD, Blu-ray, televisión a la carta...) y televisivo³⁹. Además, las películas infantiles o “para toda la familia” consiguen atraer al cine a niños, pero también a padres y tutores, con lo que la recaudación en salas se incrementa respecto a la de una película convencional. Casi sin quererlo, terminan por convertirse en *blockbusters*⁴⁰. A mediados de 2013, en la lista histórica de películas más rentables que elabora y organiza la web *Box Office Mojo*, la cuarta parte de los cien largometrajes con mayor recaudación en todo el mundo, entre los que se encuentran *El rey león [The Lion King]* (Minkoff y Allers, 1994), *Shrek 2* (Adamson, Asbury y Vernon, 2004) o *Toy Story 3* (Lee Unkrich, 2010) se dirigen a una audiencia *familiar*⁴¹, un tipo de audiencia caracterizado básicamente por la presencia de niños (Thompson, 1980: 111).

Ni que decir tiene que todos estos filmes son extranjeros: históricamente, los casos de filmes españoles que se conciben para el público infantil son muy reducidos, como constata Heitz (2007) en su ensayo sobre tres de los primeros largometrajes de animación con factura española: *Garbancito de la Mancha* (Moreno, 1945), *Alegres vacaciones* (Blay y Moreno, 1948) y *Érase una vez...* (Cirici-Pellicer, 1950). A la ausencia de una verdadera actividad industrial, la falta de medios financieros y un

³⁹ A este respecto, en un reportaje sobre el sector español de animación en el diario *El País*, el productor Nicolás Matji comenta: “La vida de un título de animación es más larga y envejece mucho más despacio. Los DVD se siguen vendiendo mucho tiempo después de su estreno”: sociedad.elpais.com/sociedad/2013/02/15/actualidad/1360963844_933591.html [Última consulta el 20 de septiembre de 2015].

⁴⁰ Entendemos como *blockbuster* el filme que tiene muchísimo éxito en taquilla. Por ejemplo en EE. UU., de donde proviene el término, el umbral que debe superar una película para convertirse en *blockbuster* es de 100 millones de dólares. Estas producciones suelen ser muy criticadas, pues conciben el cine como una industria apoyada en el consumo masivo, y no como una manifestación artística.

⁴¹ La dirección web es la siguiente: <http://www.boxofficemojo.com/alltime/world/> [Última consulta el 12 de mayo de 2013].

mercado interno reducido, la autora añade, entre otras causas que impidieron el desarrollo, las restricciones discursivas propias de la autocensura, las dificultades de distribución internacional, la fragilidad del soporte físico o la competencia norteamericana.

Si bien la situación está cambiando y la industria del cine española lleva algunos años experimentando con técnicas y formatos del cine de animación, en principio el formato audiovisual más apreciado por los niños (Rodríguez y Melgarejo, 2009: 173), el escaso interés que despierta desde siempre el espectador infantil en la industria del cine española sigue latente, ya que algunos de los éxitos recientes de crítica y público del sector de la animación se dirigen al público adulto⁴². Entre ellos, destacamos *Chico y Rita* (Trueba, Mariscal y Errando, 2010), filme ganador de numerosos premios internacionales y nominado a los Óscar 2012 en la categoría de Animación, y *Arrugas* (Ignacio Ferreras, 2011), que obtuvo dos premios Goya en 2012.

Por otro lado, en el caso de películas españolas pensadas para el espectador infantil, estrenos recientes como *Planet 51* (Jorge Blanco, 2009), *Las aventuras de Tadeo Jones* (Enrique Gato, 2012) o *Justin y la espada del valor* [*Justin and the Knights of Valour*] (Manuel Sicilia, 2013) se conciben directamente en inglés, imitando el estilo de producción de Hollywood (González y Cruz, 2007: 222) con vistas a una distribución internacional⁴³. Antonio Banderas, productor de *Justin y la espada del valor*, lo resume de la siguiente manera: “Nos hubiera encantado hacer una película en español, pero entonces no la vendes, y cuando te planteas una película de 22 millones de

⁴² Además del cine, los productos animados para televisión y publicidad, así como cortometrajes y otros montajes para la web se encuentran en auge en nuestro país gracias, en parte, a la multiplicación de escuelas y centros de formación donde se enseña la animación como disciplina artística. Para mayor información, se puede consultar en línea el *Libro blanco del sector de la animación en España 2012*, proyectado por Diboos (Federación de Asociaciones de Productoras de Animación en España), que presenta una radiografía exhaustiva sobre el panorama actual del sector y las perspectivas de futuro: <http://www.diboos.com/wp-content/uploads/2013/01/LBA12.pdf> [Última consulta el 20 de septiembre de 2015].

⁴³ “Enrique Gato: «Tadeo Jones' ya está en 30 países»”: <http://www.elperiodico.com/es/noticias/ocio-y-cultura/enrique-gato-tadeo-jones-esta-paises-2196692> [Última consulta el 13 de septiembre de 2015].

“Justin habla más en inglés y ruso que en español”: <http://www.diariosur.es/v/20140127/cultura/justin-habla-ingles-ruso-20140127.html> [Última consulta el 13 de septiembre de 2015].

“Planet 51: Detrás de las cámaras con las voces originales”:
<http://www.cinemaniablog.com/post/2769/planet-51-detras-de-las-camaras-con-las-voces-originales>
[Última consulta el 13 de septiembre de 2015].

euros tienes que salir al extranjero y tienes que hacerla en inglés”⁴⁴. Por tanto, sólo el hecho de que haya que recurrir a la TAV para que el público infantil pueda asistir a las salas de cine es ya un motivo suficiente para dedicar mayor atención a este campo dentro del ámbito académico, con el fin de estudiar con profundidad el grado y el modo de recepción de estos productos en el espectador infantil.

Los estudios centrados en la traducción y adaptación de videojuegos, productos informáticos y aplicaciones multimedia para niños tienen como objetivo conocer las características específicas de cada medio y las estrategias que se emplean en la traducción. Sin embargo, somos conscientes de los límites del presente trabajo y de la imposibilidad de tratar en profundidad todos los formatos de TAV para niños, por lo que vamos a centrar nuestra atención en el medio cinematográfico y emplazamos a futuras investigaciones el estudio de otros productos multimedia infantiles. De esta forma, en las páginas sucesivas, trataremos de definir las características del cine infantil y del cine de animación para niños, en particular mediante un repaso de las publicaciones en el ámbito académico. En la segunda parte del capítulo, hablaremos sobre la traducción del cine infantil y de animación, con objeto de establecer una taxonomía de características propias de esta actividad traslativa.

3.1.1. EL CINE INFANTIL

La comunicación en el ámbito cinematográfico se basa en un proceso que incluye los siguientes factores: emisor (productor/director), mensaje (película) que se difunde por un medio (sala de cine, televisión, etc.) y llega al receptor (público). El cine para niños, aunque sigue un esquema idéntico desde el punto de vista de la comunicación, presenta unas características específicas que particularizan principalmente al receptor y al mensaje, ya que para algunos autores como Rodríguez y Megarejo (2009: 179), ni el autor de la película ni el medio por el que se emiten dichos filmes son determinantes para que una película forme parte del género llamado cine infantil. De esta forma, para una correcta clasificación del cine para niños, se consideran cuestiones como la edad y el desarrollo de la capacidad cognitiva e inteligencia fílmica

⁴⁴ “Antonio Banderas: «Lo estamos haciendo como lo haría Pixar»”: <http://cinemania.es/actualidad/noticias/12451/antonio-banderas-lo-estamos-haciendo-como-lo-haria-pixar> [Última consulta el 13 de septiembre de 2015].

del espectador, así como los aspectos formales de la película, entre los que destacamos la técnica, la duración, los elementos acústicos y estéticos, las temáticas, los argumentos o los personajes (Rodríguez y Melgarejo, 2009: 180).

3.1.1.1. El niño, un espectador activo y especial

En su monografía sobre los niños y la televisión, Dorr (1986: 13) destaca que una de las principales características del público infantil es el conocimiento limitado que poseen de casi todo lo relacionado con su entorno:

“All of us acquire such knowledge throughout our lives, but the most important learning usually occurs during childhood. This is the time when individuals learn what must be known if they are to function in their culture”.

Esta característica, junto a la curiosidad innata y al ansia constante de aprendizaje, convierte a los niños en una audiencia especial a la hora de consumir productos a través de los medios de comunicación. Otros autores van más allá y afirman que, para comprender a los niños como receptores más o menos activos, es necesario tener en cuenta que éstos ni ven, ni oyen, ni entienden lo mismo que los adultos (Contreras, 1993: 20), algo sobre lo que deben reflexionar los guionistas y programadores de los medios de comunicación, pero también los traductores audiovisuales.

Resulta muy interesante la aportación de Buckingham (2002) quien, desde una perspectiva sociológica, no duda en definir al niño como público *activo* (vid. 1.2.1.1.), o sea como “una audiencia competente y experta, y no como simples víctimas pasivas de la manipulación mediática” (Buckingham, 2002: 130). Astrid (2007: 42) destaca que los gustos del niño están bien definidos independientemente de la edad, pues seleccionan los aspectos que le interesan para la elaboración de sus esquemas ideológicos, cognitivos y lingüísticos. En este sentido, se apunta la necesidad de investigar la relación de los niños con los medios desde *su* punto de vista, y no juzgarles por “su incapacidad para utilizar o comprender los medios de forma adecuadamente *adulta*” (Buckingham, 2002: 126), ya que, en general, los debates públicos sobre este tema están dirigidos por adultos y son pocos los que se preocupan de lo que los propios niños

tienen que decir al respecto. También se intenta evaluar el significado sociocultural que éstos obtienen de los medios (Buckingham, 2002:125):

“La interpretación que ofrecen los niños sobre una película de dibujos animados, por ejemplo, y lo que deciden comentar en compañía de otros niños y una persona mayor que les entrevista, depende de la percepción que tienen de su propia posición social y de sus relaciones con los demás”.

A pesar de ser una audiencia minoritaria, la caracterización del público infantil como elemento *activo* dentro de la audiencia le otorga un rango equivalente al de los demás receptores, lo que implica que se deben satisfacer sus expectativas (García Galera, 2000: 190), incluyendo el proceso de traducción. Se podrían incluir en lo que Espasa denomina “inmensa minoría”, o sea comunicación de masas para audiencias minoritarias (Espasa, 2008: 71). Ahora bien, no todos los niños procesan la información del mismo modo y, en este sentido, la edad del niño parece ser uno de los factores que más influyen en dicho procesamiento.

¿Para todos los públicos? La edad en el cine para niños

En su obra sobre el cine de animación, Yébenes (2002: 130-137) establece una clasificación de los gustos e intereses infantiles en el medio audiovisual dividida en tres fases según la edad. Así, encontramos una primera fase pensada para niños de hasta tres años, que se caracteriza por ofrecer productos con mucho colorido y de formas redondeadas, en los que se suceden imágenes rápidamente y el efecto sorpresa suele potenciarse; a continuación, tenemos otra fase para los niños de tres a nueve años, donde prevalecen las formas de los personajes, aunque aún se sienten atraídos por el movimiento, las luces estridentes y veloces, así como las gamas cromáticas intensas. Hay un salto cualitativo en cuanto al contenido narrativo y al lenguaje, si bien los niños menores de siete años no suelen apreciar los elementos difíciles de asimilar, como la ironía o el sarcasmo. Por el contrario, en los dos últimos años de esta fase ya han alcanzado cierta madurez y muestran interés por otro tipo de producto más alejado de lo convencional; la última fase propuesta por la autora tiene como público objetivo a adolescentes con edades comprendidas entre diez y dieciséis años, etapa en la que adquieren la plenitud de madurez infantil y pasan a la adolescencia. En esta fase, se

suele rechazar el producto infantil y las historias se centran en temas más complejos y enmarcadas en géneros como el fantástico o la ciencia-ficción.

Por otra parte, respecto a lo que el espectador es capaz de comprender y asimilar, las investigaciones del profesor De Andrés Tripero (2006) sobre la comprensión del texto audiovisual y la “inteligencia filmica” en la infancia y la adolescencia nos llevan a una clasificación basada en las ideas *piagetianas* sobre el desarrollo cognitivo⁴⁵, a las que se añaden los estímulos procedentes del mundo audiovisual. Con estos presupuestos, el autor elabora su “nueva epistemología genética audiovisual”, en la que se distinguen cinco fases que explican “la influencia de la imagen audiovisual en el desarrollo” (De Andrés Tripero, 2006: 22):

1. **Fase de influencia sensorial, perceptiva y motora** (0 a 2 años): el componente fílmico ejerce cierta influencia en el niño, puesto que no lo apartamos de nuestras vidas cuando él está presente. En este sentido, De Andrés Tripero reclama una investigación acerca de las capacidades perceptivas del bebé y su capacidad de imitación de gestos y sonidos procedentes del medio audiovisual.

⁴⁵ El desarrollo cognitivo es el conjunto de transformaciones que se producen en las características y capacidades del pensamiento a lo largo de nuestra vida, sobre todo en la etapa del desarrollo, cuando aumentan el conocimiento y la habilidad para pensar, percibir y comprender. Según Piaget, el pensamiento aparece desde el mismo instante en que nacemos y evoluciona a través de cuatro períodos secuenciales, subdivididos a su vez en estadios o sub-estadios, caracterizados por un modo específico de razonamiento que permite distinguirlos entre sí. El paso de un estadio al siguiente no significa la pérdida de los logros obtenidos hasta el momento ya que, para superar la etapa se debe ampliar el conocimiento obtenido con otro distinto que pasa a dominar el razonamiento (Piaget, 1956: 43). La taxonomía de períodos y estadios piagetiana es la siguiente:

- **Período sensorio-motor** (0-2 años): aprendizaje de la coordinación de movimientos físicos, pre-representacional y pre-verbal. Se divide en los siguientes sub-estadios:
 - *Mecanismos reflejos* (0-1 mes)
 - *Reacciones circulares primarias* (1-4 meses)
 - *Reacciones circulares secundarias* (4-8 meses)
 - *Coordinación de esquemas de conducta* (8-12 meses)
 - *Reacciones circulares terciarias* (12-18 meses)
 - *Comienzo del pensamiento* (18 meses - 2 años)
- **Período pre-operacional** (2-7/8 años): desarrollo de la habilidad para representar la acción mediante el pensamiento y el lenguaje. Es la etapa pre-lógica, dividida en dos estadios:
 - *Pre-conceptual o simbólico* (2-4 años)
 - *Intuitivo o de transición a la lógica* (4-7/8 años)
- **Período operacional concreto** (7/8-11/12 años): inicio del pensamiento lógico, aunque limitado a la realidad física y concreta.
- **Período operacional formal** (a partir de los 11/12 años): pensamiento lógico, abstracto e ilimitado.

2. **Fase de influencia emocional y simbólica** (2 a 6 años): el niño adopta progresivamente una pre-inteligencia fílmica que se manifiesta en la representación de la emisión audiovisual mediante la imitación.
3. **Fase de influencia procesual perceptivo cognitiva** (6 a 12 años): etapa en la que se dan las condiciones necesarias para que aparezca la inteligencia fílmica, dada la capacidad para imitar de forma racional la información que recibimos del cine, la televisión y demás pantallas que nos rodean.
4. **Fase procesual cognitiva formal, emocional y creativa** (12 a 17 años): etapa propia de la adolescencia en la que aprendemos a comprender la información transmitida por el mundo audiovisual y a identificarnos con ella (modelos sociales).
5. **Fase procesual cognitiva post-formal**, prototípica de la juventud, que presenta una comprensión fílmica competente, crítica e interactiva.

En el ámbito español, otra clasificación relacionada con la edad de los receptores la establece la Comisión de Calificación de Películas Cinematográficas, órgano dependiente del Instituto de la Cinematografía y las Artes Audiovisuales (ICAA), responsable de emitir informes sobre la calificación por grupos de edad de las películas que se exhiben en las salas de cine de nuestro país. Actualmente, los tramos de edad en los que podemos situar al cine infantil son los siguientes:

- **Apta para todos los públicos:** se trata de una clasificación general, que no implica que la película sea recomendable para el niño, sino que no contiene ningún elemento que resulte perjudicial para él.
- **No recomendada para menores de 7 años:** los filmes de esta categoría no deben generar inquietud y tensión en los menores ni contar con escenas de crueldad o violencia extrema.
- **Especialmente recomendada para la infancia:** esta clasificación se puede añadir a una de las anteriores (“Apta para todos los públicos” o “No recomendada para menores de siete años”) cuando se trate de películas con contenido narrativo y visual destinado al público infantil. Para ello deben presentar una narración atractiva y comprensible para los niños y transmitir valores educativos, que estimulen la imaginación y sepan entretener.

Ahora bien, los creadores de productos audiovisuales no siempre tienen en cuenta la capacidad de comprensión o los intereses del público al que se dirigen. Por ejemplo Christy Marx, una prestigiosa guionista de cómics y películas de animación escribe que en Estados Unidos, una vez finalizados, los productos infantiles suelen catalogarse en tres grupos según la edad a la que se dirigen: niños de 2 a 11, niños de 6 a 11 y adolescentes de 9 a 14. Sin embargo, añade que:

“In development, there are loose guidelines that differ somewhat from that above. It's more common to break the categories down into roughly:

- Preschool and very young (2-8)
- Young heading toward teen (8-12)” (Marx, 2007:5).

De esta incongruencia aparente deducimos que los estudios nunca encargan un producto para una edad específica, sino que intentan abarcar el mayor número posible de espectadores, con lo que será el niño quien deba adecuarse posteriormente a unos contenidos que tal vez no pueda descodificar, bien porque todavía no dispone de las cualidades cognitivas necesarias, bien porque no le interesa lo más mínimo. Para la escritora, los productos que se dirigen al público más joven suelen ser completamente inofensivos y fundamentarse en contenidos pedagógicos, mientras que para el grupo de mayor edad se amplía el abanico de posibilidades a través de géneros como el de acción/aventuras (humorístico y serio), la comedia e incluso el *anime*.

Por otro lado, la ampliación del espectro de audiencia también busca atraer al conjunto de espectadores que acompañan al niño en la sala de cine incluyendo elementos lingüísticos y referencias que sólo puede comprender una persona de mayor capacidad cognitiva. Esta necesidad de acercarse al público adulto no es, como se ha comentado, exclusivamente económica, sino también artística, puesto que el artista aspira ante todo a obtener el reconocimiento por parte del público y éste sólo puede llegar de mano de un espectador adulto.

3.1.1.2. Estructura formal y narrativa del cine infantil

Personajes, temas, argumentos

Como hemos visto, las diferencias de percepción del mundo que tienen los niños con respecto a los adultos influyen irremediabilmente en sus intereses y además “el

nuevo espectador de todas las edades y sobre todo el infantil-juvenil ya no se limita a contemplar de modo pasivo sino que le gusta participar activamente en aquello que capta, lo que justifica el cada vez más exitoso mundo del videojuego” (Sánchez Moreno, 2009: 3). Esto ha dado lugar a una adaptación por parte del cine y el resto de medios audiovisuales a esos intereses y actitudes, pasando en estas dos últimas décadas de estrenar películas con un modelo pedagógico maniqueo, basado principalmente en la exaltación del bien y el castigo al mal, a ciertos filmes actuales donde se intuyen reflexiones filosóficas y morales a través de personajes concebidos casi como antihéroes.

De hecho, Marrero (2010: 151) subraya que los personajes suelen ser mucho más complejos, menos obvios en sus intenciones y menos predecibles en sus comportamientos. Por otra parte, los héroes masculinos suelen hacer gala de cierta sensibilidad, mientras que los femeninos adoptan una posición activa con una mayor toma de decisiones. Atendiendo a los gustos del niño, según Rodríguez y Melgarejo (2009: 175): “los personajes por los que muestran mayor interés son, por este orden: niños, animales (si éstos no son fieras peligrosas) y adultos. Entienden la presencia de «buenos y malos», aunque esperan que estos últimos sean castigados o ridiculizados en el caso de la comedia”. Más adelante, cuando su capacidad cognitiva es mayor, el niño tiende a identificarse con los personajes protagonistas, por lo que buscan modelos cercanos a la realidad, aunque se desarrollen en ambientes fantásticos e irreales.

Respecto a la temática de las películas, para algunos investigadores hay diferencias de gustos entre niños de uno y otro sexo, aunque la comedia, el género fantástico y de aventuras y los cuentos y leyendas suelen gozar de gran popularidad entre ambos sexos, mientras que el romanticismo parece interesar a partir de la adolescencia (Rodríguez y Melgarejo, 2009: 174). Por otro lado, estos temas normalmente buscan tener relación con las preocupaciones de hoy en día y con el modo de vida actual, y el tratamiento otorgado a la problemática planteada se realiza desde un punto de vista más fresco y humorístico, aunque a veces se alcance un alto nivel de dramatismo, como en la película de Pixar *Buscando a Nemo* [*Finding Nemo*] (Stanton y Unkrich, 2003), en la que la madre del protagonista muere brutalmente al inicio del filme.

En cuanto a los argumentos del cine infantil, si bien hasta los seis años los niños sólo son capaces de seguir una estructura sencilla y lineal, la realidad es que, como recuerda Marrero (2010: 151), los guiones se desarrollan a la vez en varios niveles, e incluyen numerosos guiños, bromas, dobles sentidos y referencias intertextuales, que van dirigidos al público adulto, dando lugar al ya mencionado carácter ambivalente compartido con los textos de LIJ (Shavit, 1986; O'Connell, 2003). Por ese motivo, muchas películas recientes catalogadas como cine infantil como *El alucinante mundo de Norman [ParaNorman]* (Fell y Butler, 2012) o *Frankenweenie* (Tim Burton, 2012) incluyen elementos terroríficos a lo largo de su trama argumental. Aunque algunos investigadores estiman que se deben evitar estos elementos aterradoros, pues podrían provocar en los más pequeños un rechazo casi seguro, otros justifican su presencia si el desenlace de la acción final conduce a un resultado positivo para la historia (Rodríguez y Melgarejo, 2009: 174).

Precisamente, en los últimos años los desenlaces de los filmes para niños tratan de sorprender al espectador, alejándose del carácter continuo y previsible del cine infantil clásico. Marrero lo argumenta con los finales de dos de las películas de mayor éxito de los últimos años, *Shrek* (Adamson y Jenson, 2001) y *Ratatouille* (Brad Bird, 2007): “En algunos casos, como en la primera versión de *Shrek* (2001) son claramente sorprendentes; en otros (como en *Ratatouille*), conmovedoramente aleccionadores. Pero en casi todos los casos, –siempre que hablemos de los grandes títulos de esta nueva filmografía– el desenlace resulta poco previsible y de algún modo, disruptivo del viejo sentido común del cine infantil de décadas pasadas” (Marrero, 2010: 152).

Duración, elementos acústicos y estéticos, técnica utilizada

A pesar de la capacidad de atención limitada del niño, los filmes que se estrenan cada año bajo la etiqueta de “cine infantil” pueden llegar a tener hasta dos horas de duración, como *El viaje de Chihiro [Sen to Chihiro no Kamikakushi]* (Hayao Miyazaki, 2002) o *Cars* (Lasseter y Ranft, 2006). Por esta razón, no parece muy acertado realizar una clasificación de cine para niños teniendo en cuenta la duración de las películas. Por el contrario, la repetición sí es un factor importante para el niño, ya que éste puede disfrutar de la misma historia una y mil veces sin llegar a cansarse. A este respecto, Rodríguez y Melgarejo (2009: 173) señalan que “precisamente en la repetición casi

idéntica de los relatos se basa el éxito de los cuentos infantiles”. Para estas autoras, otro factor importante es el aspecto acústico y estético, como por ejemplo la música, ya que los niños aprecian los números musicales y las canciones en las películas, y la belleza de los paisajes, así como los lugares exóticos con presencia de animales (Rodríguez y Melgarejo, 2009: 174).

En general, existe cierta tendencia a establecer una equivalencia entre cine de animación y cine infantil, pensando que todos los dibujos animados se dirigen o son aptos para el consumo de los niños. Thompson señala que, ya a comienzos del siglo XX, los críticos de cine daban por hecho que la animación se destinaba únicamente a los niños simplemente por basarse en historias cómicas, fantásticas, mágicas o tradicionales, lo que implica una “trivialización del medio” (Thompson, 1980: 110-111). Sin embargo, como veremos en el apartado 3.1.1.3., podemos considerar la animación como una técnica, o más bien un conjunto de técnicas (Denis, 2011: 3) entre las que se encuentra el dibujo animado, sin excluir otro tipo de manifestaciones artísticas, que no sólo se emplea en proyectos cinematográficos sino que también tiene aplicaciones en muchos sectores audiovisuales y multimedia.

Si nos centramos en el cine, su uso no se restringe exclusivamente al ámbito infantil, aunque parece evidente que la plasticidad del color y el sonido prefabricado de los productos animados, así como su vínculo con los libros ilustrados y con la representación artística del propio niño (Cano Calderón, 1993; O’Connell, 2003; Wells, 2009), llaman la atención de los espectadores más pequeños y podemos asegurar que se trata de uno de los estímulos audiovisuales más apreciados por el público infantil. Además, este tipo de textos aprovecha al máximo los dos canales y la interacción entre los diversos códigos cinematográficos, al utilizar “gran cantidad de juegos de palabras y dobles sentidos, verbales, acústicos y visuales, que motivan a la audiencia infantil” (Chaume, 2004a: 207). Por esta razón, entre otras, en el presente trabajo se utiliza un corpus de textos formado por películas de animación (vid. 5.1.). Parece conveniente, por tanto, explicar las características principales de esta rama cinematográfica.

3.1.1.3. El cine de animación

Al contrario que las producciones de imagen real, donde se filma un movimiento real y luego se fragmenta en imágenes (fotogramas) a un determinado número por segundo, la animación persigue la simulación de dicho movimiento mediante la creación de cuadros individuales ligeramente distintos que, al proyectarse sucesivamente y gracias al efecto óptico denominado persistencia de la retina, producen la ilusión del movimiento. Dichas imágenes se pueden generar mediante objetos, modelos digitales o dibujos, utilizando hasta veinticuatro o treinta por cada segundo de película dependiendo de la técnica empleada, por lo que se trata de un trabajo extremadamente laborioso.

Para realizar una película de animación debemos tener en cuenta una infinidad de actividades, tal y como relata Càmara (2006: 6) en su monografía sobre el dibujo animado:

“El arte del dibujo animado encierra todo un mundo creativo que abarca desde la creación y elaboración de guiones hasta el conocimiento del lenguaje y la narrativa cinematográfica, pasando por la pintura para crear los decorados, la música para las sintonías y la interpretación de actores que ponen las voces a los personajes y de animadores que les den vida por medio de las técnicas y fórmulas de la animación”.

Bacher, un director de producción alemán que ha trabajado siempre en el cine de animación, explica que todo se debe decidir con anterioridad y crearse desde cero, y pone de ejemplo la posición y el movimiento de la cámara, la composición de la escena o las dimensiones de la lente para crear un efecto determinado, ya que “in animation we don’t actually use different camera lenses. We draw what their result would look like” (Bacher, 2008: 97). Aunque hoy en día las funciones artísticas se reparten entre los miembros de un mismo equipo (“up to sixty artists”, según Bacher 2008: 8), todos ellos deberán tener en mente los elementos de este “mundo creativo” para que su trabajo sea un éxito. Es decir, un animador adaptará los parlamentos y las acciones del actor de doblaje al personaje, del mismo modo que el encargado de la iluminación tendrá que conocer la banda sonora de cada plano con el fin de crear el efecto de luz deseado o el diseñador del *storyboard* conocerá el guión de cada escena de memoria. En definitiva, se trata de que todas las piezas del rompecabezas encajen para que se produzca “la magia del cine”.

Si atendemos al medio por el que se difunden, Denis (2011: 8-9) divide las producciones de animación en al menos cuatro ejes bien diferenciados. Por una parte, tenemos la animación “útil”, que se emplea principalmente para transmitir un mensaje político o para publicitar un producto; por otro lado, el cine de animación comercial, que genera grandes cantidades de dinero y cuya forma de producción y estructura financiera no varían mucho de las del cine de imagen real; también existe un cine de animación de autor, cercano al cine experimental, alejado de la preocupación económica; y por último, Denis no olvida que la animación está omnipresente en los efectos especiales y visuales en las producciones de imagen real. En esta clasificación, el autor no incluye los videojuegos, quizá porque considera que se sitúan en una categoría aparte separada del cine de animación.

De hecho, algunos autores como Greenberg (2011: 3) lamentan que la investigación en animación suela hacerse desde la óptica del cine, lo que disminuye su potencial y la cantidad de aplicaciones que es capaz de abarcar, como por ejemplo su empleo en publicidad, videojuegos y todo tipo de aventuras gráficas. Por otra parte, debido a su carácter multidisciplinar, puede desarrollarse en una amplia variedad de contextos académicos, desde estudios de comunicación a disciplinas artísticas y de diseño, e incluso informática. Según Wells y Harstaff (2008: 59), esta situación implica que: “while on the one hand this recognises the place of animation in a range of significant contexts and disciplines, it also dilutes its presence and focus as a discipline in its own right”.

Sin ir más lejos, el primer eje en la clasificación de Denis es el de la publicidad y contenido político, uno de los sectores que, en el ámbito del niño, suponen actualmente el mayor campo de acción de la animación, como señalan Wells y Hardstaff (2008: 49). De hecho, para estos autores la mayoría de la animación infantil no es más que un vehículo para la transmisión de mensajes publicitarios e ideológicos (puesto que ofrece una imagen de supuesta inocencia, frivolidad e inocuidad), que los anuncios de televisión han sabido utilizar e incluso “perfeccionar” al adoptar el lenguaje de la animación travistiéndolo de colores primarios y reglas físicas imposibles. Dado que la presente investigación se centra en el estudio del cine traducido para niños, vamos a dedicar este epígrafe a profundizar sobre el tipo de producciones animadas concebidas

para el cine comercial, con especial hincapié en aquellas dirigidas al público infantil, excluyendo las producciones con fines publicitarios o propagandísticos. No obstante creemos que, al igual que todo lo relacionado con la traducción para niños, el estudio de la publicidad infantil traducida no goza de la repercusión que merece en el ámbito académico. Por ello, se trataría de una línea potencial para explorar en futuras investigaciones.

Animación y géneros cinematográficos

¿Es el cine de animación un género cinematográfico? Algunos teóricos como Vallet (cit. en Moine, 2008b: 24) no dudan en considerarlo como tal, del mismo modo que la comedia, el drama o el cine de terror, por citar tres géneros clásicos. Sin embargo, como veremos a continuación, la mayoría se desmarca completamente de esta idea. En realidad, su inclusión o no depende en gran medida del alcance de nuestro concepto de género cinematográfico: en un artículo reciente, Greenberg recoge la definición de género ofrecida por Berger: “a set of content and style conventions common to a group of texts that readers come to expect when approaching a text of that group” (cit. en Greenberg, 2011: 3-4). Es decir, los géneros agrupan una serie de convenciones estilísticas y argumentales que ayudan a que el receptor pueda clasificar el contenido narrativo y el enfoque dramático de un filme (Beauchamp, 2005: 56). No obstante, otros autores basan su clasificación de géneros en la técnica utilizada en cada película y, en este sentido, la animación conformaría una categoría en sí misma (Moine, 2008: 22), aunque cada vez son más las voces que critican abiertamente este planteamiento, como por ejemplo Goldmark (2005: 2), quien señala que “cartoons are so typically lumped together as a self-contained genre because they happen to have been created through the same process: animation”.

A modo de declaración de intenciones, en la introducción de su libro, Denis (2011: 3) describe la animación como una herramienta multiforme y cambiante en función de los deseos del director y del productor. Para el autor, se trata de una técnica (o mejor, un conjunto de técnicas), y no un género, que permite la realización de películas de cualquier género (cine negro, bélico, de terror, comedias musicales, documental, experimental, etc.), y de conseguir resultados artísticos y comerciales tan variados como el cine de acción real, opinión que comparte Goldmark: “Animation is

not a genre; it is a technological process that creates a particular (highly idiosyncratic) means of visual representation” (Goldmark, 2005: 3).

Desde el interior de la industria, los propios artistas suelen corroborar esta idea. Por ejemplo, en Weaver (2013: 231) se reproducen las siguientes palabras del director Brad Bird, en el comentario de audio de la edición en DVD de *Los Increíbles* [*The Incredibles*] (Brad Bird, 2004):

“People think of animation only doing things where people are dancing around and doing a lot of histrionics, but animation is not a genre. And people keep saying, ‘The animation genre’. It’s not a genre! A Western is a genre! Animation is an art form, and it can do any genre. You know, it can do a detective film, a cowboy film, a horror film, a R-rated film, or a kids’ fairy tale. But it doesn’t do one thing”.

Aun así, como subraya Greenberg (2011: 3), “that animation is a genre is a common misconception”, ya que ésta abarca una amplia variedad de contenidos y estilos. Así, en su clasificación de los géneros y movimientos cinematográficos, Pinel (2009) define el cine de animación como un medio de experimentación e imaginación, basado en una técnica cinematográfica consistente en la creación de un movimiento artificial filmando fotograma a fotograma. Para el autor, “cette technique a ouvert un vaste domaine avec des procédés variés et autant de genres et sous-genres” (Pinel, 2009: 22), como por ejemplo el *dibujo animado* o el *cine de marionetas* a los que Pinel identifica como géneros independientes (Pinel, 2009: 70).

Para Greenberg (2011: 4), precisamente uno de los motivos de la confusión a la hora de catalogar la animación como un género recae en el término “dibujo animado”, o mejor dicho *cartoon*, que constituye un género en sí mismo para el autor, crucial para que la animación cinematográfica tomase forma a comienzos del siglo XX, pero que no es ni por asomo el único género que encontramos en el cine de animación. El *cartoon* es lo que se conoce por *comic animation* según la definición de Lindvall y Melton (1997: 203), una caricatura animada, donde la ironía y la sátira están siempre presentes en forma de humor. El ejemplo perfecto lo encontramos en los cortometrajes cinematográficos de la serie *Looney Tunes* (varios directores, 1930-1969), en la que aparecen personajes como Bugs Bunny, el Pato Lucas o Porky, o series de televisión como *Los Picapiedra* [*The Flintstones*] (Hanna y Barbera, 1960-1966).

Por tanto, aunque las categorías genéricas del cine de animación suelen ser fundamentalmente las de *familiar*, *animación* o *anime*, los temas que trata son, con frecuencia, similares a los del cine de acción real y sus géneros asociados (Beauchamp, 2005: 130) y, como expone Wells, a excepción del cine musical, el de terror o el del Oeste, no siempre es fácil reconocer el género de una película, dado el carácter híbrido de muchas producciones y la combinación de elementos de varios géneros (Wells, 2002: 41). Lo usual es que las películas operen en varias direcciones y se produzcan intersecciones y adaptaciones de diversos géneros, por lo que es fácil encontrar filmes de animación catalogados como acción/aventuras o comedia/romance, por ejemplo (Beauchamp, 2005: 56). Así, el cortometraje *Bugs Bunny Rides Again* (Friz Freleng, 1948) presenta todos los elementos que podemos esperar de una película del Oeste (el duelo de pistolas, frases como “esta ciudad no es lo bastante grande para los dos”, etc.), si bien revisados desde una perspectiva *cartoonesca*, encadenando un gag visual tras otro y celebrando la condición cómica y exagerada del género *cartoon* en lugar de parodiar el género del Oeste sin más (Wells, 2002: 46-47).

Coincidimos con la idea de estos autores, para quienes la animación es un medio en el que interviene un conjunto de técnicas cinematográficas variadas, capaces de representar visualmente cualquier idea y que permiten al director de la película concebir el mundo que quiere contar bajo la influencia de las características y convenciones de cualquier tipo de género cinematográfico. En este sentido, además de la técnica utilizada y los elementos distintivos del cine para niños, analizados al inicio de este capítulo (vid. 3.1.1.), en el marco del presente trabajo resulta de utilidad conocer los géneros que intervienen en las películas de animación y que nos ayudarán en la creación del corpus de textos audiovisuales que utilizaremos en nuestro experimento (vid. 5.1.).

El proceso de realización

Los autores del *Libro blanco del sector de la animación en España 2012* (2012: 42-48) proponen un esquema y posterior descripción de las fases por las que atraviesa una película de animación (desarrollo, preparación, preproducción, producción, postproducción, entrega y distribución), centrándose fundamentalmente en los aspectos económicos y en la estrategia y organización empresarial que llevan a cabo los estudios de animación (Figura 2).

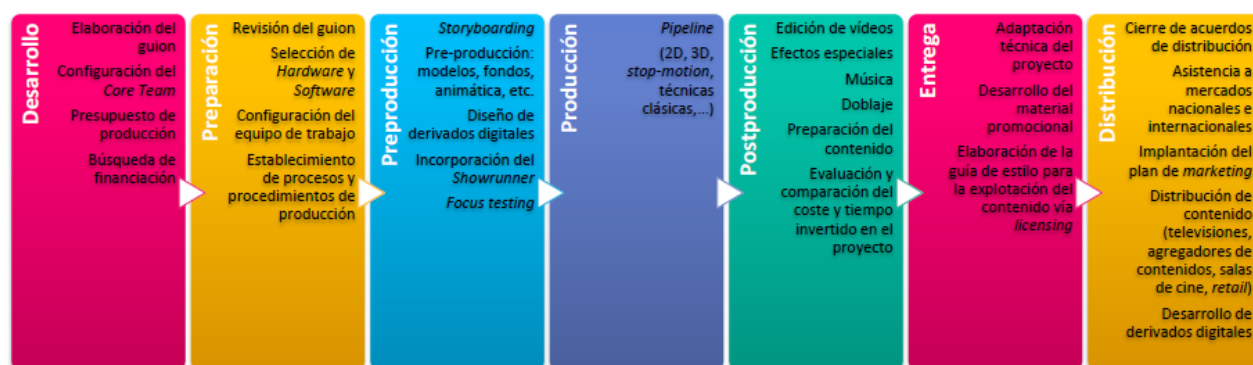


Figura 2: La cadena de valor del Sector de la Animación (VV. AA., 2012: 42)

Si bien esta información puede ser de suma importancia para el futuro y la proyección del sector de la animación, en lo que concierne al presente trabajo vamos a tratar de describir la realización de una película de animación desde la óptica del desarrollo creativo. Para ello, también nos serviremos del capítulo *The Animation Process* en Wells (2002: 15-29), y del apartado *The Production Path* en Beauchamp (2005: 125-154), quien divide el proceso en tres fases: preproducción, producción y postproducción, así como de la línea temporal propuesta por Bacher (2008: 42), en la que vemos cómo se solapan los diferentes procesos de trabajo con objeto de finalizar el proyecto en una media de tres años (Figura 3).

- **Desarrollo y preparación:** según Paul Wells, todo proyecto de animación, al igual que cualquier proceso creativo, comienza con un concepto, una *idea predominante* (McKee, 1999: 114-117, cit. en Wells, 2002: 16) que ayuda a decidir la técnica y el estilo de la animación, así como el material informático y de producción que se va a emplear. Este concepto es también la base del argumento de la historia con el que se elabora un guión provisional, que será objeto de numerosas revisiones antes de ser definitivo.
- **Diseño de producción:** en esta fase se lleva a cabo la visualización gráfica del concepto o la historia que se va a desarrollar: el *diseño de personajes* y el *diseño ambiental* responden a la idea inicial del director o del estudio de animación sobre el estilo visual de la película, que puede tomar su inspiración de diversas fuentes y movimientos artísticos. Lo usual es concebir los personajes principales basándose en alguien real, ya sea un familiar o el actor que prestará su voz al personaje.

Casi al mismo tiempo se realiza el *storyboard* o guión gráfico, una secuencia de dibujos que traduce en imágenes el guión provisional de la película siguiendo el estilo impuesto por los artistas del departamento de diseño. Como observamos en el esquema de Bacher (Figura 3), este “cómic” de gran formato puede sufrir variaciones a lo largo de toda la producción, si bien es fundamental para los animadores puesto que ofrece valiosa información estética y cinematográfica sobre el desarrollo narrativo de la acción, los efectos de luz, los posibles movimientos de cámara y transiciones, así como el diseño y movimiento de los personajes (Wells, 2002: 17).

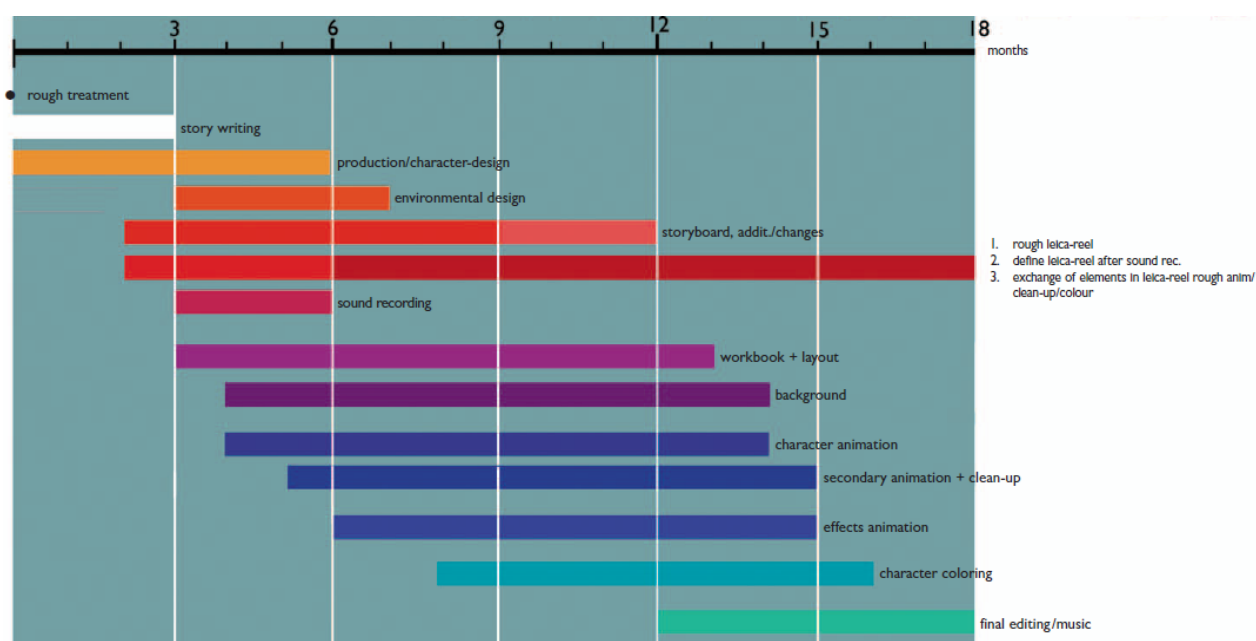


Figura 3: Línea temporal de producción de una película de animación (Bacher, 2008: 42)

- **Grabación de diálogos:** a diferencia de la banda sonora musical, los diálogos, así como las canciones de las películas musicales, se graban antes de que comience la animación propiamente dicha con el fin de servir de fuente de inspiración para el trabajo de los animadores, quienes modelan su actuación tomando como referencia la voz e incluso el aspecto físico del actor de doblaje (Wells, 2007: 10). En muchas ocasiones, las sesiones de grabación se filman con objeto de que los animadores puedan utilizar también la interpretación gestual y cómica de los actores. Una vez que el guión provisional pasa a ser definitivo, los actores seleccionados para cada uno de los personajes interpretan su papel en la

sala de grabación delante del director y del técnico de sonido. Como señala Beauchamp (2005: 34), el técnico de sonido se encarga de los aspectos objetivos como la calidad de la voz, la exactitud de los parlamentos, que el diálogo sea inteligible y que el nivel de la señal sonora sea el adecuado, mientras que el director se encarga de los aspectos subjetivos, como la interpretación y el tratamiento del personaje.

- **Previsualización (*animatic o story reel*):** una vez que se han grabado los diálogos, se filma el guión gráfico en una película a la que se añade una pista sonora que, además de los diálogos previamente grabados por los actores, contiene música y efectos provisionales (*temp track*⁴⁶). Este proceso se conoce como previsualización, *animatic o story reel* y da una idea del aspecto de la futura película, gracias al cual se pueden corregir problemas de guión, duración, secuenciación o composición de planos y escenas⁴⁷.
- **Composición y planificación de escenas (*workbook*):** en esta etapa se fijan los planos individuales y los movimientos de cámara en relación a la ubicación de los personajes y los elementos y acciones que se desarrollan en una escena en concreto. Para ello, un equipo de artistas se encarga de realizar los denominados *layouts*, bocetos que componen el marco en el que se desarrolla la escena y que sugieren la forma de moverse de los personajes y el modo en que se desarrolla la acción a través de transiciones cinematográficas.
- **Animación:** una vez que se aprueba la realización de una escena, y mientras los artistas de fondos se encargan de crear los ambientes donde se moverán los personajes con ayuda de los *layouts*, comienza el verdadero proceso de animación de personajes. Tomando como referencia la interpretación del actor de doblaje, un animador o grupo de animadores se encarga de dar vida a los

⁴⁶ La *temp track* o *temporary track*, como su propio nombre indica, es una pista de sonido creada por el editor musical a partir de música y efectos sonoros preexistentes que, al sincronizarse con bocetos de animación, proporcionan al compositor una idea sobre lo que el director tiene en mente para la banda sonora, por lo que se convierte en el medio de comunicación más efectivo entre director y compositor.

⁴⁷ En una película de acción real, la mayoría de estos problemas se pueden corregir en la etapa de postproducción (Beauchamp, 2005: 132), añadiendo y eliminando elementos en la sala de montaje. Sin embargo, el elevado coste de tiempo y dinero de un proyecto de animación, implica una comprobación meticulosa de todos los aspectos que influirán en cada una de las escenas antes de empiece el proceso de animación.

personajes con ayuda de una hoja de papel, un ordenador o un muñeco articulado, según la técnica de animación elegida (vid. 3.1.1.3.)⁴⁸.

- **Efectos especiales y color:** A continuación se dota de color a los personajes y a los elementos que entran en movimiento, a la vez que se añaden los efectos especiales visuales, desde las gotas de lluvia hasta un tornado o una aglomeración de gente, “essentially anything which is not character or object animation within a perspective environment” (Wells, 2002: 27). En la actualidad suelen llevarse a cabo siempre por ordenador independientemente de la técnica de animación.
- **Efectos de sonido, banda sonora y montaje:** Por último, se lleva a cabo el montaje final de la película y el técnico de sonido crea la pista sonora a partir de los diálogos previamente grabados, los efectos de sonido (consensuados anteriormente con el director en las llamadas *spotting sessions*) y la música realizada por el compositor de la banda sonora. En algunos casos, el diálogo se vuelve a grabar para que los actores de doblaje puedan mejorar su prestación, una vez que disponen de un contexto en el que basarse (Beauchamp, 2005: 143).

Este resumen de las etapas del proceso de animación, aunque breve, nos permite hacernos una idea del enorme esfuerzo y trabajo que supone la realización de una película de estas características y del amplio número de profesionales que en ella participan. Si se estrena en un lugar en el que se habla una lengua distinta de la del filme, el proceso creativo finaliza con la traducción y adaptación por parte del equipo de doblaje, que hace posible la comprensión por parte del espectador (vid. 1.1.3.1.). Como veremos en la segunda parte de este capítulo, lo usual es que un estudio de doblaje nacional se encargue de la adaptación, si bien muchas veces el propio estudio de animación supervisa la traducción y el doblaje con el fin de asegurarse el máximo control de la obra imponiendo sus parámetros de calidad (vid. 3.2.4.; 3.2.5.2.).

⁴⁸ En el caso de algunas técnicas, como los *dibujos animados*, es necesario realizar hasta veinticuatro dibujos por cada segundo de película, donde los animadores principales dibujan en primer lugar las poses fundamentales y, a continuación, los asistentes de animación o *intermediadores* (*in-betweeners*) se encargan de dibujar el movimiento entre las poses. Este proceso da lugar a un tipo de animación en bruto que, una vez concluido, se graba y se visualiza con el fin de comprobar que todos los elementos funcionan y poder subsanar posibles errores antes de la fase de limpieza (*clean-up*) y perfilado, en la que literalmente se calcan uno por uno los dibujos definitivos.

Técnicas de animación

Desde su aparición y perfeccionamiento a lo largo del siglo XIX, antes que el propio cinematógrafo, la animación ha desarrollado múltiples técnicas y formas de expresión⁴⁹, desde sombras chinas hasta pintura sobre cristal o dibujos de arena, con el fin de despertar la imaginación del espectador a través de lenguajes y códigos específicos⁵⁰. Según Wells (2007: 86), en la actualidad las disciplinas fundamentales son los dibujos y acetatos, la animación *stop motion* y la animación por ordenador y son las que podemos encontrar en nuestro catálogo de películas de animación estrenadas en cines en España entre 2002 y 2012 (vid. 5.1.1.).

- **Dibujos y acetatos (animación tradicional):** en esta modalidad, se dibujan a mano todas y cada una de las imágenes que aparecerán en la película. Los animadores trazan los dibujos que van a “moverse” en hojas de papel transparente (normalmente papel de acetato) para, posteriormente, poder colocarlos sobre un fondo fijo y filmarlos uno a uno con ayuda de una cámara. Es la técnica de animación más antigua y, sin duda, la más popular a lo largo del siglo XX gracias, en parte, a las producciones de la factoría Disney.
- **Animación *stop motion*:** se trata de simular el movimiento, mediante captura fotográfica, de objetos estáticos reales (muñecos, modelos...) en lugar de dibujos, lo que le da un aspecto más artesanal si cabe al proceso de animación. Tradicionalmente marginada en el panorama artístico, esta técnica sirvió durante mucho tiempo para crear los efectos especiales de muchas películas de imagen real como *King Kong* (Cooper y Schoedsack, 1933) o *Jasón y los argonautas* [*Jason and the Argonauts*] (Don Chaffey, 1963), por citar dos referentes mundialmente conocidos, mientras que las producciones realizadas exclusivamente en *stop motion* se reducían al circuito de los animadores independientes y a las series infantiles de televisión. Hoy en día, goza de muy buen prestigio merced a trabajos como *Pesadilla antes de navidad* [Tim Burton's

⁴⁹ Para tener una visión global de las técnicas y formatos actuales de animación, véase el extenso y exhaustivo libro-catálogo *Animation Now!*, donde los animadores Queiroz, Coelho, Zagury y Magalhães, hacen un recorrido por los estudios de animación más destacables con el fin de ofrecer una radiografía a todo color de las principales modalidades en el mundo de la animación.

⁵⁰ Algunos autores, como Hernández Bartolomé (2008: 118), hablan de un lenguaje del cine de animación.

The Nightmare Before Christmas] (Henry Selick, 1993), *Chicken Run* (Lord y Park, 2000) o *El alucinante mundo de Norman [ParaNorman]* (Fell y Butler, 2012).

- **Animación por ordenador:** al arte de crear imágenes en movimiento mediante el uso de un ordenador se le conoce como animación 3D (en tres dimensiones) o CGI (*Computer Generated Imagery*, Imágenes generadas por ordenador). En esencia, este tipo de animación no es más que el sucesor digital de las técnicas tradicionales (en dos dimensiones) y del *stop motion* con la diferencia de que los modelos se “dibujan” en el ordenador, gracias a un esqueleto virtual. Actualmente, sus máximos exponentes son Pixar y Dreamworks.

Como veremos en el capítulo sobre la elaboración del corpus de textos, el predominio de esta última disciplina en el actual cine de animación para niños es bastante elevado (57% de las producciones del catálogo, vid. 5.1.1.), por lo que el corpus de textos audiovisuales que utilizaremos en este trabajo está constituido por producciones que emplean la técnica de animación por ordenador (vid. 5.1.2.).

Recapitulando, las características del cine para niños no difieren mucho de las del resto de textos infantiles (vid. 2.3.) y podemos distinguir tres grandes rasgos que influirán en su traducción:

- Contenido pedagógico y adaptación al desarrollo cognitivo de los niños: los filmes para niños suelen combinar entretenimiento y educación y, a su vez utilizan un lenguaje directo y sencillo, si bien no dudan en recurrir al lenguaje coloquial y a expresiones propias del registro infantil.
- Doble receptor: la trama general de la película es comprensible por la mayoría de los espectadores. Sin embargo, muchos de los elementos humorísticos y las referencias culturales e intertextuales van dirigidas a niños con mayor desarrollo cognitivo o adultos.
- Elementos y características propias del formato audiovisual: además de la interacción del código iconográfico con el lingüístico a través de dobles sentidos y chistes visuales, así como por la plasticidad y el colorido de los filmes

animación, el código musical también influye en gran medida en la creación del texto para niños, al incluir frecuentemente canciones y números musicales.

3.2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA TRADUCCIÓN DEL CINE PARA NIÑOS

Ya hemos visto que muchos autores como O'Connell (2003: 222) y O'Sullivan (2013: 459) se lamentan de la falta de investigaciones existentes en el ámbito de la TAV para niños, sobre todo si tenemos en cuenta la enorme cantidad de material multimedia que se produce pensando en el público infantil. Aunque Lathey (2009: 32) ve un rayo de esperanza y estima que la localización de videojuegos y la TAV son campos en rápida expansión, lo cierto es que, según Di Giovanni (2010: 259), este incremento se percibe únicamente entre los estudiantes y jóvenes investigadores, cuyos resultados obtienen poca o nula repercusión. Además, hasta la fecha sólo se han publicado estudios que se centran en la descripción concreta de casos concretos y todavía no conocemos ningún modelo de análisis específico que pueda aplicarse a los productos audiovisuales traducidos para niños, como sí se han llevado a cabo en otros campos de la TAV (vid. 1.1.3.3.), ni tampoco se han llevado a cabo estudios empíricos que nos muestren lo que el niño como receptor es capaz de procesar y entender realmente.

Precisamente, la intención del presente trabajo es construir un modelo que pueda servir para identificar y clasificar las estrategias que los traductores emplean en la adaptación de los productos audiovisuales para niños, para posteriormente realizar un estudio empírico que certifique el alcance y efectividad de esas estrategias desde el punto de vista del receptor. Para ello, vamos a utilizar el modelo de análisis presentado por Chaume en 2004 (ampliado posteriormente en 2012) explicado en el capítulo 1, así como las estrategias de traducción de LIJ descritas en el capítulo 2. Asimismo, trataremos de incorporar las aportaciones más relevantes que se han llevado a cabo en el campo de la traducción de materiales audiovisuales para el público infantil, que se repasan a continuación.

3.2.1. UNA EXTENSIÓN DE LA TRADUCCIÓN DE LIJ

Una vez realizado el recorrido por la literatura y el cine infantil llegamos a la conclusión de que, si bien las características puramente lingüísticas del texto

audiovisual dirigido al público infantil no difieren de las de los textos convencionales para niños, puesto que en todos ellos encontramos rimas, canciones y juegos de palabras entre otros elementos (O'Connell 2003: 226), sí lo hacen los aspectos formales como la confluencia de sonido e imágenes y la subordinación de los diálogos al medio por el que se emiten, siendo esta interacción de códigos la verdadera naturaleza de la TAV (Chaume, 2012: 107). Además de las características del formato audiovisual, al igual que para la LIJ, la traducción de este tipo de textos suele regirse por las características del receptor final, adecuándose por un lado al desarrollo cognitivo de los niños y a la habilidad de recepción de éste, y atendiendo, a su vez, a la diversidad de espectadores (adulto y niño) mediante la inclusión de elementos diseñados para el disfrute de un público más maduro (Zabalbeascoa, 2000: 21).

Puesto que la forma de hablar, pensar y actuar del niño cambia de una cultura a otra, el papel del traductor se torna imprescindible, ya que es quien se encarga de adaptar el texto a esta *audiencia especial* (Dorr, 1986). Para ello, debe decidir, por ejemplo, el tipo de vocabulario, si las expresiones deben ser formales o coloquiales y si las referencias culturales se van a naturalizar o no (vid. 2.3.), sin olvidar las condiciones impuestas por la duplicidad de canales y las restricciones inherentes al proceso de doblaje (vid. 1.1.3.). Lo que parece evidente es que decisiones en principio banales como la elección de la modalidad de TAV deben dilucidarse teniendo en cuenta las necesidades del público infantil (vid. 3.2.2.).

En lo que respecta al código lingüístico, Barambones (2009: 315-317) identifica como propios del cine de animación los siguientes elementos:

- a) Exclamaciones e interjecciones, que expresan de forma instantánea sensaciones y sentimientos;
- b) Nombres propios que hacen referencia a las características de personajes o lugares y que se pueden traducir, adaptar o dejar sin traducir (Borràs y Matamala, 2008: 293);
- c) Canciones, que permiten que la historia avance (vid. 3.2.5.2.);
- d) Escenas rimadas, de estructura sencilla pero con gran sonoridad, atractivas para el niño;

- e) Fórmulas estereotipadas de los cuentos infantiles, reforzando el vínculo de éstos con el cine infantil (Cano Calderón, 1993: 54).

En muchas ocasiones, dependiendo de su experiencia con este tipo de textos, el traductor realiza este proceso de forma inconsciente, sin necesidad de plantearse hacia qué público va dirigida la traducción, y otras veces el enfoque y las instrucciones concretas vienen dados por el encargo de traducción. Ruzicka (2009: 8) destaca que, como sucede con la traducción de LIJ, los agentes también intervienen con cierta libertad en las adaptaciones lingüísticas de productos audiovisuales para niños, tanto en la traducción como en el estudio de doblaje: por una parte, añadiendo elementos lúdicos y juegos de palabras (vid. 2.2.1.2.), como muestra Hernández Bartolomé (2005: 218) con un ejemplo de *Shrek* (Adamson y Jenson, 2001), en el que se introduce en el texto meta una rima inexistente en el original (“She likes sushi and hot tubbing any time” / “Le gusta el sushi y el jacuzzi”).

No obstante, muchas traducciones tienden a familiarizar el texto meta, incluyendo elementos propios de la cultura y la lengua de destino, así como a simplificar referentes y conceptos, con el fin de moldear y diseñar una audiencia del texto meta distinta de la del texto original (vid. 1.2.1.2.). O’Connell (2000: 70), por ejemplo, presenta un caso en el que el vocabulario técnico de una serie de televisión alemana orientada a la audiencia infantil se simplificó, sin motivo aparente, al traducirlo al irlandés, impidiendo el desarrollo lingüístico y cultural del niño en dicha lengua.

A partir de este ejemplo, la autora afirma que el traductor de guiones de películas o series para el público infantil suele presuponer el conocimiento y las necesidades de este público sin saber nada acerca de su desarrollo cognitivo y lingüístico, ni de las características de los textos que tienen al niño como receptor principal. Aunque entendemos la idea que la investigadora quiere transmitir, en el caso concreto del doblaje de la serie de televisión alemana, puede parecer desmedido culpar exclusivamente al traductor ya que, como hemos visto con anterioridad (vid. 1.1.3.1.) y la propia O’Connell reconoce más adelante (2003: 223), en un proceso como el doblaje de una serie de televisión, en el que están implicadas tantas personas (traductor,

ajustador, director, reparto, técnico de mezclas, autoridades competentes...), es muy difícil identificar una cabeza visible a quien responsabilizar.

Es más, las convenciones que se adoptan en el doblaje suelen atender a razones de índole superior, que tienen su origen en unas expectativas que el espectador espera ver cumplidas (vid. 1.2.3.) y que a veces se especifican en el encargo de traducción, como sucede en las traducciones al catalán de *Los Picapiedra [The Flintstones]* (Hanna y Barbera, 1960-1966), que cambian de registro lingüístico dependiendo de la cadena de televisión por la que se emite: Bassols *et al.* (1995: 414) comprobaron que el registro de la lengua catalana en la versión para la televisión de Cataluña era mucho más elevado que el que se llevó a cabo para la televisión valenciana, donde se advierte una gran cantidad de expresiones coloquiales. Si bien ambas traducciones buscaban la enseñanza y el refuerzo de la lengua entre los más pequeños, la primera mostraba una versión estándar (artificial) de la misma, mientras que la segunda reflejaba el lenguaje de la vida cotidiana (real).

Siguiendo con el tipo de lengua que oímos en los filmes para niños, en su estudio sobre el doblaje español de *Pocahontas* (Gabriel y Goldberg, 1995), Lorenzo (2008) incide en la naturalidad del texto meta desde una dimensión tanto lingüística como cultural. La autora destaca el empleo de vocablos y frases hechas propias del español (“old sea dog” / “viejo lobo de mar”; “put your back into it” / “arrimad el hombro”), huyendo del calco lingüístico y evitando el empleo de la forma pasiva, infrecuente en la lengua meta (Lorenzo, 2008: 92). Por otro lado, se reproducen términos especializados náuticos y de registro culto (“topsails” / “gavias”; “pin” / “gavillas”; “they prowl” / “merodean”), así como metáforas e ironías, que buscan atraer al espectador adulto, como nos muestra la autora con el siguiente ejemplo (Lorenzo, 2008: 94):

[Contexto: Wiggins, el ayudante simplón del gobernador Ratcliffe, no entiende la ironía implícita en las palabras de éste cuando habla de darles a los indios un “recibimiento a la inglesa” (esto es, disparándoles) y hace un comentario excesivamente inocente que provoca el desprecio de su jefe:]

WIGGINS: Do you think we'll meet some savages?

RATCLIFFE: If we do, we should be sure to give them a proper *English greeting*.

WIGGINS: Oh, gift baskets!

RATCLIFFE: And he came so *highly recommended*.

WIGGINS: ¿Cree que encontraremos algún salvaje?

RATCLIFFE: Si eso ocurre *les saludaremos como caballeros ingleses*.

WIGGINS: ¡Oh! ¡Cestas de regalo!

RATCLIFFE: ¡Y eso que me vino *recomendadísimo!*

Nos encontramos ante un claro ejemplo de inclusión de elementos para adultos dentro de un texto para niños, ya que el comentario irónico de Ratcliffe, el malvado gobernador inglés en la película, y la referencia implícita al tráfico de influencias al evocar la recomendación de su ayudante, sólo serán comprendidos por espectadores a partir de una determinada edad. En ambos casos, el doblaje mantiene ese respeto por las referencias a los adultos sin omitirlas ni simplificarlas, respeto que se mantiene en la misma película en la traducción de metáforas, tanto las que son compartidas por ambas culturas (“bottomless pit” / “pozo sin fondo”) como las que requieren un proceso de reformulación (“happy as a clam” / “feliz como una lombriz”).

3.2.2. ADAPTACIÓN AL DESARROLLO COGNITIVO: ¿SUBTÍTULOS PARA NIÑOS?

La forma de trasladar de una cultura a otra los textos audiovisuales infantiles suele ser el doblaje (vid. Cap. 1), en vez de la subtitulación, en especial en el caso de los niños más pequeños, entre otras razones porque el receptor todavía no ha desarrollado completamente su capacidad lectora y es prácticamente incapaz de obtener la información que aportan los subtítulos (Luyken *et al.*, 1991: 134-136). O’Connell (1998: 69) establece un umbral de edad y señala que los programas infantiles, si van dirigidos a niños menores de ocho años, siempre deben doblarse independientemente de que la modalidad de TAV más frecuente en un país concreto sea la subtitulación. Sin embargo, hay algunos investigadores, como Karamitroglou (2000: 253), que sostienen una postura contraria: el niño aprende a leer gracias al subtítulo y además evita la contaminación lingüística que presenta el doblaje⁵¹. Para el autor, la razón por la que los productos audiovisuales infantiles se doblan es porque esta modalidad implica un menor esfuerzo cognitivo por parte de un espectador que, al encender la televisión o ir al cine, no busca aprendizaje, sino entretenimiento y distracción (Karamitroglou, 2001: 192).

⁵¹ Como ya se ha comentado (cf. 1.1.2.2.), varios estudios demuestran que los subtítulos ayudan a que el niño adquiera ciertas destrezas relacionadas con la lectura, como el reconocimiento de palabras (Koolstra *et al.* (1997) y Leppänen *et al.* (2005).

El investigador probó su teoría en Grecia, un país que tradicionalmente subtítulo la mayor parte de las películas para el cine (incluso muchas de las destinadas a un público infantil). De forma empírica, demostró que los filmes para niños que se emiten doblados (55%) en la televisión griega superan por muy poco a los que utilizan la subtitulación (45%). Esto implica que, al habituarse desde pequeños, los espectadores griegos están condicionados por los subtítulos, e incluso los prefieren al doblaje. Sin embargo, la tendencia al alza de material doblado en los últimos años hace pensar al autor griego que su país no tardará mucho en alinearse con el resto de países subtituladores europeos y se decantará por el doblaje como modalidad de TAV exclusiva para los productos audiovisuales dirigidos a los niños (Karamitroglou, 2001: 198).

En España, algunas televisiones autonómicas (entre otras, TV3 y Canal 9 hasta su cierre en 2013), han decidido apostar por emitir algunas versiones originales de dibujos animados subtituladas para niños con el fin de que éstos aprendan la lengua original y se ayuden de la traducción para entenderla mejor, al hilo de los estudios de D'Ydewalle *et al.* (vid. 1.1.2.2.). Asimismo, la emisión digital de la TDT permite que los padres puedan sintonizar los dibujos animados en lengua original y activar los subtítulos para sordos con el mando a distancia, de modo que esta elección queda hoy en día, en teoría, en manos de la decisión de las familias.

3.2.3. EL PROCESO DEL AJUSTE EN EL DOBLAJE DEL CINE DE ANIMACIÓN

Dado que los dibujos animados representan, como hemos visto, uno de los productos audiovisuales que más consume el público infantil, parece interesante exponer las características que presentan el doblaje y el ajuste de este formato audiovisual, tradicionalmente minusvalorado en el mundo profesional. Este hecho resulta cuanto menos extraño, puesto que se trata de un tipo de material que normalmente se dobla en todos los países, incluso en los que se subtítulo toda la producción ajena internacional (Chaume, 2012: 2), lo que se traduce en un volumen de trabajo considerable para el mercado de la TAV.

Según Agost, las razones del doblaje casi generalizado de estos productos son las siguientes (Agost, 1999: 85):

- a) Por un lado, los espectadores potenciales son niños en edad de aprendizaje y éstos no saben leer perfectamente.
- b) Por otro, al carecer de sonido directo, los dibujos siempre sufren un proceso de doblaje independientemente del país y la lengua de origen, con lo que la interpretación original no se traiciona.

Si bien coincidimos con la autora en identificar al niño como espectador potencial de estos productos, lo que requiere una modalidad de TAV adaptada a sus capacidades cognitivas y de lectura, es preciso matizar la segunda afirmación acerca del doblaje de los dibujos animados en su versión original. En realidad, el proceso de grabación del código lingüístico en el producto animado se lleva a cabo de forma muy distinta en la versión original y en las traducidas: las versiones traducidas tienen como referencia el texto previo en la lengua original y “solapan” las intervenciones de los actores de doblaje, tratando de adaptarlas a los movimientos articulatorios de los personajes en pantalla. Sin embargo, en el caso de la versión original la grabación de los diálogos se realiza mucho antes de iniciar el proceso de animación en sí (vid. 3.1.1.3.). Sólo cuando el actor ha grabado todos los diálogos de una escena o plano, el animador podrá encargarse de dar vida a esa interpretación, por lo que, en cierta medida, son los animadores quienes “ajustan” los movimientos de la boca de los dibujos al parlamento del actor de doblaje original grabado con anterioridad (Wells, 2007: 10)⁵².

Por tanto, para conseguir que una secuencia animada sea lo más verosímil posible, y en contra de la afirmación de Agost (1999: 85), es tan importante la interpretación vocal del actor de doblaje original como la plasmación gráfica del movimiento por parte del animador, especialmente en los primeros planos. Hiromasa Yonebayashi, el director de *Arrietty y el mundo de los diminutos* [*Kari-gurashi no*

⁵² Durante una clase magistral sobre animación de personajes en el festival *Fête de l'Anim'* celebrado en Lille (Francia) en marzo de 2014, Kristof Serrand, responsable de animación en Dreamworks, comentaba lo siguiente: “Je ne peux pas imaginer si je n'ai pas la voix”, lo que revela hasta qué punto es crucial disponer del diálogo antes de empezar a trabajar.

En esta línea, Nunziante Valoroso, traductor y adaptador durante muchos años de los clásicos Disney en Italia, afirma que “un cartoon non si doppia, poiché la star di turno legge semplicemente le battute, ed è sulla sua caratterizzazione che verrà creata l'animazione” (Valoroso, 2010: 333).

Arrietty] (2010), explica que uno de los retos de la película fue la diferencia de tamaño de los personajes. Para que la protagonista, Arrietty, un ser diminuto de no más de diez centímetros de altura, pudiera aparecer en pantalla junto a su amigo humano, Shawn, con frecuencia se optaba por primeros planos de la cara del chico: “since Shawn’s face looks enormous compared to Arrietty’s onscreen, I worked at expressing the mouth movements precisely to match the dialogue” (Yonebayashi *et al.*, 2010: 116).

Por otro lado, gracias a la evolución constante de las técnicas de animación y de los modelos digitales, los animadores también “imitan” las maneras, el modo de actuar e incluso los rasgos físicos de los actores que dan voz a sus personajes animados en las grandes producciones (normalmente destinadas a las salas de cine). Así, Victor Van Dort se asemeja a Johnny Depp en *La novia cadáver* [*Tim Burton’s Corpse Bride*] (Burton y Johnson, 2006) y el “reparto” al completo de *El Espantatiburones* [*Shark Tale*] (Bergeron, Jenson y Letterman, 2004) se nutre de animales marinos con los rasgos faciales de Will Smith, Renée Zellweger y Robert De Niro entre otros. Encontramos otro ejemplo en *Antz (Hormigaz)* [*Antz*] (Darnell y Johnson, 1998), donde las hormigas protagonistas nos recuerdan a Woody Allen, Sylvester Stallone y Sharon Stone. Dejando a un lado el reclamo publicitario que conlleva una apuesta de este tipo, en especial para el público adulto que acompaña a los niños al cine, es evidente que en ocasiones así la actuación (incluyendo su voz⁵³) de los intérpretes originales es un factor que hay que tener en cuenta a la hora de traspasarlo a la cultura meta.

Volviendo al proceso de adaptación lingüística, Agost (1999: 66) afirma que las dificultades de sincronía fonética disminuyen en el doblaje internacional de un producto animado, puesto que el movimiento de los labios no es tan pronunciado en personajes animados como en actores reales. Chaume (2004c: 46) va más allá al asegurar que éste se produce de manera casi aleatoria y que los casos de adaptación fonética se reducen a primeros planos o secuencias en las que el personaje pronuncia una vocal abierta, aunque hemos visto que esta situación puede producirse con frecuencia en filmes como

⁵³ Como indicamos anteriormente (cf. 1.2.3.5.), Mera (1999: 82) y Palencia Villa (2002: 68) señalan que el espectador de productos doblados suele identificar una voz con un actor concreto y el simple hecho de cambiar la voz asumida como perteneciente a un actor es visto como un signo de ineficacia del doblaje. Por otro lado, según Bosseaux (2008: 349) la voz en del doblaje influye en la caracterización del personaje, por lo que debe acomodarse a las expectativas del público así como a la apariencia física del actor (Bosseaux, 2008: 353).

el mencionado *Arrietty y el mundo de los diminutos*. Es más, autores como O'Connell (2003: 223) o Martínez Sierra (2006: 74) coinciden en afirmar que cuando la película se distribuye internacionalmente y se dobla a otras lenguas existe cierto grado de tolerancia en cuanto a la sincronía de los dibujos animados debido, en parte, a su pobre estatus social.

Si bien seguramente es fácil encontrar este tipo de prácticas en el medio profesional, se hace necesaria una distinción como la que propone Barambones (2009: 319), quien estima que el grado de sincronía fonética, cinésica y de isocronía que debe respetar el traductor depende de los siguientes factores: canal de emisión del producto, técnica empleada y destinatario potencial:

- **Canal de emisión:** es necesario diferenciar entre los productos para la gran pantalla y aquellos destinados a la televisión o plataformas web. En este sentido, las productoras de largometrajes que se exhibirán en cines suelen extremar la precaución para que éstos tengan la mayor calidad y realismo posibles y los animadores dedican jornadas enteras de trabajo a perfeccionar todos y cada uno de los movimientos de sus dibujos, especialmente los labiales, tomando como modelo a actores reales, lo que proporciona el alto grado de credibilidad de algunos personajes animados.
- **Técnica de animación empleada:** si, como señala Madsen (cit. en Parke y Waters, 2008: 292), la simplicidad es el secreto para conseguir una buena sincronía en los dibujos animados, donde el objetivo no es imitar un movimiento labial realista sino crear “a visual shorthand that passes unchallenged by the viewer”, en el caso de películas creadas por ordenador, el grado de hiperrealismo de los personajes es tal que implica un alto nivel de sincronización, semejante al de las películas de acción real, pues los personajes mueven los labios con una precisión similar a la de los actores de carne y hueso.
- **Destinatario potencial:** si pensamos en el público infantil como principal espectador del cine de animación comercial, Chaume afirma que la adaptación labial o la isocronía no serán tan exigentes, toda vez que los niños suelen pasar por alto aspectos como la sincronía labial y centrarse principalmente en el color y la forma de las imágenes o los gestos que hagan los personajes. Por este

mismo motivo, la sincronía cinésica sí tiene importancia en los productos para niños, debido a la gesticulación exagerada que emplean los personajes para captar la atención de los espectadores, y debe acompañarse de una traducción coherente (Chaume, 2004c: 46).

3.2.4. DRAMATIZACIÓN DE LOS DIÁLOGOS

Como hemos visto, algunos autores entienden que la traducción de una película para niños es similar a la de un cómic o un libro ilustrado, dada la confluencia en ambos formatos de elementos visuales y acústicos (vid. 2.2.1.1.). Sin embargo Oittinen (2000: 111) confiesa que, a la hora de traducir para el cine se debe prestar especial interés a la dramatización en la pista sonora, pues la reacción del público depende en gran medida de ella. La autora lo ilustra con un ejemplo de interpretación simultánea de tres cortometrajes animados en un festival de cine, una modalidad de TAV habitual en este tipo de certámenes (vid. 1.1.2.4.). Durante la proyección, el monótono tono de voz del intérprete unido a la incoherencia entre sonido e imágenes hizo que se esfumara el carácter humorístico y el ritmo vertiginoso de los cortos.

Si aplicamos este ejemplo al doblaje, es cierto que el modo de interpretar de los actores influye tanto en la calidad del doblaje en sí, como en la recepción por parte del público, en este caso infantil y, según Chaume (2005: 6), es necesario evitar una interpretación sobreactuada o monótona si se pretende obtener un estándar de calidad como los que exige la industria del doblaje en los países occidentales. Como hemos visto, en la versión original de las películas animadas se suele contratar a actores y actrices conocidos que aporten a los personajes su forma de “actuar”. Al doblarlos en español, estas características se pierden, es cierto, pero una buena interpretación, así como el mantenimiento de la voz usual del actor en el país de doblaje (Mera, 1999: 82; Palencia Villa, 2002: 68) ayuda a mejorar la experiencia cinematográfica del espectador.

Sin embargo, el doblaje del cine de animación sufre desde hace algunos años una extraña y mercantil obsesión por incluir en sus doblajes a caras conocidas del mundo de la televisión y el espectáculo, lo que en muchas ocasiones implica, por un lado, una naturalización extrema del producto, al introducir en el guión frases o muletillas propias

de esas celebridades, y por otro, una reducción en la calidad del doblaje, ya que estas personas no son actores de doblaje profesionales⁵⁴. Según Richart (2009: 116), estos latiguillos no pueden considerarse producto de una traducción, sino de un moldeamiento de ésta, pues lo normal es que el traductor ofrezca un texto literal que después se modifica o adapta con la frase del actor. Además, la inclusión de estas coletillas también conlleva, según el director de doblaje Eduardo Gutiérrez, una pérdida de temporalidad de la obra, un fenómeno ligado a la tendencia actual a “productos de consumo rápido y perecederos, en lugar de considerar el cine como un espectáculo que debe perdurar en el tiempo”⁵⁵.

Hay excepciones, por supuesto. La factoría Disney, por ejemplo, es famosa por el empeño y el esmero que demuestran la mayor parte de sus doblajes hacia otras lenguas, donde suele imponer una serie de condiciones, a menudo desde la casa madre⁵⁶, que normalmente conducen a una mayor calidad en el producto final (Zabalbeascoa, 2000: 27). Si bien esta implicación puede interpretarse como un ejercicio de control excesivo por parte del autor de la obra, que pone en peligro la libertad y creatividad del equipo de doblaje interfiriendo en tareas en las que no es especialista, lo cierto es que acciones como ésta persiguen establecer una comunicación entre creador y adaptador que desemboque en una mayor calidad en el producto final. Esta situación no es imperante en la traducción del cine en general, como destaca Díaz Cintas, quien considera que la TAV debe formar parte del proceso creativo de la película (2001b: 207):

“In an increasingly globalized market, with the great potential for boosting box office receipts abroad, translation is a fundamental part to the international success of a movie, and many directors still have to wake up to the reality that the translation process is an artistic factor on which more control needs to be exerted [...]. Subtitling, as dubbing, has to be understood as an integral part in the process of the artistic creation of a film and not as a mere appendix subject to market forces”.

⁵⁴ En los últimos años, hemos tenido ocasión de escuchar en los doblajes del cine de animación a deportistas como Fernando Alonso, Andrés Iniesta o Gerard Piqué, a periodistas como Matías Prats, Carlos Herrera o Ana Rosa Quintana, a modelos como Esther Arroyo, a cantantes como Alaska, a cocineros como Ferrán Adrià, e incluso a simples personajes famosos como Mario Vaquerizo o Flipy. Si bien esta lista no es exhaustiva, es un reflejo de la tendencia imperante en España a llenar los estudios de doblaje de celebridades.

⁵⁵ Entrevista personal por correo electrónico, disponible en el Anexo I.

⁵⁶ Valoroso (2010: 333) habla del “Disney Character Voices International”, departamento de la casa madre que supervisa todas las adaptaciones extranjeras. Por su parte, Katan (2010: 20) señala que Clarence Nash, el actor que puso voz al pato Donald durante más de cincuenta años, se encargaba de doblar al personaje a todos los idiomas gracias a un alfabeto fonético, con el fin de mantener el mismo nivel de incompreensión verbal en todo el mundo.

Esta afirmación cobra especial relevancia en el cine de animación, ya que el tiempo y la dedicación que conlleva realizar una película de estas características (vid. 3.1.1.3.) no siempre se ve acompañada de una traducción adecuada. Por esta razón, es de aplaudir la iniciativa que lleva a cabo Disney en sus doblajes, así como otras acciones ligadas al transvase lingüístico y que se solucionan durante la génesis del proyecto, como la traducción de elementos escritos en el canal visual que veremos en el siguiente epígrafe.

3.2.5. INTERACCIÓN DE CÓDIGOS: SONIDOS, IMÁGENES Y LENGUAS EXTRANJERAS

La confluencia de códigos en los textos audiovisuales representa uno de los mayores desafíos a la hora de trasladar el cine de una cultura a otra, y los textos infantiles no son una excepción. En éstos, la tarea se intensifica, pues aprovechan al máximo los dos canales y los diversos códigos cinematográficos empleando juegos de palabras y dobles sentidos, verbales, acústicos y visuales (Chaume, 2004a: 207). A continuación, se presentan ejemplos de varias investigaciones sobre algunos de estos retos, que analizan la incidencia de las imágenes, la música o las lenguas extranjeras en la traducción de productos audiovisuales para niños.

3.2.5.1. El código iconográfico

La animación representa el medio ideal para la interacción del código lingüístico con el resto de códigos cinematográficos, especialmente el iconográfico: el único límite es la imaginación, ya que los personajes pueden volar, recibir golpes que no dejan secuela o adoptar la forma de un personaje conocido. Se trata, además, del escenario perfecto para la representación visual del lenguaje, como muestra Chaume (2012) con un ejemplo de la serie *The Mini-Monsters* (Jimmy Autray, 1987), en el que el personaje Wolfie hace un chiste sobre huevos desde el interior de un huevo gigante: “I love eggs! The funniest food in the world, you know. Inside every egg is a *joke* [yolk], get it? Joke!”. Al pronunciar los parónimos *joke* (chiste) y *yolk* (yema), la cámara muestra un plato con un huevo frito, lo que para el autor significa que la restitución humorística del juego de palabras deberá estar relacionada con los huevos (Chaume, 2012: 111).

Zabalbeascoa (2000: 28) muestra varios problemas específicos de traducción de cine animado y su resolución en el filme *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), entre los que destaca la combinación de elementos verbales y no verbales. Por ejemplo, el autor señala una serie de escenas en las que se representan gráficamente metáforas del lenguaje cotidiano, como cuando uno de los personajes convierte a otro en un juguete y le dice “Don’t toy with me”⁵⁷, o cuando este mismo personaje le lanza varias espadas mientras sentencia: “Get the point?” (¿Lo entiendes?), en referencia a las puntas afiladas. Para estos ejemplos, en ambos casos la traducción mantiene el efecto al emplear fórmulas lingüísticas conocidas en español que a su vez aluden al juguete y a las espadas (“No juegues conmigo” y “Muy agudo, ¿eh?” son las soluciones que se adoptaron).

En la Universidad de Vigo se han llevado a cabo varias investigaciones sobre las adaptaciones audiovisuales de algunos clásicos de Disney y su traducción en España desde distintos puntos de vista, gracias a la participación de varios departamentos y grupos universitarios⁵⁸. Lorenzo y Pereira (2001) muestran varios ejemplos de *Pinocho* [*Pinocchio*] (Norman Ferguson *et al.*, 1940) donde confluyen los códigos iconográfico y lingüístico. Uno de los ejemplos más claros aparece cuando el Hada azul le enseña a Pinocho a distinguir entre el bien y el mal: la imagen nos muestra al muñeco de madera mirando su mano derecha, mientras el Hada le dice “you must learn to choose between *right* and *wrong*”, algo que pasa desapercibido para el público hispanohablante. En este caso, el doblaje se salva gracias al gesto de las manos, que parece ejemplificar la metáfora de la balanza entre lo que está bien y lo que está mal (Lorenzo y Pereira, 2001: 197).

González Vera publicó en 2011 un exhaustivo y detallado análisis sobre la adaptación en español de la película animada *Alicia y el país de las maravillas* [*Alice in Wonderland*] (Clyde Geronimi *et al.*, 1951), en el que identifica hasta diecisiete juegos de palabras, la mayoría de ellos relacionados intrínsecamente con el canal visual. A

⁵⁷ En inglés, la expresión “Don’t toy with me” podría traducirse en español como “No me tomes el pelo”. Sin embargo, el hecho de que en inglés se utilice la palabra “toy” (juguete) da pie a la representación visual de este “juguete”.

⁵⁸ Entre ellas, Ruzicka (2008, 2009) sobre *Pocahontas* (Gabriel y Goldberg, 1995) y *Bambi* (Roberts, Satterfield y Wright, 1942) y Pereira y Lorenzo (2014) sobre *El rey león* [*The Lion King*] (Minkoff y Allers, 1994).

partir del modelo propuesto por Zabalbeascoa (2003: 315), el artículo demuestra que el proceso de traducción se encuentra fuertemente influenciado por la relación que se establece entre los elementos visuales y verbales, aunque en ocasiones el traductor haya tenido que romper la cohesión del texto con la información visual, con objeto de mantener el ritmo y la sincronización (González Vera, 2011: 52). Un ejemplo de ello es el momento en que Alicia le pide al Gato Risón que le muestre el camino para llegar hasta la Reina y éste responde: “Well, some go *this way*, some go *that way*. But as for me, myself, personally, I prefer the *shortcut*”, cortando el tronco del árbol en el que está subido para abrir una puerta. El doble sentido en inglés del término “shortcut” (“atajo” y “corte limpio”, al dividir la palabra en dos: short + cut) hace que sea imposible trasladar el gag visual al español en su totalidad, por lo que el traductor opta por sustituirlo por el adverbio poético *acullá*, siguiendo la estructura lógica de la frase (aquí, acá, acullá): “Pues... a veces por *aquí*, y a veces por *acá*. Pero como yo soy gente importante siempre entro por *acullá*”.

3.2.5.2. El código musical y de efectos de sonido

Como ya se ha comentado (vid. 1.2.3.1.), en las películas dobladas sigue habiendo mucha información que se no se traduce y que el espectador recibe en la lengua original, tales como canciones, sonidos, carteles y otros textos que aparecen en la pantalla (Mayoral, 2001a: 39). En un trabajo anterior (De los Reyes, 2015), abordamos el caso de la traducción de canciones en el cine de animación, en particular la de *Let it go*, tema principal de *Frozen: el reino del hielo [Frozen]* (Buck y Lee, 2013). De acuerdo con el modelo de Franzon (2008: 376), se distinguen en general cinco estrategias de traducción: 1) no traducción; 2) traducción de la letra sin tener en cuenta la música; 3) creación de una nueva letra respetando la música, pero sin conexión aparente con el texto original; 4) traducción de la letra y consiguiente adecuación de la música, llegando incluso a requerir la composición de una nueva partitura; 5) traducción y adaptación completa del texto meta a la música.

Según el autor, el propósito o *skopos* de la canción es lo que determina la estrategia (Franzon, 2008: 374) y en el caso del cine, Chaume señala que la elección de la estrategia va ligada a la función que desempeña la canción dentro de la película. Así, las canciones que tienen relación con la trama de la película se suelen traducir, para que

el público meta tenga acceso a la información que ofrece la letra (Chaume, 2012: 104). Con todo, dejar una canción sin traducir es una práctica bastante corriente en muchos países dobladores, sobre todo en películas que incluyen temas no originales, como las canciones pop (Franzon, 2008: 378). En estos casos se mantiene la versión original aunque, en ocasiones, el actor de doblaje en lengua meta canta la misma canción en la lengua original para evitar un cambio de voz en el doblaje (Comes, 2010: 187).

Dado que la subtitulación no es frecuente en el cine para niños (vid. 1.1.2.2.), la segunda propuesta de Franzon no se emplea en las películas de animación infantiles. La estrategia más usual en estos filmes es la de *traducción y adaptación completa* mediante la modalidad de doblaje si se trata de canciones diegéticas (Lluís, 1995: 172) propias de las comedias musicales de estilo Broadway, como la mencionada *Frozen: el reino del hielo*. Sin embargo, si se trata de una canción incidental (Lluís, 1995: 172), especialmente si es conocida, como *Happy* de Pharrell Williams en *Gru, mi villano favorito 2 [Despicable Me 2]* (Coffin y Renaud, 2013), se suele optar por la *no traducción*, aún a riesgo de perder el significado que aporta a la película. Esto sucede con los temas *Life is a Highway* (Rascal Flatts) o *Route 66* (Chuck Berry) que definen la atmósfera de *Cars* (Lasseter y Ranft, 2006), o la canción de Elvis (*You're the Devil in Disguise*) en *Lilo & Stitch* (Sanders y DeBlois, 2002), que hace referencia a la maldad encubierta del extraterrestre protagonista.

Por otro lado, los efectos sonoros a veces inciden en la TAV, como demuestra Chaume (2004a: 207) con el doblaje de un capítulo de *Los auténticos Cazafantasmas [The Real Ghostbusters]* (Aykroyd y Ramis, 1986-1991). En la escena, los protagonistas acaban de registrar un edificio en el que no encuentran ningún fantasma. Uno de ellos pronuncia la frase “It’s as clean as a *whistle*” y, seguidamente, oímos perfectamente un silbido, efectuado por un fantasma oculto. La conversación sigue el juego metalingüístico: “Have you ever wondered how clean *whistles* are?”. Aquí, las opciones barajadas por el autor (“limpio como una patena”, “limpio como los chorros del oro”, “no hay moros en la costa”, etc.) pasan por la eliminación del silbido o su sustitución en el estudio de grabación por otro sonido acorde a la decisión de traducción adoptada. No hacerlo supone perder el efecto humorístico del juego de palabras imaginado por el autor.

Por último, la música incidental siempre se mantiene en las versiones dobladas y también puede influir en las decisiones de traducción, pues “incidental music plays a semiotic role and unveils the speaker’s mood or the action tone” (Chaume, 2012: 106), como observaremos en un ejemplo al final del siguiente epígrafe.

3.2.5.3. Los códigos gráficos

En lo tocante a elementos verbales que aparecen en la pantalla de forma escrita en la lengua original, tales como carteles, señales o intertítulos, Chaume (2012: 117) distingue cuatro estrategias para su traducción:

- Locutar el texto en voz en *off* mientras se muestra en pantalla en lengua original
- Subtitular el texto
- Editar la imagen e introducir el texto meta
- No traducción

En el cine para niños, lo usual es que éstos permanezcan en pantalla y se locuten en voz en *off* en la medida de lo posible, como sucede por ejemplo en los cortometrajes de la Warner *El Coyote y el Correcaminos* [*Wile E. Coyote and the Road Runner*] (Chuck Jones, 1949-1994). En éstos, un narrador va describiendo los diferentes artefactos y explosivos “marca ACME” que utiliza el Coyote para capturar a su presa, así como los letreros que aparecen en las carreteras y los que utilizan los personajes para expresarse (ejemplo en Imagen 1). El hecho de que estos cortos no dispongan de diálogos facilita la intervención del narrador, quien no tiene que pisar las voces de los personajes. En el marco de su tesis doctoral, Barambones (2009: 380) detecta esta estrategia en el análisis del doblaje en euskera, español y catalán de los intertítulos de la serie franco-canadiense *Totally Spies!* (Berry y Jardin, 2001-2013), así como la estrategia de no traducción en otros códigos gráficos como señales o carteles (Barambones 2009: 385).



© Todos los derechos reservados.

Imagen 1: Fotograma de Detente, mira y corre [Stop! Look! And Hasten!] (Chuck Jones, 1954). En la versión en español, un narrador lee la frase "alto, en nombre de la humanidad".

La opción de incluir un subtítulo con la traducción del texto escrito es menos frecuente en el cine infantil, dado que el niño no dispone aún de la competencia lectora. Vemos un ejemplo en la Imagen 2, extraído de una de las primeras escenas de *Ratatouille* (Brad Bird, 2007), donde se puede leer el título del libro en francés (“Tout le monde peut cuisiner”) ya que la acción se sitúa en Francia. Esta frase se repite en varias ocasiones y será esencial en el transcurso del filme, razón por la cual se ha traducido en la versión española (no así en la versión original en inglés). Para ello, se ha optado por el subtítulo en vez de la locución, pues en el momento en el que aparece el libro en la pantalla los dos personajes están hablando y no hay ningún silencio en la pista sonora.



© Todos los derechos reservados.

Imagen 2: Fotogramas de la versión original (Inglés, arriba) y española (abajo) de Ratatouille (Brad Bird, 2007)

Llama la atención comprobar que en ambos ejemplos la versión original no ofrece más información que el código lingüístico escrito: en el primer caso, se da por hecho que los espectadores son capaces de leer el texto en el tiempo que aparece en pantalla y, por tanto, mayores de ocho años (vid. 3.2.2.). Al locutar el cartel en lugar de subtítularlo se diseña una audiencia del texto meta de menor edad que la del original⁵⁹. En el segundo caso, como hemos dicho, se pretende mantener la idea de que estamos en Francia (aunque los personajes hablen en inglés) y el desconocimiento de francés por parte del público se compensa a lo largo del filme mediante el canal acústico, pues los personajes repiten varias veces el título del libro, a modo de lema. La explicitación en forma de subtítulo que ofrece la traducción sólo puede entenderse desde la óptica de una adecuación al público meta adulto.

Si bien estas dos opciones parecen ser las más empleadas, también existe la posibilidad de que el estudio de animación se encargue directamente de la traducción de los elementos escritos que estima importantes y los incluya en la película en la lengua del mercado de destino. Esta técnica de “redibujado” se utilizó en las primeras películas Disney (Iglesias, 2009) y se encuentra actualmente en desuso, a excepción de casos esporádicos como el que se comenta más abajo. Como ya se ha visto (vid. 3.2.4.), esta implicación del autor original en la traducción de su película suele ser sinónimo de mayor calidad en el producto final y demuestra interés por mejorar la experiencia cinematográfica del público internacional.

Tenemos un ejemplo en la Imagen 3, en una secuencia especialmente melancólica en la que también interviene el código musical: hacia el final de *Up* (Docter y Peterson, 2009), el anciano protagonista está hojeando el diario de aventuras de su difunta esposa y, entre los recuerdos, descubre un mensaje que, por inesperado, funciona como revulsivo en la resolución de la trama. La banda sonora, compuesta de unas simples notas de piano, crea un poderoso efecto dramático que se mantiene en las versiones española y francesa, al no existir distracciones visuales (subtítulo) o sonoras (locución). En este caso, el código musical es determinante en la composición de la secuencia “al cumplir con la función de cohesionar el texto” (Chaume, 2004a: 203). Así,

⁵⁹ Sin embargo, al igual que la mayoría de producciones animadas de la década de 1950, estos cortometrajes se realizaban para proyectarse en cines antes del largometraje de turno (Marx, 2007: 3), por lo que su público principal no era necesariamente el infantil.

el código musical se hace con el peso de la escena y, gracias a la opción de TAV elegida, el carácter intimista se mantiene en las tres versiones, evitando que el espectador salga de la película en un momento de gran fuerza emotiva.



© Todos los derechos reservados.

Imagen 3: Fotogramas de las versiones original, española y francesa de *Up* (Docter y Peterson, 2009)

3.2.5.4. Multilingüismo en el cine de animación

Al igual que el cine convencional, en ocasiones los filmes para niños también muestran pasajes y escenas multilingües, como la conversación de los pájaros brasileños en portugués con su homólogo estadounidense en *Rio* (Carlos Saldanha, 2011) o las intervenciones de Guido, siempre en italiano, en *Cars* (Lasseter y Ranft, 2006). Lo que se pretende es que la audiencia se sienta como un extranjero en Brasil en el primer caso, y en el segundo que identifique a Guido como un inmigrante que únicamente sabe expresarse en su idioma. En ambos casos, se plantea un problema de traducción tratado en los estudios sobre cine multilingüe y traducción (Heiss, 2004; Valdeón, 2005; De Higes *et al.*, 2013; entre otros autores). Para ello, De Higes (2014: 58) identifica dos grandes estrategias de traducción: marcar el multilingüismo o no marcar el multilingüismo.

Si en el doblaje español de los ejemplos anteriores se opta por la primera opción el problema es de fácil resolución, pues basta dejar la conversación en portugués y los diálogos de Guido en italiano. Sin embargo, cuando se adapta a la lengua meta una

película que se desarrolla en otra lengua, pero que incluye algunas líneas de diálogo en esa misma lengua meta, el doblaje puede traducir las partes en lengua meta a otro idioma siempre que la imagen y el argumento del filme lo permitan o utilizar un acento diferente de la lengua meta (vid. 1.2.3.3.).



© Todos los derechos reservados.

Imagen 4: Fotogramas de Toy Story 3 (Lee Unkrich, 2011) donde se descubre el modo "español" de Buzz, bailando flamenco

Encontramos un ejemplo de estas características en la película *Toy Story 3* (Lee Unkrich, 2010) donde Buzz Lightyear, un juguete espacial, es reseteado por otros personajes al “modo español” del juguete, razón por la cual durante buena parte de la película, en la versión original en inglés, la totalidad de los diálogos de este personaje se pronuncian en español. La solución de traducción al español peninsular se encuentra condicionada por las imágenes (y el código musical), ya que los gestos y expresiones de Buzz se corresponden con algunos de los tópicos internacionales sobre España, como el toreo o el flamenco (vid. Imagen 4) y la fama de latin lover de los españoles, por lo que no sería comprensible para el espectador que se utilizase otra lengua o variedad de español perteneciente a otro país. La decisión final de otorgarle al personaje la voz flamenca del conocido cantante Diego “el Cigala” encaja perfectamente con las imágenes y consigue preservar el efecto sorpresa en el público del mismo modo que lo hace la versión original.

3.2.6. REFERENCIAS CULTURALES E INTERTEXTUALIDAD

Como ya se ha comentado, las investigadoras Lorenzo y Pereira han llevado a cabo varios estudios de caso centrados en películas de animación de Disney como *Blancanieves y los siete enanitos* [*Snow White and the Seven Dwarfs*] (David Hand *et al.*, 1937) o *Pinocho* [*Pinocchio*] (Norman Ferguson *et al.*, 1940), en los que se incide en el alto grado de familiarización que sufren las referencias culturales e intertextuales de

estos productos⁶⁰. De esta forma, mientras en la versión original *Blancanieves* ofrece de comer a los enanitos *apple dumplings*, *plum pudding* y *gooseberry pie*, en la versión doblada de 1964⁶¹ las opciones pasan a ser puchero gallego, pizza y pastel de piña (Lorenzo y Pereira, 1999: 479).

Con objeto de facilitar su comprensión por parte del espectador infantil, en *Pinocho* se observan estrategias de simplificación de este tipo de referencias, como sucede en la actuación del teatrillo, donde varias marionetas femeninas que representan a varias nacionalidades cantan junto a Pinocho. En la canción, se introducen irregularidades gramaticales para dejar claro el origen extranjero de las marionetas (“lindos tú / gustar a mí”), se eliminan referencias al gran lago holandés Zuiderzee y se explicitan informaciones que no aparecen en la versión original, como la “nobleza” de la marioneta rusa y el cargo de “zar” que ostenta un tal Ivan, cuyo nombre desaparece en español (Lorenzo y Pereira, 2001: 201).

Como ya se comentado (vid. 3.2.5.1.), Zabalbeascoa (2000) analiza la película *Aladdin* (Clements y Musker, 1993), donde las referencias culturales e intertextuales son fundamentales. El autor estima que, a lo largo del filme, el doblaje español pierde parte del efecto del texto original. Según la clasificación del texto como “fondo blanco con topos negros”, utilizada por el autor (vid. 3.1.), la versión española de la película se presenta con menos topos negros que la original, en parte por la pérdida de muchos elementos interculturales, como el caso de los acentos del inglés (escocés, británico...) y las referencias intertextuales al mundo de *Las mil y una noches*, en los que se basa parte de su humor.

Lorenzo (2005) nos presenta varios ejemplos de intertextualidad en películas de animación recientes en las que se siguen diversas estrategias. Así, en *Monstruos, S.A.* [*Monsters, Inc.*] (Docter, Unkrich y Silverman, 2001) se hace una referencia a Troya, fácilmente reconocible por el público español dada la procedencia greco-latina de su

⁶⁰ Queremos puntualizar a este respecto que las normas y convenciones de traducción han evolucionado mucho desde que se realizaron estos doblajes en 1940, en el caso de *Pinocho* y en 1964, en el de *Blancanieves y los siete enanitos*.

⁶¹ En su tesis doctoral en la Universidad de Salamanca, Iglesias cuenta hasta cuatro versiones distintas del doblaje en español de *Blancanieves y los siete enanitos*: 1938 (EE.UU), 1964 (México), 2001 (España) y 2001 (México) (Iglesias 2009: 38). Sin embargo, es la versión de 1964 del traductor y director de doblaje Edmundo Santos la que se considera “canónica” (Iglesias, 2006: 5).

propia cultura: “Enormous wooden horse? Too greek” / “¿Un caballo de madera enorme? Demasiado griego” (Lorenzo, 2005: 144). La misma autora nos trae la ya clásica referencia en *Shrek* (Adamson y Jenson, 2001) a “Muffin Man”, un personaje de cuento y canción tradicional, adaptada en español con una alusión a la canción popular de “Mambrú se fue a la guerra”, dado el desconocimiento de este personaje en la tradición española de cuentos y canciones infantiles (Lorenzo, 2005: 145).

En lo que respecta a episodios históricos, Lorenzo (2008) señala que en la versión española de *Pocahontas* (Gabriel y Goldberg, 1995), aunque en general se respetan cuestiones macroculturales, como la representación femenina y la colonización, sí se percibe cierto intervencionismo en la omisión de algunas nociones históricas, tales como *Virginia Company* (compañía que viajaba a las indias al principio de la colonización inglesa), o el nombre del rey Jaime I de Inglaterra. En la traducción se neutralizan estos elementos históricos extranjeros en aras de una mayor comprensión por parte del niño español, mientras que sí se mantienen las alusiones del texto original a los conquistadores españoles (Pizarro y Cortés), sin duda por la familiaridad del público español con éstos (Lorenzo, 2008: 99).

3.3. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA TRADUCCIÓN DEL CINE PARA NIÑOS

El presente capítulo concluye con una definición de las características propias de la traducción para el doblaje de productos infantiles. Para ello, tomaremos como punto de partida las convenciones del doblaje expuestas en el capítulo 1 (vid. 1.2.3.). Catalogadas por autores como Mayoral (2001a) o Chaume (2005), éstas se basan en la experiencia del receptor ante el texto audiovisual traducido y son consecuencia de las teorías del *diseño de audiencia* y del *espectador ideal*. Estos estudios centran su interés en el modo en el que el emisor adecua su discurso a un destinatario concreto y, por consiguiente, en su conocimiento del mismo. Ahora bien, para la adaptación de la TAV a un público específico es fundamental conocer las características de dicho público, lo que lleva a Gambier (2003) o Mayoral (2001a) a interesarse por el análisis de las *variables sociológicas* de los receptores, tales como la edad, el nivel de formación, la capacidad lectora o el dominio de lenguas extranjeras (vid. 1.2.1.).

Es precisamente la edad y el conocimiento limitado que poseen de su entorno lo que confiere al público infantil unas características especiales que implican unas convenciones de TAV diferentes de las del resto de espectadores, empezando por la elección de modalidad: ¿Subtitulación, doblaje, voces superpuestas...? No obstante, el niño debe considerarse un espectador *activo* (Buckingham, 2002) al nivel del resto de la audiencia, capaz de tomar decisiones y cuyas expectativas merecen ser satisfechas (vid. 3.1.1.1.). Por otra parte, no debemos olvidar que las producciones catalogadas “para niños” suelen dirigirse a la vez a un público adulto, conformando lo que conocemos como texto ambivalente (Shavit 1980, 1986) y duplicando el “receptor ideal” potencial que accederá a la TAV (vid. 2.2.3.).

Por otro lado, también entran en juego las *variables audiovisuales* que nos dan información sobre el tipo y género del producto audiovisual (vid. 1.2.1.). Así, a la hora de clasificar estos parámetros hemos tenido en cuenta las características del catálogo de textos audiovisuales que hemos construido y que analizaremos en los siguientes capítulos: largometrajes de animación en lengua extranjera, para todos los públicos, que se hayan estrenado en cines españoles en la última década. El hecho de seleccionar únicamente películas de animación se debe principalmente a la preferencia que muestran los niños por este tipo de cine, como sugieren Cano Calderón (1993), O’Connell (2003) y Wells (2009) entre otros (vid. 3.1.). En estos productos, el empleo de juegos de palabras y dobles sentidos verbales complementados con la imagen suele ser recurrente y el humor y la aventura forman parte de una narración que, a su vez, sigue una estructura formal lo más sencilla posible.

Por último, algunos de los *parámetros textuales* identificados por Gambier (2003) (vid. 1.2.1.), tales como la coherencia, la complejidad y segmentación textual, la densidad textual o la traducción de referentes culturales tienen su reflejo en los estudios consultados sobre la traducción de LIJ y los estudios de caso centrados en la adaptación lingüística del cine para niños (O’Connell, 2000; Hernández Bartolomé, 2005; Lorenzo, 2008). En la parte experimental de esta investigación trataremos de corroborar las siguientes convenciones, identificadas en la bibliografía existente sobre TAV, traducción de LIJ y recepción de los medios de comunicación.

a) **El doblaje, la modalidad de TAV preferente:**

Cuando se trata de adaptar productos audiovisuales destinados a un público infantil, en prácticamente todos los lugares del mundo se suele optar por el doblaje en vez de otras formas de TAV, como la subtitulación. Su empleo casi generalizado se fundamenta en las dificultades que tienen la mayoría de niños para leer los subtítulos, especialmente si son menores de ocho años (O'Connell, 1998: 69). Aunque algunos estudios demuestran que los niños se interesan por la lectura y aprenden a leer antes si están expuestos a material subtulado, lo usual es que el espectador infantil, al menos en España, vea la película o serie de televisión doblada en su lengua materna. Por este motivo, en nuestro experimento no abordaremos la subtitulación como modalidad de TAV de dibujos animados, sino que nos centraremos exclusivamente en el análisis y posterior estudio de recepción del doblaje audiovisual de productos para niños.

b) **El ajuste del doblaje en el cine de animación para niños:**

Como señala Barambones (2009), es necesario distinguir entre *medio de difusión*, *técnica de animación* y *destinatario* del material (vid. 3.2.3.).

En el caso de nuestro corpus, que se compone de largometrajes de animación exhibidos en cines (vid. 4.1.), el hecho de que la pantalla sea más grande influye en mayor medida en la percepción de los movimientos labiales, movimientos corporales y de la isocronía. Además, al tratarse de proyectos que se extienden a lo largo de varios años (una media de tres para un largometraje de animación), el nivel de detalle y dedicación en cada uno de los movimientos de los personajes suele rozar la perfección. Es especialmente relevante cuando se emplean técnicas de animación por ordenador pues, gracias a su avance en los últimos años, es posible recrear el movimiento real de un actor en un personaje de animación, haciendo que éste parezca real, como sucede con Gollum en la saga *El Señor de los Anillos [The Lord of the Rings]* (Peter Jackson, 2001-2003). Por lo tanto, el ajuste del doblaje a los movimientos de los personajes es igual de importante en este tipo de producciones animadas para niños que en las de imagen real. Sin embargo, en el caso de los dibujos animados o *stop-motion*, Chaume y Agost

estiman que el movimiento labial es aleatorio y que su ajuste se reduce a primeros planos o vocales abiertas, como ya se ha visto más arriba (vid. 3.2.3.).

En cuanto al destinatario, como ya se ha dicho (vid. 3.1.), los productos audiovisuales infantiles se suelen concebir con al menos dos tipos de espectador en mente, el niño y el adulto. El proceso de ajuste que se lleva a cabo para su doblaje no es muy distinto del que se efectúa con el material audiovisual dirigido exclusivamente a adultos pues, al acompañar a los niños, éstos deben ver satisfechas sus expectativas de doblaje. De lo contrario, disminuirá su interés por lo que sucede en la pantalla, lo que puede desembocar en una percepción negativa del conjunto de la obra. Respecto a la sincronía cinésica, dado que el público infantil suele centrarse principalmente en el color y la forma de las imágenes o los gestos que hagan los personajes, el respeto de ésta es fundamental (Chaume, 2004c: 46).

c) Aspectos lingüísticos del doblaje para niños:

Como en los textos de LIJ, en las películas dirigidas a niños es habitual encontrar un tipo de lenguaje figurado o simplemente lúdico que incluye, por ejemplo, juegos de palabras, homofonías o expresiones y frases hechas propias de la lengua original, así como elementos humorísticos de tipo lingüístico, tales como invención de palabras, redundancias, hipérboles, metáforas imposibles, parodias, chistes, situaciones absurdas y cambios de sentido y de estilo intencionados. En trabajos como los de Lorenzo (2003, 2006), Lorenzo y Pereira (1999, 2000, 2001), Zabalbeascoa (2000), Iglesias (2009) o González Vera (2011) hemos visto que, en líneas generales, para la traducción de estos elementos se suele optar por una estrategia familiarizante del producto, empleando técnicas como la omisión, la simplificación, la amplificación o la neutralización (vid. 3.2.1., 3.2.5.). Por otro lado, la estructura de las frases en los filmes para niños suele ser sencilla y se suele utilizar un registro estándar de la lengua (Barambones, 2012: 162).

d) Canciones y códigos sonoros:

Las películas para niños suelen incluir canciones, ya sea en forma de comedia musical tipo Broadway, o como simples elementos de estilo en el transcurso de la trama. Al contrario de la norma predominante en los musicales convencionales para el público general y, salvo excepción de títulos pop conocidos, en la mayoría de los casos las canciones también se doblan al español. Además, los códigos musical y sonoro pueden influir en la TAV, como se ha puesto de manifiesto en los ejemplos mencionados en el epígrafe 3.2.5.2.

e) Coherencia entre códigos en el doblaje para niños:

De nuevo, al igual que sucede en la LIJ –en especial en los libros ilustrados o en los cómics–, en los largometrajes de animación para niños confluyen más de un código semiótico, en este caso a través de dos canales, auditivo y visual. Estos códigos no se pueden entender por separado, sino que se complementan unos a otros para crear un mensaje concreto uniendo sonido, imágenes y palabras. Las restricciones del doblaje hacen que a veces sea imposible la restitución del discurso manteniendo la integridad e interacción de la totalidad de dichos códigos, lo que puede crear extrañeza en el espectador dependiendo del tipo de interferencia, razón por la que Chaume (2005: 11) o Martínez Sierra (2009: 195) defienden que el traductor no debe pensar en la imagen como una restricción sino como una ayuda para la correcta restitución. Varios investigadores, como ya se ha visto, ofrecen distintos ejemplos de problemas de traducción derivados de la interacción entre códigos (vid. 3.2.5.).

Entre los retos relacionados con la interacción de códigos incluimos la traducción de pasajes multilingües, cada vez más frecuentes en el cine para niños, que suponen una dificultad adicional si queremos que la traducción reproduzca la sensación de extrañeza vinculada a la aparición repentina de una lengua extranjera en la película (vid. 3.2.5.4.).

f) **La fidelidad con el original:**

La noción de fidelidad en TAV se entiende como el respeto a la obra original, lo que permite a espectadores de todo el mundo ver la misma película independientemente de la lengua en la que se encuentra. Para conseguirlo, se debe mantener principalmente el mismo contenido y, sin embargo, como ya se ha comentado (vid. 3.2.6.1.), las traducciones de filmes infantiles se suelen adecuar a lo que se estima que el niño de la cultura meta va a comprender, provocando una pérdida de elementos para adultos.

Del mismo modo que en la LIJ, la traducción de referentes culturales siempre supone un problema para el traductor audiovisual, ya que éstos suelen ser específicos de la sociedad del texto de partida y los conocimientos que el receptor del texto traducido tiene sobre la cultura de origen no tienen por qué ser muy amplios. Ante la imposibilidad de añadir notas aclaratorias o explicaciones a pie de página, la traducción de este tipo de elementos puede ser extranjerizante o familiarizante. Tradicionalmente se optaba por la segunda opción, como demuestran Lorenzo y Pereira (1999, 2001) o Iglesias (2009), entre otros, con ejemplos de las películas Disney más antiguas. En la actualidad, a excepción de las referencias compartidas con la cultura de origen, como “ebay” en *Buscando a Nemo* [*Finding Nemo*] (Stanton y Unkrich, 2003) o “Lara Croft” en *¡Rompe Ralph!* [*Wreck-it Ralph!*] (Rich Moore, 2012), sigue existiendo cierta tendencia a naturalizar la traducción, como lo demuestra la eliminación de “Muffin Man” en una canción de *Shrek* y su sustitución por “Mambrú se fue a la guerra”. Por último, en el caso de imposibilidad de la traslación, como sucede con los acentos geográficos en *Aladdin* (Clements y Muskers, 1993), simplemente se opta por la omisión.

Al igual que en el resto de producciones, el debate sobre el grado de fidelidad también comienza con la adaptación o mantenimiento del título cinematográfico, para lo que se siguen cinco técnicas explicadas anteriormente (vid. 1.2.3.4.). Sin embargo, como ya se ha comentado, estas técnicas de traducción de los títulos atienden casi exclusivamente a estrategias comerciales orquestadas por las

empresas de distribución, construyendo un tipo de espectador potencial que, en el caso de estos productos, no es exclusivamente el niño, sino también los padres, tutores, profesores y demás figuras que hacen que posible que éste acceda a la sala de cine (vid. 3.2.6.).

g) **Dramatización:**

Otro de los aspectos ligados a la familiarización en la adaptación española de largometrajes extranjeros es la –cada vez más frecuente– inclusión de celebridades en los doblajes del cine de animación, lo que suele derivar en una excesiva naturalización del producto al introducir en el guión frases o muletillas propias de estos personajes (vid. 3.2.4.).

Por otra parte, el modo de interpretar de los actores influye tanto en la calidad del doblaje en sí como en la recepción por parte del público, en este caso infantil, y lo lógico es evitar una interpretación sobreactuada o monótona. Como se ha comentado (vid. 3.2.3.), la versión original de las películas animadas suele contar con intérpretes conocidos que aportan a los personajes sus características y que, al doblarlos al español, se pierden, por lo que una interpretación acorde con los movimientos a menudo exagerados de los personajes animados ayuda a mejorar la experiencia cinematográfica del espectador. Un ejemplo lo encontramos en el personaje de Dory en *Buscando a Nemo* [*Finding Nemo*] (Stanton y Unkrich, 2003), doblada con maestría por la actriz Anabel Alonso y haciéndonos olvidar la voz original de la comunicadora Ellen DeGeneres⁶².

Actualmente, sólo disponemos de una única referencia indirecta para medir el éxito de estas convenciones de traducción entre la audiencia de largometrajes animados para niños, y no es otra que el número de espectadores cinematográficos que genera cada una de las películas y su posterior venta en formatos domésticos. Sin embargo, creemos que es necesario conocer de primera mano cuáles son las expectativas del

⁶² A pesar de las reticencias iniciales de profesionales y aficionados al doblaje ante el enésimo ejemplo de inclusión de una celebridad en una película de animación, en foros específicos como los de la web *El Doblaje* se destaca el buen trabajo de Anabel Alonso en este filme: <http://www.foroseldoblaje.com/forosantiguos/viewtopic.php?f=1&t=3590&hilit=Buscando+a+Nemo> [Última consulta el 8 de octubre de 2015].

espectador infantil ante un producto concebido, en principio, para él y si éstas han sido satisfechas a través del proceso de TAV. Ésta es la razón principal por la que nos hemos propuesto desarrollar un experimento que incluye la proyección de distintos fragmentos de largometrajes de animación doblados al español y la realización de un cuestionario adaptado a su nivel de conocimiento. Se pretende obtener información acerca de la recepción y la repercusión de las opciones traductológicas por las que suelen decantarse los traductores audiovisuales de películas de animación para niños.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Como se ha visto, para tener éxito cualquier película o serie de televisión suele adecuarse o dirigirse a una audiencia específica, aunque ésta en realidad siempre sea desconocida. Si además queremos que dicho producto tenga una proyección internacional se hace indispensable un proceso de traducción, lo que implica que también el texto doblado suele tener en mente al receptor final de cada país para que el producto triunfe, diseñando así una audiencia específica (vid. 1.2.1.4.). Sin embargo, pocas veces se ha comprobado de forma experimental cómo es la reacción que advierte el espectador ante un producto audiovisual traducido y qué parte de mérito o de culpa tiene la traducción en el éxito o el fracaso de dicho producto (vid. 1.2.4.).

Se ha estudiado aún menos, si cabe, la recepción de estos textos por parte de la audiencia infantil, a pesar de vivir en una época en la que una gran parte de los beneficios de la industria del entretenimiento proviene de productos especialmente destinados a los niños (incluidos los videojuegos) (vid. 3.1.). Por el contrario, sí se han llevado a cabo investigaciones sobre la percepción que tiene el niño del cine y la televisión, aunque sin considerar que probablemente la película o la serie que se está analizando hayan sufrido un proceso de traducción.

En consecuencia, surge un problema de investigación que podemos formular en torno a la siguiente pregunta: **en tanto que destinatarios directos de filmes de animación infantiles, ¿son los niños capaces de comprender todo el contenido incluido en estas películas tras haber pasado por un proceso de traducción?** Para poder responder a esta cuestión, se ha diseñado un experimento para descubrir la reacción de los espectadores infantiles ante un estímulo audiovisual traducido, utilizando un cuestionario como sistema de evaluación. Así, el presente capítulo comienza con la delimitación en este epígrafe de las hipótesis de trabajo; la adscripción del estudio a un paradigma de investigación *descriptivo, empírico y observacional*, y con la descripción de las fases teóricas y prácticas de la investigación (vid. 4.2.). Por último, se explican el proceso de selección del corpus de textos audiovisuales y las

variables que se analizarán para su posterior aplicación en el diseño del experimento y el experimento en sí.

A partir del problema de investigación planteado, y en base a las características generales de la traducción del cine para niños (vid. 3.3.), se formula la siguiente hipótesis general de trabajo y las consiguientes subhipótesis que pretendemos verificar en nuestro estudio y que describimos a continuación:

Como hipótesis general de investigación, se pretende comprobar empíricamente si **el proceso de traducción influye de manera decisiva en la recepción del cine infantil**, a través de la adecuación (o no) para facilitar la comprensión del texto por parte de su destinatario principal. Dado que el doblaje es la modalidad de TAV predominante en los filmes para niños que se exhiben en cines españoles (Chaume, 2012), se formulan dos conjuntos de subhipótesis que habrán de corroborarse o refutarse al analizar el corpus de trabajo formado por tres filmes doblados en español peninsular (el primer bloque) y tras realizar el experimento (segundo bloque), y que presentamos en las siguientes líneas:

- i. El registro de lengua que escuchamos en los filmes doblados para niños, la llamada “oralidad prefabricada” propia de los textos audiovisuales y especialmente de sus traducciones, incluirá una gran cantidad de elementos coloquiales y expresiones infantiles frecuentes en el léxico del destinatario directo.
- ii. Al igual que en LIJ, el doblaje del cine y de las series de animación incluirá en el texto meta aclaraciones o explicitaciones sobre cuestiones interculturales, lingüísticas y enciclopédicas.
- iii. Para el trasvase de referentes culturales en el doblaje, la estrategia de traducción predominante será la sustitución por otros referentes propios de la cultura meta.
- iv. Los referentes intertextuales incluidos en el texto original también se trasladarán al texto meta.
- v. La relación entre los códigos iconográfico y lingüístico se mantendrá inalterada en el texto meta y se conseguirá transmitir la información de ambos códigos de significación.

- vi. Las canciones en los filmes para niños solamente se traducirán si su función es diegética.

En consecuencia, el experimento de recepción nos indicará si las siguientes subhipótesis son válidas o se rechazan:

- vii. Dado que los filmes infantiles se dirigen a espectadores de distintos niveles de desarrollo cognitivo, los niños de menor edad experimentarán mayores problemas para la comprensión de ciertos elementos de contenido intercultural, lingüístico y enciclopédico. Por su parte, los niños de mayor edad tendrán menos dificultades.
- viii. Los niños habituados a ver películas de animación, especialmente aquellos que hayan visto las películas del corpus, podrán reconocer con mayor facilidad estos elementos específicos.
- ix. Los niños tendrán dificultad para reconocer los referentes extranjerizantes.
- x. Los niños no podrán comprender las canciones y números musicales no traducidos.

En este capítulo, se expone la metodología de análisis del corpus, mientras que en el epígrafe 6.2. se describen las variables independientes que utilizaremos para contrastar las subhipótesis del experimento de recepción: la edad y el número de visionados de las películas del corpus. Los resultados de la parte experimental se analizarán mediante técnicas *univariable* (tablas de distribución de frecuencias) y *bivariable* (tablas de contingencia y prueba de Chi cuadrado).

4.2. DISEÑO DEL ESTUDIO

4.2.1. FASE TEÓRICA

El presente trabajo se enmarca dentro de los EDT, una rama que nos permite abordar el estudio de la TAV desde el punto de vista de la sociedad en la que se alojan los textos traducidos. Para ello, es fundamental comprender los aspectos externos (elementos socio-económicos, políticos y morales de la cultura meta) e internos (elementos lingüístico-comunicativos, pragmáticos y semióticos) que influyen en la creación de los textos meta (Chaume, 2012: 161). Así, nuestro marco teórico se basa en

la bibliografía existente sobre la traducción en los medios audiovisuales, así como en su relación con el receptor (vid. Capítulo 1). El repaso a las investigaciones sobre doblaje nos ha servido para configurar el marco de análisis del corpus, mientras que la revisión de los estudios de recepción nos ha permitido definir el enfoque del trabajo, basado en la respuesta del destinatario final y sus expectativas. Asimismo, los pocos estudios experimentales en este campo han sido de gran ayuda a la hora de diseñar y desarrollar el experimento.

Del mismo modo, se han examinado los estudios académicos que analizan la traducción de los textos dirigidos al público infantil, tanto literarios (vid. Capítulo 2) como audiovisuales (vid. Capítulo 3). Entre las características especiales del texto literario para niños y las de su traducción se encuentran la necesidad de adaptarse al desarrollo cognitivo del lector, su capacidad para atraer a varios tipos de lectores, así como la combinación de varios códigos en un mismo canal. Estas particularidades también se traspasan al cine infantil, por lo que el repaso a estas investigaciones nos ha sido de utilidad para definir la hipótesis general y las subhipótesis del estudio.

Por otra parte, al ser éste un estudio de recepción, la parte metodológica no sólo recurre a la traductología, sino que se completa con trabajos de comunicación audiovisual y metodología de las ciencias sociales (Rodríguez Bravo, 2003) y sobre encuestas y participación de sujetos en la investigación, sobre todo si éstos son niños o jóvenes (Fraser *et al.*, 2004; Greig *et al.*, 2007, entre otros). En especial, el concepto de “inteligencia fílmica”, que aparece a partir de los ocho años (De Andrés Tripero, 2006), ha sido de gran utilidad a la hora de establecer la edad de los participantes en el experimento, conformando así un marco de estudio interdisciplinar.

4.2.2. FASE EXPERIMENTAL

La parte experimental de este trabajo sigue las directrices del *método de análisis instrumental* de la recepción propuesto por Rodríguez Bravo (2003), que busca conocer las características del proceso comunicativo a partir de la reacción de los receptores ante un corpus de textos previamente seleccionado y analizado en profundidad. Este método se desarrolla en cuatro etapas complementarias: 1) Localización y análisis de variables en un corpus de textos representativos; 2) Análisis objetivo de las formas visuales y

sonoras de los mensajes; 3) Estudio de los efectos que ha producido cada uno de estos mensajes concretos en un grupo amplio y representativo de receptores; 4) Análisis de las relaciones entre las formas visuales, sonoras, etc. que han sido localizadas y formalizadas numéricamente, y los efectos que éstas han producido durante su recepción (Rodríguez Bravo, 2003: 31-33).

De esta forma, nuestra investigación se compone de las siguientes fases bien diferenciadas:

1. En primer lugar, determinación de los **elementos de estudio** para el análisis del corpus seleccionado (vid. 4.4.), siguiendo el **modelo de análisis** traductológico de los textos cinematográficos (Chaume, 2004a, 2012) (vid. 4.3.).
2. En segundo lugar, **construcción de un corpus representativo** de filmes para niños doblados en español a partir de los estrenos en salas cinematográficas en el período comprendido entre 2002 y 2012. Esta fase se describe paso a paso en el epígrafe 5.1.
3. En tercer lugar, análisis del corpus con el fin de descubrir **recurrencias de traducción propias** de este tipo de textos, lo que nos permitirá obtener una clasificación estadística de las **tendencias del doblaje del cine para niños** (vid. 5.4.).
4. En cuarto lugar, en el capítulo 6 se aborda el diseño y la aplicación de un estudio sobre la recepción de estas tendencias entre el público infantil, donde los participantes deberán ver fragmentos extraídos de nuestro corpus de textos audiovisuales y cumplimentar un cuestionario sobre los mismos. Esta fase se subdivide a su vez en tres grandes etapas:
 - a. Selección de la muestra (vid. 6.1.).
 - b. Elección de los fragmentos del corpus (vid. 6.3.) y diseño del cuestionario (vid. 6.4.).
 - c. Realización del experimento (vid. 6.5.).
5. En quinto lugar, análisis estadístico e interpretación de los resultados proporcionados por los sujetos del experimento (vid. 6.6.): tablas de distribución de frecuencias (*univariable*); tablas de contingencia entre variables dependientes e independientes y prueba de Chi cuadrado (*bivariable*).

6. Por último, establecimiento de conclusiones y futuras investigaciones (vid. Cap. 7).

El paradigma de esta investigación es, además, de naturaleza mixta: es *descriptivo*, según la clasificación de Noguero (1998: 65, cit. en Hurtado, 2001: 173), pero también *empírico* y, a su vez, *observacional* (Gile, 1998, cit. en Hurtado, 2001: 173):

- **Descriptivo**: a través de la observación y el análisis de un corpus de textos audiovisuales representativos, se deducen y describen tendencias de traducción específicas del cine para niños (vid. 5.4.).
- **Empírico**: consiste en observar y cuantificar, de forma estadística, las recurrencias propias de la TAV para niños que se producen en el corpus de textos audiovisuales, previamente seleccionado siguiendo metodología propia de las ciencias sociales (vid. 5.3.).
 - **Observacional**: dada la imposibilidad para reproducir la situación normal de consumo de productos audiovisuales por parte del destinatario, nuestro experimento de recepción debe producirse en un entorno predefinido y en condiciones provocadas por el investigador (Gile 1998, cit en Hurtado, 2001: 173).

Como pone de manifiesto Nobs (2003), la metodología experimental en la investigación en traductología presenta el mismo tipo de dificultades que en el resto de ciencias sociales, puesto que el método científico no puede aplicarse de forma tan rigurosa como en las ciencias naturales. Ello se debe, fundamentalmente, a la complejidad de las realidades sociales y del fenómeno traductor, así como a la ubicación del investigador dentro de la misma realidad social de los receptores del texto meta y a que “el investigador como observador no puede abstraerse completamente de sus juicios de valor a la hora de fijar los objetivos de su investigación” (Nobs, 2003: 106). No obstante, la misma investigadora apela a la noción de *neutralidad valorativa* que presupone la total transparencia en el diseño de la investigación, con objeto de que los resultados de un estudio empírico puedan ser replicados y garantizar así la objetividad de la investigación (Nobs, 2003: 107).

La autora señala tres dificultades principales, que nosotros podemos aplicar a nuestra investigación: en primer lugar, el control de las variables externas, difícil de conseguir en estudios sobre TAV, al ser ésta una tarea en la que intervienen distintos profesionales y ante la imposibilidad de reproducir fielmente las condiciones de recepción habituales de los textos audiovisuales. Según Toury (2012: 266), “under these circumstances, *awareness of the problem is a minimum requirement*”, por lo que es deseable conocer todas las variables si se quiere obtener cierta generalización en los resultados; en segundo lugar, la falta de instrumentos de medida específicos; y en tercer lugar, la recepción subjetiva y selectiva de los sujetos del experimento, basada en la percepción subjetiva y selectiva de todo individuo.

En la actualidad, los estudios de TAV que toman como referencia la reacción del receptor ante el texto traducido son todavía escasos (vid. 1.2.4.), si bien son muchos los autores que hablan de su necesidad con el fin de conocer de primera mano el grado de influencia de las traducciones en la percepción del mensaje audiovisual y la manera en la que éstas se adaptan o no a los destinatarios potenciales. En este sentido, en este estudio optamos por un método experimental que dé voz al espectador infantil, receptor directo de los filmes para niños, y que nos ayude a extraer conclusiones acerca de la traducción de este tipo de manifestaciones artísticas. Para ello, como afirma Toury (2012: 258), además del control de las variables, nuestro experimento requiere un diseño con un alto nivel de replicabilidad o repetición y que, consecuentemente, garantice su comparatividad. En los siguientes epígrafes y capítulos, se explica el proceso que vamos a seguir para el mismo.

4.3. EL MODELO DE ANÁLISIS DEL CORPUS DE TRABAJO

En este trabajo vamos a utilizar el modelo de análisis de textos audiovisuales propuesto por Chaume (2004a, 2012). Como se ha comentado previamente (vid. 1.1.3.3.), el enfoque cinematográfico y traductológico de este autor parece idóneo para los objetivos de la presente investigación. Este modelo presenta los factores que influyen en la traducción del texto audiovisual estructurados en dos niveles, *externo* e *interno*. En el nivel externo se sitúan los factores extratextuales (socio-históricos, profesionales, del proceso de comunicación y de recepción) que influyen en la parte

interna, donde encontramos dos tipos de problemas: *problemas generales de traducción* (lingüístico-contrastivos, de registro y dialectales, pragmáticos y semióticos) y *problemas específicos de TAV* (relativos a los códigos lingüístico, paralingüístico, musical, de efectos especiales, de colocación del sonido, iconográfico, fotográfico, de planificación, de movilidad, gráficos y sintácticos). Por su parte, los factores internos, generales y específicos, interaccionan entre sí.

La primera parte del análisis se realiza antes de examinar el texto audiovisual “simply by observing the situation in which the text is used” (Chaume, 2012: 167). De esta forma, comenzaremos por presentar brevemente los factores extratextuales del corpus seleccionado, que lo sitúan en un determinado contexto socio-histórico y describen los factores profesionales, comunicativos y de recepción que influirán en las soluciones de traducción del nivel microtextual (vid. 5.2.).

En cuanto al análisis micro-textual (vid. 5.3.), la aplicación del modelo completo para una película sería, en palabras del propio autor, “overambitious, since the original films may have little semiotic content, or dull, boring dialogues” (Chaume, 2012: 176). Por tanto, hemos decidido centrarnos exclusivamente en los códigos de significación de mayor incidencia en este tipo de cine y en su traducción. En primer lugar el **código lingüístico**, pues sin éste no se podría hablar de traducción propiamente dicha (Chaume, 2004a: 19). En segundo lugar el **código iconográfico**, por ser un vínculo entre el cine para niños y los libros ilustrados y la representación artística del niño (Wells, 2009: 118) (vid. 3.1.). Por último el **código musical**, que suele tener un papel predominante en las películas de animación desde su concepción, tanto si la música es diegética como incidental (vid. 3.1.1.3.).

El método de trabajo es similar al que lleva a cabo Martí Ferriol (2006) y consiste en visualizar las ediciones videográficas del corpus de estudio e ir seleccionando segmentos textuales que aborden los elementos estudiados (vid. 4.4.). A continuación, estos casos se clasifican en la hoja de cálculo “Casos” del Anexo V, donde se detallan y analizan los problemas de TAV planteados por los códigos lingüístico, iconográfico y musical. En la hoja de cálculo se incluye a su vez una

columna que relaciona cada ejemplo con la especificidad de los textos infantiles, así como las diferentes técnicas y estrategias de traducción que se llevan a cabo.

La Tabla 1 muestra un ejemplo de fila de la hoja de cálculo que, en líneas generales, incluye la siguiente información:

- **Número # de ficha**
- **Título de la película**
- **Código de tiempo (TCR)**, correspondiente al momento del filme en el que comienza la escena.
- **Contexto** en el que se desarrolla la escena
- **VO** y **VD**, transcripción completa de diálogos en las versiones original y doblada.
- **Código** o códigos que intervienen siguiendo la clasificación de Chaume (2004) y la propuesta de códigos más recurrentes en el cine para niños (vid. 4.4.1.).
- **Especificidad de los textos infantiles (TI)**, parámetros identificados en epígrafe 4.4.2. acerca de los elementos propios de los textos audiovisuales para niños.
- **Estrategia y técnica**, descripción de las estrategias y técnicas utilizadas en la escena.
- **Comentarios** adicionales sobre la escena, los problemas de traducción y la relación entre códigos de significación.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Código	Especificidad TI	Estrategia	Técnica	Comentarios
5	Rio	0:06:45	Blu se relaja tomándose una taza de chocolate.	Ah, this is the life. The perfect marshmallow to cocoa ratio.	(P)Ah, esto sí que es vida. (Huele)/ Y la proporción perfecta de nubecitas y cacao.	L	Lenguaje coloquial Referente cultural	Mantenimiento del LC Extranjerización	Adaptación Equivalente acuñado	Adaptación de la frase hecha <i>This is the life</i> ("esto sí que es vida") Equivalente acuñado para las nubes de dulce.

Tabla 1: Ejemplo de muestra de análisis en fila de Excel

4.4. ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS INTERNO DEL CORPUS

Como ya se ha dicho, la aplicación del modelo completo de Chaume para el análisis de una película sería excesivamente ambiciosa, por tanto, como se menciona en el epígrafe anterior, para el análisis interno de nuestro corpus de películas de animación para niños nos centramos exclusivamente en los códigos de significación de mayor incidencia en este tipo de cine y en su traducción: el **código lingüístico**, el **código iconográfico** y el **código musical**.

Para analizar estos parámetros, aplicaremos dos de las nociones más empleadas en los Estudios Descriptivos: las técnicas y las estrategias de traducción. Según Hurtado (2001: 249), las **estrategias de traducción** están relacionadas con el proceso y consisten en el conjunto de “procedimientos individuales, conscientes y no conscientes, verbales y no verbales, internos (cognitivos) y externos utilizados por el traductor para resolver los problemas encontrados en el proceso traductor y mejorar su eficacia en función de sus necesidades específicas”. En el presente trabajo, las estrategias de traducción se aplican al análisis de los tres códigos de significación. Por su parte, las **técnicas de traducción** sirven para que el traductor establezca equivalencias traductoras y sólo afectan al resultado y a unidades menores del texto (Hurtado, 2001: 257). En nuestro análisis, el estudio de las técnicas de traducción se aplicará exclusivamente en los ejemplos de carácter verbal, por ser el código lingüístico el de mayor presencia en el corpus (vid. Figura 20) y el que mejor se presta a este tipo de análisis.

Las estrategias de traducción varían según el código de significación y la especificidad de los textos infantiles. A grandes rasgos, se van a clasificar según el mantenimiento, refuerzo o disminución de cada variable en el texto meta. En lo que respecta a las técnicas, hemos optado por seguir la clasificación de Barambones (2009: 342), de especial relevancia para nuestro trabajo al ser específica de la traducción de series de animación infantiles. Asimismo, si bien éste no es un trabajo sobre el **método de traducción**, se tendrá en consideración la división entre técnicas extranjerizantes y familiarizantes propuesta por Martí Ferriol (2006: 116). La discusión sobre estas nociones y la taxonomía elegida en cada caso se justifican en los siguientes apartados.



Figura 4: Esquema de los elementos analizados

4.4.1. CÓDIGOS DE SIGNIFICACIÓN

Una vez que se han clasificado los datos procedentes del corpus de trabajo, gracias a la función de filtros avanzados de MS Excel, es posible identificar cómodamente el número de recurrencias existentes en el corpus para cada código, seleccionando en la columna “código” el que vayamos a analizar en cada momento. La aplicación sucesiva de nuevos filtros (“estrategia”, “técnica”, “especificidad TI”) nos permitirá obtener fácilmente los respectivos datos de análisis.

Por otra parte, para el establecimiento de tablas y gráficos estadísticos, se hizo uso de la fórmula de MS Excel “CONTAR.SI.CONJUNTO” para cada uno de los parámetros estudiados. Esta fórmula recupera y contabiliza el número de celdas en las que aparece la información requerida en rangos y columnas específicas. De esta forma es posible, por ejemplo, saber cuántos casos hay en el corpus de la estrategia “Mantenimiento del RC” del elemento específico “referente cultural” dentro de la

película “*Rio*”. Sin embargo, dicha fórmula sólo permite contar una referencia por cada celda de la hoja de cálculo, por lo que hubo que ajustar la exactitud de los datos posteriormente para añadir de forma manual todos los casos repetidos dentro de una misma celda.

4.4.1.1. El código lingüístico

Para el estudio de este código, analizamos en el corpus la frecuencia de uso de técnicas de traducción con el fin de observar cuáles son las más recurrentes y establecer así tendencias de traducción (Martínez Sierra, 2008).

Técnicas de traducción

Para identificar las técnicas de traducción en las muestras del código lingüístico del corpus analizado, se sigue la clasificación de Barambones (2009: 342), basada en las de Chaves (2000) y Martí Ferriol (2006) quien, a su vez, adapta a la TAV la propuesta de Hurtado (2001: 270). La taxonomía del autor vasco nos parece especialmente relevante para nuestra investigación al estudiar productos de animación para niños. En ella encontramos las siguientes técnicas de traducción, divididas en dos niveles, léxico y sintáctico: **adaptación, calco, descripción, generalización, particularización y préstamo** (nivel léxico); **ampliación, compensación, creación discursiva, modulación, reducción, sustitución, traducción literal, transposición y variación** (nivel sintáctico). A estas quince técnicas hemos querido añadir las de **equivalente acuñado, omisión y compresión**, procedentes de Martí Ferriol (2006: 114-115).

Nivel léxico:

- **Adaptación:** se reemplaza un elemento cultural de la lengua original por otro propio de la cultura meta.
- **Calco:** se traduce literalmente una palabra o sintagma de la lengua original.
- **Descripción:** se cambia el término o expresión por la descripción de su forma y/o función.

- **Equivalente acuñado:** empleo de un término o sintagma reconocido como equivalente en la lengua meta, por el diccionario o el uso lingüístico.
- **Generalización:** empleo de un término más general o neutro.
- **Omisión:** eliminación de información en el texto meta.
- **Particularización:** empleo de un término más preciso o concreto.
- **Préstamo:** se integra en la lengua meta un término o expresión de la lengua original. Puede ser puro (sin cambios) o naturalizado (con grafía adaptada).

Nivel sintáctico:

- **Ampliación:** introducción de elementos lingüísticos que cumplen la función fática de la lengua o que no aportan información adicional a la que ofrece la pantalla. Barambones (2009: 341) incluye en este apartado la explicitación y la amplificación.
- **Compensación:** introducción en otro lugar del texto meta una información que no ha sido posible incluir en su lugar original.
- **Compresión:** síntesis de elementos lingüísticos.
- **Creación discursiva:** término o expresión que establece una equivalencia efímera y que no puede repetirse en otro contexto.
- **Modulación:** se realiza un cambio de punto de vista, de enfoque o categoría de pensamiento en relación con la formulación del texto original.
- **Reducción:** eliminación parcial en el texto meta de alguna información presente en el original.
- **Sustitución:** cambio de elementos lingüísticos por paralingüísticos o viceversa.
- **Traducción literal:** traducción palabra por palabra de un sintagma o expresión.
- **Transposición:** cambio de categoría gramatical o la voz del verbo.

- **Variación:** modificación de elementos lingüísticos o paralingüísticos que afecta a aspectos relacionados con las variedades diatópicas y el multilingüismo.

Entre éstas, Martí Ferriol (2006: 116) identifica como técnicas que siguen un método de traducción extranjerizante las de *préstamo*, *calco*, *traducción literal* y *equivalente acuñado*. Asimismo, las técnicas que tienden a seguir un método familiarizante serían las de *modulación*, *variación*, *sustitución*, *adaptación* y *creación discursiva*.

4.4.1.2. El código iconográfico

En lo referente al código iconográfico, en esta tesis vamos a centrarnos exclusivamente en los ejemplos de traducción en los que éste confluye con el código lingüístico para dar lugar a un doble sentido visual y verbal. Para su análisis, hemos empleado el modelo utilizado por González Vera (2011) que, partiendo de la definición de complementariedad entre los componentes del texto audiovisual de Zabalbeascoa (2003: 315), presenta tres estrategias para la traducción de textos que combinan elementos visuales y lingüísticos (González Vera, 2011: 50):

- **Modificación del sentido original:** el concepto del texto original se transforma en el texto meta. Hay tres estrategias posibles: *no* se modifica; *sí* se modifica; se modifica *parcialmente*.
- **Modificación del texto meta en función del componente visual:** el elemento visual influye en el proceso de traducción y modela el texto meta en base a éste. Hay tres estrategias posibles: el texto *no* se modifica en función del componente visual; *sí* se modifica; se modifica *parcialmente*.
- **Mantenimiento de la complementariedad entre los componentes lingüístico y visual:** la traducción consigue reflejar la relación entre elementos existente en el texto original. Hay tres estrategias posibles: *no* se mantiene la relación de complementariedad; *sí* se mantiene; se mantiene *parcialmente*.

Del mismo modo, en nuestro análisis nos vamos a centrar en evaluar la relación de *complementariedad entre los códigos lingüístico e iconográfico*, con el fin de comprobar si ésta se mantiene, no se mantiene o lo hace parcialmente. En cada ejemplo, analizaremos si, con objeto de mantener la complementariedad, la traducción se ve abocada a modificar el sentido del texto original, del texto meta o de ambos.

4.4.1.3. El código musical

Dadas las restricciones del presente trabajo, no se aborda el análisis micro-textual de las muestras relacionadas con el código musical. Nos centramos exclusivamente en el comentario de las estrategias de traducción adoptadas en las canciones y números musicales que aparecen en el corpus, así como en aquellos pasajes en los que la música incidental influye en la restitución del filme en la lengua meta.

Canciones y números musicales

Para describir la traducción de canciones en el corpus de trabajo, recurrimos al modelo de Franzon (2008: 376) comentado previamente (vid. 3.2.5.2.). De las cinco opciones propuestas, se ha observado el empleo de únicamente tres: *no traducción*; *creación de una nueva letra respetando la música, pero sin conexión aparente con el texto original*; y *traducción y adaptación completa del texto meta a la música*⁶³. Las dos últimas se llevan a cabo mediante la modalidad de doblaje.

- **No traducción:** en estos casos, la canción se oye en versión original sin ningún tipo de traducción. En los filmes para niños suele utilizarse esta estrategia para la traducción de canciones incidentales (normalmente temas pop conocidos).
- **Creación de una nueva letra sin relación aparente con el texto original:** el texto meta se adapta a la música pero no coincide en nada con la versión original. Aunque su uso es poco frecuente, incluimos en este apartado el empleo de canciones en una lengua diferente tanto a la original como a la de doblaje.

⁶³ De las opciones de Franzon (2008) no se observan en el corpus ejemplos de *traducción de la letra sin tener en cuenta la música*, estrategia usual en la modalidad de subtitulación, ni *traducción de la letra y consiguiente adecuación de la música*, lo que llegaría incluso a requerir la composición de una nueva partitura.

- **Traducción y adaptación completa:** se trata de la estrategia más corriente en la traducción de canciones diegéticas en el cine para niños.

Música incidental

La música incidental es de vital importancia en el cine de animación. Ya en los primeros cortometrajes animados, la producción comenzaba por la grabación de la música y los efectos sonoros en una banda sonora provisional que después utilizaban los animadores como referencia para el desarrollo narrativo y el marcaje de los tiempos, un proceso que sigue vigente hoy en día debido a la carencia de sonido directo en este tipo de cine (Beauchamp, 2005: 43). El efecto de familiarización entre el público es tal que nos resultaría extraño ver una película de dibujos que no tuviera ningún tipo de música (Brugué, 2013: 136).

Como se ha visto anteriormente (vid. 3.2.5.2.), aunque su función sea fundamentalmente de apoyo a la imagen, la música desempeña en ocasiones un papel crucial al dar lugar, por ejemplo, a una referencia cultural o intertextual. Esto supone un reto de gran envergadura para los dobladores, dada la práctica imposibilidad de modificar la banda sonora de la película. De hecho, los estudios de doblaje suelen trabajar con las denominadas versiones internacionales, que contienen todos los efectos musicales y de sonido de la versión original, salvo los diálogos y las canciones que van a doblarse (Le Nouvel, 2007: 14). De esta forma, la música se adecua al metraje establecido y a las restricciones de planificación y escenificación del material.

Ello obliga al doblador a adaptar los diálogos en base a estos parámetros. En el corpus de estudio se comprobará si se altera o no la música incidental y, en caso de mantenerse, veremos si el mensaje se adapta o no a dicha música:

- **Modificación de la música incidental:** la pista sonora se modifica para sustituir un efecto musical o de sonido que no desee oírse en el doblaje. Es una práctica en desuso.
- **Sin modificación de la música incidental:** se trata de la práctica más frecuente en los doblajes. Al no poder alterar la pista de sonido, los

diálogos pueden *adecuarse o no* al efecto o sentimiento que expresa la música.

4.4.2. ESPECIFICIDAD DE LOS TEXTOS INFANTILES Y ESTRATEGIAS DE TRADUCCIÓN

De forma transversal, en los casos seleccionados a través de los códigos de significación se identifican los elementos que son propios de los textos infantiles y de su traducción, tanto en LIJ (vid. 2.3.) como en el cine para niños (vid. 3.3.). En las líneas que siguen se describen brevemente estos elementos, clasificados en torno a las siguientes categorías, a los que nos hemos referido en la parte teórica de este trabajo: *lenguaje coloquial* (vid. 1.2.3.2.; 1.2.4.4.), *lenguaje infantil* (vid. 2.2.1.2.), *lenguaje figurado* (vid. 2.3.; 3.2.1.), *dobles sentidos* (vid. 3.1.1.2.; 3.2.5.), *multilingüismo* (vid. 3.2.5.4.), *acentos geográficos* (vid. 3.2.5.4.), *referentes culturales e intertextuales* (vid. 1.2.3.4.; 2.2.1.3.; 3.2.6.), *contenido educativo* (vid. 2.2.1.3.), *contenido romántico* (vid. 3.1.1.2.) y *canciones* (vid. 3.2.5.2.).

4.4.2.1. Lenguaje coloquial

En esta categoría, se recogen los términos y expresiones propios del registro informal de la lengua. Este tipo de lenguaje va ligado a un contexto de habla marcado por la inmediatez comunicativa, donde la relación social y funcional entre los interlocutores es, en general, más cercana. Esto implica un menor grado de planificación en la producción del mensaje y mayor finalidad interpersonal que, a la postre, dan lugar a un tono más informal en el discurso (Briz, 2002: 10).

Briz (1996) presenta las características más relevantes del español coloquial a través de un modelo que aspira al “reconocimiento e identificación de las constantes o frecuencias lingüísticas (paralingüísticas y extralingüísticas) en el mismo” (Briz, 2004b: 5). Así, el autor describe las peculiaridades de este registro en base a las clásicas disciplinas de descripción de la lengua (nivel fonético, morfo-sintáctico y lexico-semántico), a las que añade un supranivel “pragmático” que interactúa con los demás. El siguiente esquema es un resumen de estas características:

FONÉTICO	MORFO-SINTÁCTICO	LÉXICO-SEMÁNTICO
<ul style="list-style-type: none"> • Entonación • Velocidad del habla • Pérdida/adición de sonidos • Vacilaciones • Alargamientos fonéticos • Pronunciación marcada 	<ul style="list-style-type: none"> • Dislocación sintáctica: alteración en las estructuras • Comodidad lingüística: abreviaciones, omisiones... 	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencias léxicas • Argot y jerga • Neologismos, extranjerismos, metáforas cotidianas
PRAGMÁTICO		
<ul style="list-style-type: none"> • Intensificadores y atenuantes que aumentan o disminuyen la carga significativa • Deícticos • Gesticulación • Alto grado de afectividad 		

Tabla 2: Esquema de las características del español coloquial (Briz, 1996)

Como hemos visto (vid. 1.2.3.2.), en el nivel léxico-semántico de los textos audiovisuales es donde mejor se aprecia la emulación del registro oral, ya que “la pretendida oralidad de los textos audiovisuales basa sus cimientos en la emulación del léxico oral espontáneo” (Chaume, 2004a: 180). Por ello, nuestro análisis se centrará principalmente en las constantes de este nivel, que Briz separa en *frecuencias léxicas*; *argot y jerga*; *neologismos*, *extranjerismos* y *metáforas cotidianas*. La primera constante hace referencia al empleo de palabras “que sirven o se aplican a todo” (Briz, 1996: 60), verbos, sustantivos o adjetivos, tales como “hacer”, “tener”, “haber”, “cosa”, “eso”, “mono”, etc.

En segundo lugar, el autor defiende que el registro coloquial se nutre de numerosas palabras procedentes del argot y la jerga juvenil, con vocablos como “enrollarse” (entablar relaciones amorosas), “alucine” (divertido), “abrirse” (marcharse), etc. También entendemos por argot aquellos términos y expresiones empleados por un conjunto específico de hablantes, así como los que han logrado sobrepasar los límites del grupo que los crea y son conocidos y utilizados por la mayoría de hablantes (Olaeta y Cundín, 2013: 257).

La tercera constante incluye los neologismos semánticos, los extranjerismos y metáforas de la vida cotidiana, tales como “llueve a cántaros”, “eres un gallina” o “coger el toro por los cuernos” (Briz, 2004b: 5). Estas últimas son las llamadas *unidades fraseológicas*, combinaciones léxicas que Ruiz Gurillo define como

“sintagmas fijos con cierto grado de idiomática, [...] unidades fijas (que siempre se reproducen del mismo modo) y unidades idiomáticas en algún grado (su significado no se corresponde con el de la suma de sus partes, tomadas por separado o en conjunto)” (Ruiz Gurillo, 2000: 171). Según Baker (1992: 63), al ser específicas de cada lengua y contener elementos lingüísticos con un significado asociado a cada unidad fraseológica, que no siempre es posible deducir, estas combinaciones no suelen disponer de equivalentes en otras lenguas, por lo que su flexibilidad y capacidad de variación a la hora de traducirlas es muy limitada.

Por último, apuntados como una de las constantes del nivel pragmático, se analizan también los elementos intensificadores del nivel léxico-semántico, por ser una de las características más repetidas en las descripciones del lenguaje coloquial (Briz, 2001: 113). Arce Castillo (1999: 40-46) clasifica las fórmulas para expresar refuerzo o énfasis en las siguientes categorías:

- Superlativos y comparativos
- Prefijos y sufijos
- Formas sustantivas, adjetivas y numerales
- Locuciones prepositivas, estructuras exclamativas y unidades intensas
- Repetición, enumeración, enunciados suspendidos y deícticos
- Fórmulas estereotipadas y marcas de subjetividad
- Onomatopeyas, imperativos y otros signos o marcas de intensidad

Dadas las restricciones del presente trabajo, en nuestro análisis se han catalogado los intensificadores en tres supracategorías atendiendo a la función del intensificador: *repeticiones*, *expresiones y términos afectivos*; y *expresiones ofensivas y eufemísticas*. Asimismo, no se analizan las técnicas de traducción de cada una de las constantes. En su lugar, se ha optado por considerarlas dentro de una única etiqueta – *lenguaje coloquial (LC)*– para la que sí se lleva a cabo el recuento estadístico de cada técnica empleada. Adicionalmente, se comprueba si el lenguaje coloquial del texto original se mantiene, se reduce o se refuerza en el texto meta.

4.4.2.2. Lenguaje infantil

A partir del estudio empírico de un corpus de conversaciones con niños, Fernández Pérez (2005) extrae algunas regularidades lingüísticas del habla infantil, especialmente la de una “gramática en proceso” (vid. 2.2.1.2.). En esta encontramos, entre otras características, construcciones en esquemas básicos imitados, reacciones mantenidas, señalizaciones referenciales mediante “un”, procesos de construcción genuinos (holofrases o palabras en bloque que son mensajes) o planificación sintáctica enumerativa y cambiante. Además, la autora constata que “los niveles iniciales de gramática semántica rudimentaria (mío balón) tienen su continuidad en procesos específicos de predicación (fui a un caballo), para posteriormente emerger los procesos de combinatoria secuenciales (no me gustan peras/ las orejas negro) que desembocan en el paulatino asentamiento de propiedades morfológicas” (Fernández Pérez, 2005: 33).

En aras de la deseada verosimilitud, cuando incluyen a niños y menores entre sus personajes, los textos infantiles suelen poner en boca de dichos personajes muchas de estas características de pseudogramática, que vamos a identificar en nuestro corpus. Así, en esta etiqueta incluimos los términos y expresiones infantiles que utilizan los personajes-niños, pero también las que utilizan los adultos para dirigirse a los niños. Asimismo, se engloban las referencias directas al mundo del niño y a sus círculos más cercanos. Entre otros ejemplos, encontramos referencias a la escuela, a las comidas y a productos, juegos o personajes infantiles.

Al igual que en la categoría anterior, no se analizan las técnicas de traducción de cada una de las características y el recuento estadístico se realiza en base a toda la etiqueta. Adicionalmente, se comprueba si el *lenguaje infantil* (LI) del texto original se mantiene, se reduce o se refuerza en el texto meta.

4.4.2.3. Lenguaje figurado

Como se ha visto anteriormente (vid. 2.3.; 3.2.1.), los productos para niños suelen incluir una gran cantidad de elementos lingüísticos de carácter lúdico, que hemos querido aglutinar en la etiqueta *lenguaje figurado* (LF). En esta categoría se incluyen juegos de palabras, homofonías o expresiones y frases hechas propias de la lengua

original, así como elementos humorísticos de tipo lingüístico, tales como invención de palabras, redundancias, hipérbolos, metáforas imposibles, parodias, chistes, situaciones absurdas y cambios de sentido y de estilo intencionados.

Además de contabilizar la frecuencia de uso de las técnicas de traducción, se comprueba si el *lenguaje figurado* disminuye, se mantiene o se refuerza en el texto meta.

4.4.2.4. Dobles sentidos

Como ya se ha visto (vid. 3.1.1.2.; 3.2.5.), los *dobles sentidos* (DS) suelen ser frecuentes en las películas de animación para niños. En este trabajo, se analizan tanto los de carácter visual como los verbales. Para los primeros, seguimos el modelo de González Vera (2011) explicado en epígrafe sobre el análisis del código iconográfico (vid. 4.4.1.2.).

En cuanto a los dobles sentidos lingüísticos, nuestra atención se centra en la *ironía* y el *sarcasmo*, dos figuras literarias similares –ambas formulan una idea mediante un término o expresión que significa lo contrario– pero de intención diferente: como bien destaca Cabedo Nebot (2009: 13), el sarcasmo no es más que un tipo de ironía “teñida de crueldad y hostilidad”. A diferencia de los dobles sentidos visuales, al tratarse de complejos juegos de palabras, en principio estos tropos formarían parte del contenido dirigido al espectador adulto o al niño de mayor edad.

Además de la frecuencia de uso de las técnicas de traducción, se comprueba si los ejemplos de *dobles sentidos* disminuyen, se mantienen o se refuerzan en el texto meta.

4.4.2.5. Multilingüismo y acentos geográficos

Como se ha visto (vid. 3.2.5.4.), los filmes de animación recurren cada vez con mayor frecuencia a las lenguas extranjeras (reales o inventadas) para internacionalizar y dotar de realismo a sus historias. Según De Higes (2014: 54), las dos grandes estrategias para la traducción de estos pasajes son marcar o no marcar el *multilingüismo* (multil.). Del mismo modo, en cuanto a los *acentos geográficos* (acentos), el doblaje puede

marcar o no marcar la procedencia de los personajes si la variedad diatópica que éstos emplean es distinta de la estándar.

4.4.2.6. Referentes culturales e intertextuales

Al representar una cultura real concreta, la traducción de los elementos propios de dicha cultura en los textos audiovisuales para niños suele realizarse, como se ha comentado antes, siguiendo un método familiarizante o extranjerizante, ante la imposibilidad de añadir notas aclaratorias (vid. 3.2.6. para ejemplos en el ámbito de la TAV para niños). Para el elenco de los referentes culturales, nos hemos basado en las propuestas de clasificación por campos de Pedersen (2011: 59-60) y Martínez Garrido (2013: 202). Sin embargo, dado que el estudio de los referentes culturales no es el objetivo de este trabajo, hemos seleccionado sólo algunos de los campos, omitiendo las categorías que a priori no tienen cabida en el cine para niños: *pesos y medidas, nombres propios, comidas y bebidas, literatura, arte, música, historia, educación, ocio, deporte y otros*.

Además del análisis de frecuencia de las técnicas de traducción en la categoría completa, una vez identificados se comprueba si se mantienen los *referentes culturales* (RC) originales (*mantenimiento del RC*) o se sustituyen por otros más cercanos al polo de destino (*sustitución del RC*).

En lo concerniente a los *referentes intertextuales* (RI), partimos de la clasificación propuesta por Hatim y Mason (1990: 132) recogida y adaptada por Botella (2009: en línea) en su estudio sobre el intertexto audiovisual cómico. Al igual que Botella, en el análisis de nuestro corpus nos centramos exclusivamente en la búsqueda de *referencias y alusiones a obras* (literarias, cinematográficas, musicales...), así como de *proverbios*. La traducción de estos elementos conllevará una estrategia de *mantenimiento (o no) del referente original* a través del uso (o no) de la traducción referencial (Botella, 2009: en línea).

4.4.2.7. Contenido educativo

Muy ligado al apartado anterior, los textos infantiles incluyen contenidos que permiten que el niño adquiera conocimientos sobre temas de diversa índole, tales como

Historia, Geografía o Naturaleza, que pueden estar relacionados con los currículos académicos. Éstos entran dentro del concepto de “world knowledge” acuñado por Puurtinen (1998: 525) y pueden aparecer de forma explícita o implícita en el texto (vid. 2.2.1.3.). De hecho, muchas veces la propia versión original incluye una explicación de estos contenidos para que el niño no tenga problemas de comprensión y los incorpore a su conocimiento. Además de verificar las técnicas de traducción utilizadas, se analiza si el *contenido educativo* (CE) presente en el texto original disminuye, se mantiene o se refuerza.

4.4.2.8. Contenido romántico

Como se ha visto anteriormente (vid. 3.1.1.2.), Rodríguez y Melgarejo (2009: 174) defienden que el romanticismo en las películas comienza a interesar sólo a partir de la adolescencia, razón por la que la inclusión de elementos románticos en el cine infantil (besos en la boca, abrazos, gestos de cariños, etc.) se puede considerar como un gancho para el público más adulto. Sin embargo, Zabalbeascoa (2000: 22) sugiere que la ridiculización de este tipo de actos en el cine infantil, mediante la inclusión de gestos de asco o expresiones de disgusto, da lugar a una forma de humor que, si bien es previsible que guste a algunos mayores, atrae principalmente a los pequeños. Además de verificar las técnicas de traducción utilizadas, se analiza si el *contenido romántico* (Rom) presente en el texto original disminuye, se mantiene o se refuerza.

4.4.2.9. Canciones y números musicales

Como se ha visto anteriormente (vid. 3.2.5.2.), las *canciones* son frecuentes en los productos audiovisuales para niños, un parámetro que incluimos en el análisis del código musical, explicado previamente (vid. 4.4.1.3.).

Todo ello se puede representar gráficamente de la siguiente manera:

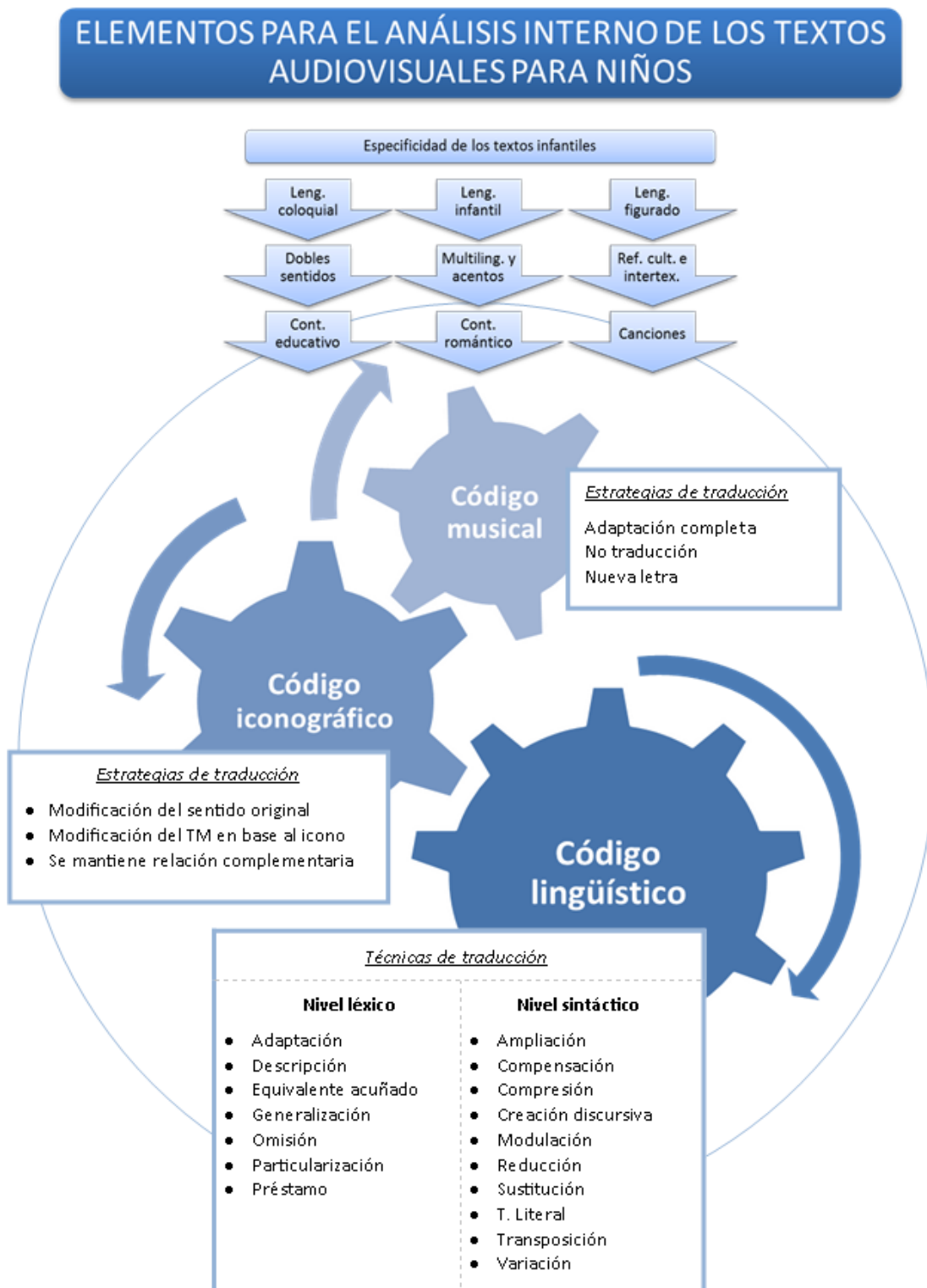


Figura 5: Esquema de la metodología de análisis. Elementos para el análisis interno del corpus.

5. CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DEL CORPUS

5.1. SELECCIÓN DEL CORPUS DE ESTUDIO

5.1.1. CONFECCIÓN Y ANÁLISIS DEL CATÁLOGO

El enfoque empírico-descriptivo del presente estudio de recepción (vid. 4.1.) nos obliga a emplear una metodología de análisis que nos permita identificar recurrencias (tendencias) en la traducción de productos audiovisuales para niños con el fin último de diseñar un experimento capaz de evaluar la reacción de los sujetos ante estas normas. Para ello, comenzamos por acotar el tipo de documentos que vamos a emplear, aplicando los siguientes parámetros, previamente formulados por Barambones (2009: 178), con el objetivo de confeccionar un catálogo de productos homogéneos:

- a) **Espacio físico:** largometrajes estrenados en cines en España. Esta investigación pretende analizar las respuestas de los niños educados en España, y por tanto, el espacio físico debe ser dicho país.
- b) **Espacio temporal:** década 2002-2012. El objetivo es comprobar cómo se reciben las traducciones de cine infantil en niños en edad escolar, por lo que parece recomendable restringir temporalmente el catálogo a la década mencionada.
- c) **Origen de la producción:** películas extranjeras que hayan sido traducidas.
- d) **Lengua origen (LO):** sin restricción para la construcción del catálogo.
- e) **Lengua meta (LM):** la lengua meta es el español, en su variedad peninsular.
- f) **Género/técnica/calificación:** no hay restricción en cuanto al género, aunque sí en cuanto a la técnica (filmes de animación) y la calificación por edades.

Dado que la presente investigación se centra en el estudio de la recepción en español peninsular de productos cinematográficos para niños, el primer paso nos lleva irremediabilmente a delimitar nuestra selección de material a películas con la calificación “apta para todos los públicos” y “no recomendada para menores de siete años” que hayan sido estrenadas en las salas de cine españolas. Como es natural, esta calificación engloba una enorme cantidad de películas, desde comedias románticas hasta filmes de aventuras y ciencia ficción, lo que hace necesaria la aplicación de un nuevo

filtro, la *técnica* empleada, para encaminar nuestra investigación hacia las películas pensadas especialmente para el público infantil. Según la afirmación de varios estudiosos (Cano Calderón, 1993; Wells, 2009), las producciones cinematográficas de animación se encuentran entre las más apreciadas por los niños y, aunque suelen estar catalogadas como “infantiles”, en realidad forman parte de lo que conocemos como textos ambivalentes, siguiendo las propuestas de Shavit (1980 y 1986) y O’Connell (2003). Es decir están orientadas al público menudo pero también son apetecibles para un público adulto, merced a la inclusión de elementos pensados para su disfrute que difícilmente podría comprender un niño sin ayuda externa, independientemente de la cultura que provenga. Por estas razones, hemos decidido limitar este estudio exclusivamente a películas de animación en cualquiera de sus formas y variedades.

En lo que respecta al período, hemos decidido acotar la investigación a la década 2002-2012 ya que nos da la oportunidad de trabajar con material relativamente actual, lo que confiere unas características lingüísticas, culturales y sociales que nos parecen adecuadas para el estudio de la recepción en el espectador de hoy en día. Un producto realizado, por ejemplo, en los años ochenta, refleja otro tipo de sociedad, con otras convenciones, tradiciones y normas de traducción muy diferentes a las actuales. Por otro lado, desde principios del siglo XXI, el sector cinematográfico de la animación conoce cada año un crecimiento exponencial en número de largometrajes estrenados y ve cómo las salas de cine se llenan de espectadores. Por último, al ser nuestros sujetos niños en edad escolar, parece recomendable que el experimento se realice con cine actual, pensado para ellos, y enmarcado en la cultura de hoy en día, para evitar así distorsiones de tipo diacrónico.

Para poder elaborar un listado de los largometrajes de animación estrenados en España en el período comprendido entre 2002 y 2012, acudimos a la base de datos de películas calificadas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a la que podemos acceder a través de Internet, donde se detalla en fichas individuales la información de

las películas que han sido calificadas para su exhibición comercial en salas cinematográficas⁶⁴.

Figura 6: Base de datos de películas calificadas (MECD)

Para utilizar la base de datos, la página web pone a nuestra disposición un formulario en el que podemos elegir varios parámetros (título, director, actores, año, período...), con el fin de obtener los datos de una película (vid. Figura 6). Además, hay dos pestañas de selección en las que podemos optar por la nacionalidad (española, otras, todas) y el metraje (cortometraje, largometraje) del producto. En nuestro caso, los datos introducidos fueron los siguientes:

- Nacionalidad: Otras
- Metraje: Largometraje
- Película del año: entre 2002 y 2012
- Género/Tema: Animación

⁶⁴ La dirección web es la siguiente:
<http://www.mcu.es/bbddpeliculas/cargarFiltro.do?layout=bbddpeliculas&cache=init&language=es>
 [Última consulta el 8 de octubre de 2015].

Esta primera aproximación nos arrojó un resultado de 144 entradas en la base de datos. Sin embargo, esta cifra incluía muchas películas que tuvimos que descartar de forma manual, atendiendo a los siguientes parámetros:

- **Filmes de animación para adultos:** Para ello, eliminamos del catálogo todas las películas que no dispusieran de la calificación de “Apta para todos los públicos” o “No recomendada para menores de siete años”.
- **Filmes extranjeros en lengua española:** Algunas de las películas tenían su origen en países de América del Sur o Central, como por ejemplo la producción argentina *El Arca* (Juan Pablo Buscarini, 2007).
- **Producciones híbridas de animación y acción real:** filmes como *Alvin y las ardillas [Alvin and the Chipmunks]* (Tim Hill, 2007) o *Los Pitufos [The Smurfs]* (Colin Brady, 2011) son películas de acción real que emplean la animación de forma puntual.

Una vez eliminadas, la lista de películas se redujo a 122 y se consolidó como nuestro universo de datos o catálogo, que podemos consultar en el Anexo IV⁶⁵.

Dado que esta investigación nos conduciría posteriormente a la elección de un corpus de textos con el que pudiésemos trabajar, quisimos enriquecer dicho listado añadiendo información descriptiva sobre cada una de las películas: título original, país de procedencia, lengua original, técnica de animación, año de estreno, estudio de animación, director, número de espectadores, recaudación, calificación por grupos de edad en España y valoración adicional. Además de la base de datos ministerial, esta información fue recabada gracias a la consulta de varias bases de datos accesibles en Internet, entre las que destacamos las de IMDb (*International Movie Database*) y BCDb (*Big Cartoon Database*). El análisis de estos datos arrojó la siguiente información estadística, relevante para la posterior clasificación y selección de material:

⁶⁵ El Anexo IV se presenta en forma de Libro Excel en el que se detalla toda la documentación empírica y los pasos llevados a cabo hasta la consecución del corpus de trabajo, empezando por el catálogo e incluyendo nuevas hojas de cálculo por cada filtro aplicado.

- **País de procedencia y lengua original**

68 de los largometrajes que se exhibieron entre 2002 y 2012 tuvieron su origen en Estados Unidos, lo que supone aproximadamente un 56% del catálogo. Bastante más lejos se encuentra Japón, el segundo país en número de producciones con un 9%, seguido de Reino Unido, Alemania y Francia, cada uno con el 7%. Por consiguiente, la principal lengua de origen es el inglés, con un 70% y detrás encontramos idiomas como el japonés, con 11 largometrajes, el alemán (8) o el francés (7). Además de la amplia representación de países anglófonos en el catálogo, el éxito del inglés también se explica en el hecho de que muchas de las producciones que se llevan a cabo en países de lengua no inglesa se realizan directamente en inglés, pensando en la distribución internacional del producto. En nuestro catálogo hay algunos ejemplos de este tipo de películas, como la francesa *Arthur y la guerra de los mundos* [*Arthur 3: la guerre des deux mondes*] (Luc Besson, 2011) o la belga *Vamos a la luna* [*Fly Me to the Moon*] (Ben Stassen, 2009).

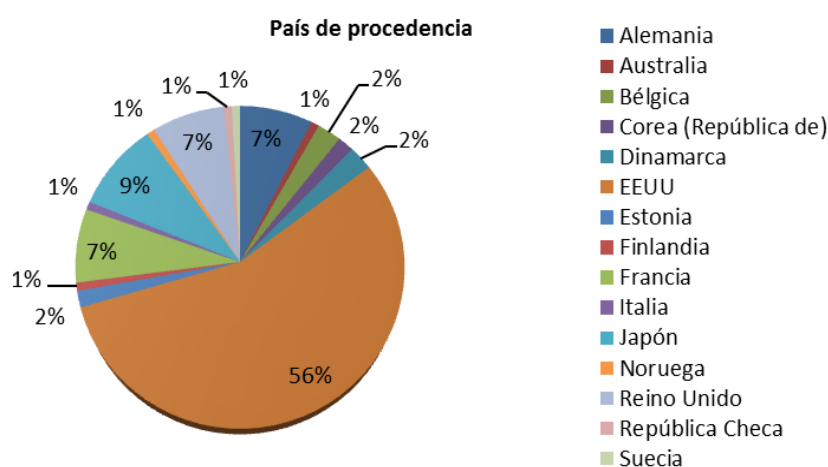


Figura 7: Distribución por país de procedencia del catálogo

- **Técnica de animación**

Si bien durante mucho tiempo la técnica de cine de animación más extendida fue la que conocemos como “animación tradicional” (Denis, 2011: 16), es decir el tipo de animación en 2D en el que se dibuja en acetato, hoy en día la mayor parte de películas de animación se realiza mediante técnicas por ordenador (57% de nuestro catálogo).

Suponemos que la rapidez e inmediatez de producción que ofrecía esta técnica en los albores del siglo XXI, junto al éxito comercial de varios títulos de estudios jóvenes y transgresores como Pixar, Dreamworks o Blue Sky que supieron romper con la visión *disneyana* de la animación, provocó que la producción de largometrajes en CGI (*Computer Generated Imagery*) se incrementara hasta el punto de eclipsar otros tipos de animación como el *Stop-Motion* (8%) o la ya mencionada animación en 2D (35%).

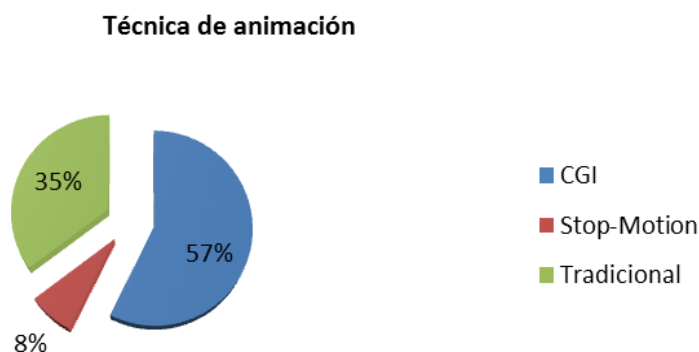


Figura 8: Distribución por técnica de animación del catálogo

- **Número de películas por año**

Según nuestro catálogo, los largometrajes de animación aptos para niños estrenados en España aumentaron de forma considerable a partir de la segunda mitad de la década pasada, siendo 2011 el año más prolífico de nuestro estudio con 20 filmes, una cifra que casi cuadruplica la de 6 películas estrenadas en 2002, año de comienzo del catálogo. Las razones de este crecimiento en términos cuantitativos (y desgraciadamente no siempre cualitativos) podemos encontrarlas en el enorme interés que despertó la animación por ordenador durante el período de cambio de siglo. Una vez que *Toy Story* (John Lasseter, 1995) sentó las bases de la producción de largometrajes por ordenador, y a raíz del éxito de crítica y público que cosecharon largometrajes como *Shrek* (Adamson y Jenson, 2001) y *Buscando a Nemo [Finding Nemo]* (Stanton y Unkrich, 2003), muchos productores se lanzaron a la conquista de un mercado, el del cine de animación, tradicionalmente copado por Disney. El extenso período que se requiere para la realización de una película de animación, aproximadamente tres años de media, explicaría que la explosión se produjese más adelante, alrededor del año 2007 (14 películas).



Figura 9: Distribución por año de estreno del catálogo

- **Estudio de animación y director**

Como podemos apreciar en nuestro catálogo, aproximadamente el 50% de la animación extranjera que se exhibe en España procede de grandes estudios estadounidenses como Disney (20%), Dreamworks (13%), Pixar (10%), Blue Sky (7%), Warner (5%) o Universal (5%). Algunas productoras independientes como la japonesa Studio Ghibli o la británica Aardman van a la zaga del ritmo impuesto por las grandes *majors*, aunque sin sobrepasar una presencia del 5% en el catálogo.

Rodar una película de animación es un complejo proceso de varias fases en el que intervienen diversos actores desde su concepción inicial hasta que se obtiene el resultado final (vid. 3.1.1.3.). Entre dibujantes, animadores, ingenieros informáticos, músicos, técnicos y otras muchas profesiones destaca el director, la persona encargada de coordinar todos los departamentos y de imponer su sello propio en el proyecto. En nuestro catálogo encontramos desde realizadores habituales del cine de animación como Chris Sanders, Hayao Miyazaki, Carlos Saldanha, Brad Bird o Andrew Stanton, hasta directores cuya obra se desarrolla fundamentalmente en el cine de acción real, pero que en un momento de su carrera también han querido experimentar con el cine de animación, tales como Tim Burton, Luc Besson o Wes Anderson.

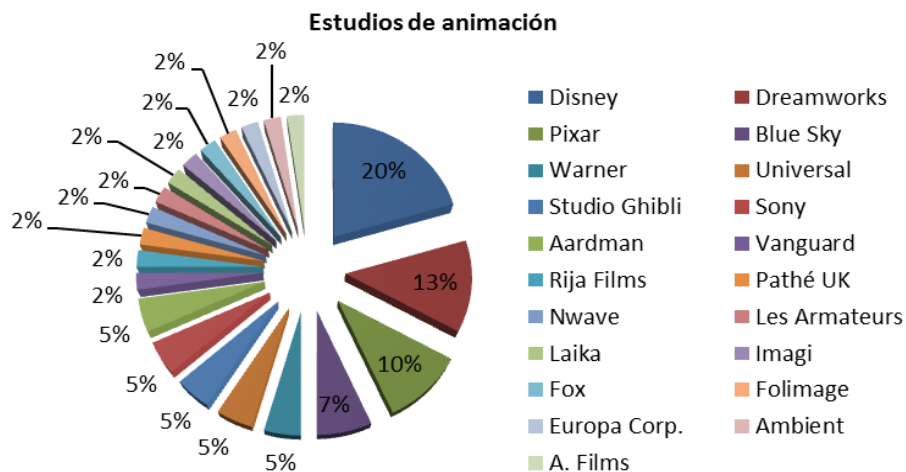


Figura 10: Distribución por estudios de animación (con más de 1 entrada en el catálogo)

- **Número de espectadores y recaudación**

Los datos del catálogo se circunscriben a la exhibición en cines españoles y en ellos encontramos dos películas que sobrepasaron la barrera de los 4 millones de espectadores, *Buscando a Nemo* [*Finding Nemo*] (Stanton y Unkrich, 2003) y *Shrek Tercero* [*Shrek, the Third*] (Miller y Hui, 2007); siete por encima de los 3 millones, como *Los Simpson: la película* [*The Simpsons Movie*] (David Silverman, 2007); y dieciséis que superaron los 2 millones, entre los que se encuentran *Enredados* [*Tangled*] (Greno y Howard, 2010) o *Brave (Indomable)* [*Brave*] (Andrews, Chapman y Purcell, 2012). Por otro lado, únicamente cuarenta películas de animación de las 122 que forman el catálogo consiguieron superar el millón de espectadores.

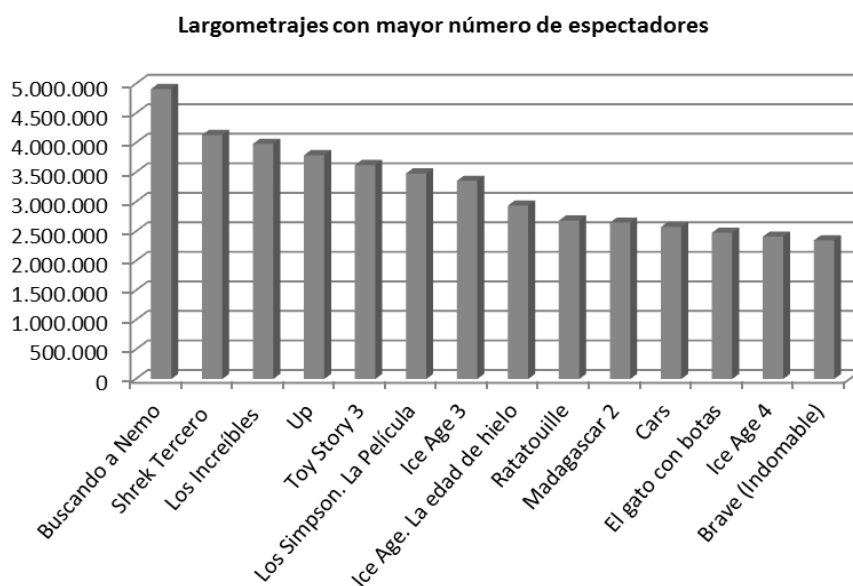


Figura 11: Largometrajes con mayor número de espectadores en el catálogo

- **Calificación por grupos de edad en España**

Una de las premisas iniciales de nuestro catálogo era que el público infantil pudiera ver todas las películas que lo componen. Siguiendo la resolución de 16 de febrero de 2010 del Instituto de la Cinematografía y las Artes Audiovisuales sobre la calificación por grupos de edad de las películas cinematográficas (vid. 3.1.1.1.), para que un niño pueda ver una película, ésta debe ser catalogada como “Apta para todos los públicos” o “No recomendada para menores de siete años”, razón por la cual eliminamos de nuestra lista preliminar las películas de animación que no se adecuasen a una de estas categorías. Como podemos observar en el catálogo, la mayoría de películas que lo componen están calificadas como “Apta para todos los públicos”, lo que nos indica que los estudios de animación intentan abarcar el mayor número de espectadores posible reduciendo la inclusión de contenidos no adecuados para los niños de menor edad.

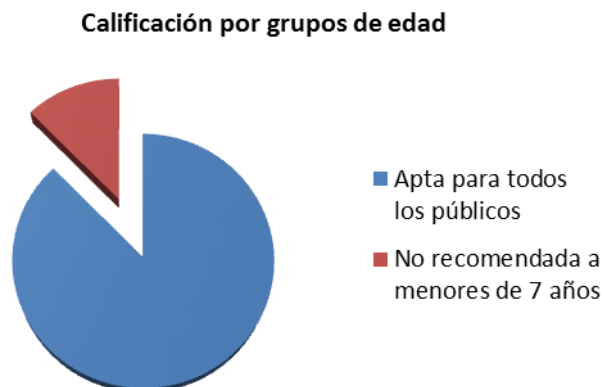


Figura 12: Distribución según la calificación por grupos de edad del catálogo

5.1.2. CONFECCIÓN DEL CORPUS 1

En el curso de una investigación como ésta, resulta prácticamente imposible analizar el universo completo de datos de todo el catálogo, razón por la cual fue necesario seleccionar e identificar una serie de largometrajes dentro del catálogo con objeto de conformar un corpus de textos que nos ayudase a reducir el universo de estudio. A tal fin, aplicamos al catálogo los siguientes filtros de forma sucesiva, relacionados con la procedencia de los filmes: país y estudio de producción.

- **Cultura de procedencia**

Como hemos visto, la mayoría de las producciones cinematográficas de animación proceden de países anglófonos, siendo consecuentemente el inglés la lengua principal, razón por la cual decidimos limitar el Corpus 1 a productos realizados en países cuyo idioma principal fuese el inglés, por lo que retiramos del catálogo todos los largometrajes que no procedían de países anglófonos, reduciendo la lista a 77 con un total de 6999 minutos (116h 39min).

- **Estudio de animación**

A continuación, el análisis sucesivo de la lista nos desveló que la realización de estas 77 películas se había llevado a cabo en 21 estudios de animación diferentes, un dato que puede llevarnos a equívoco puesto que, en realidad, el 80% de estos filmes se realizó únicamente en 8 estudios: Disney, Dreamworks, Pixar, Blue Sky, Warner,

Aardman, Universal y Sony). En este sentido, consideramos que un estudio cinematográfico que no tuviera mucha repercusión en el catálogo no sería lo suficientemente relevante para el presente estudio, por lo que para la configuración de nuestro Corpus 1 decidimos excluir de la lista aquellos largometrajes pertenecientes a estudios que no aportasen más de dos elementos al catálogo y la cifra de largometrajes se redujo a 60, es decir 5520 minutos (92 horas).

5.1.2.1. Lista preliminar al Corpus 1

Estos filtros nos proporcionaron una lista preliminar de 60 largometrajes, que podemos consultar en el Anexo IV (hoja de cálculo “Filtro-Estudios”) y que fue posteriormente sometida a un análisis atendiendo especialmente a sus características cinematográficas (técnica y géneros) y su rentabilidad (recaudación en salas de cine españolas), con objeto de obtener un prototipo de largometraje que fuese representativo del catálogo y, de este modo, confeccionar nuestro corpus objeto de análisis. Aparte de la ya conocida procedencia anglófona de todas las películas, descubrimos otras características, como por ejemplo la supremacía de la animación por ordenador y de los géneros de aventuras y comedia, o la elevada recaudación de este tipo de cine.

- **Técnica de animación**

Un 73% de la lista preliminar corresponde a filmes realizados mediante la técnica de animación por ordenador, lo que nos indica la predilección por esta tecnología en el mercado cinematográfico.

Técnica de animación en la lista preliminar

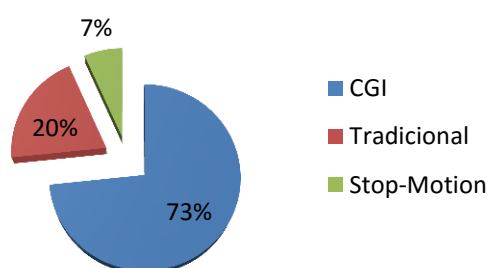


Figura 13: Distribución por técnica de animación en la lista preliminar

- **Género y subgéneros**

La base de datos IMDb adjudica tres tipos de género o subgénero para cada filme, entre los que siempre encontramos el de “Animación”. Sin embargo, como se ha comentado previamente (vid. 3.1.1.3.), en el presente estudio no se considera la animación como un género cinematográfico propio, sino como una técnica o conjunto de técnicas que están subordinadas a distintos géneros o subgéneros clásicos como la comedia, el drama o la ciencia ficción. Por ello, decidimos quedarnos con los dos géneros restantes que ofrece la base de datos y, sin lugar a dudas, la combinación “Aventuras / Comedia” es la que prevalece sobre todas las demás, al sumar casi un 70%, seguido del género “Familiar”, con un 19%. Por lo tanto, una película prototípica de esta lista debería pertenecer al género de aventuras, a la comedia o ser una combinación de ambos.

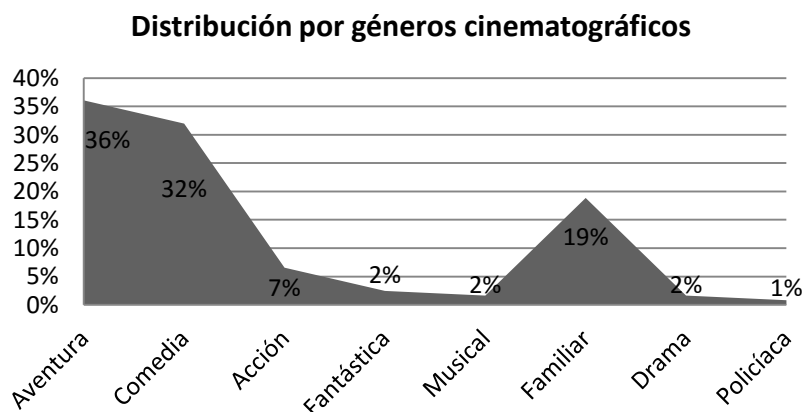


Figura 14: Distribución por géneros cinematográficos en la lista preliminar

- **Recaudación en salas españolas**

En nuestra opinión, el grado de aceptación que obtiene una película es precisamente uno de los parámetros fundamentales a la hora de seleccionar el material objeto de estudio. No queremos decir con esto que un producto es mejor cuanto más recauda o más espectadores lo consumen (de hecho, la historia del cine está plagada de ejemplos en los que filmes carentes de un nivel mínimo de calidad cinematográfica acaban teniendo éxitos incomprensibles). Nos referimos con esta idea a que, en definitiva, es el espectador quien dicta sentencia sobre la rentabilidad o no de una

película, por lo que normalmente es necesario adecuarse a sus gustos (desde el punto de vista de las productoras y distribuidoras). Los datos de la taquilla española de la lista preliminar muestran una horquilla que va de los 329.000 € recaudados por *Winnie the Pooh* (Anderson y Hall, 2011) a los casi 25 millones obtenidos por *Toy Story 3* (Lee Unkrich, 2010). Sin embargo, el 65% de las películas que conforman la lista preliminar supera los cinco millones de euros de recaudación en salas de cine, un dato relevante a la hora de obtener el prototipo de nuestro corpus.

Distribución por tramos de recaudación

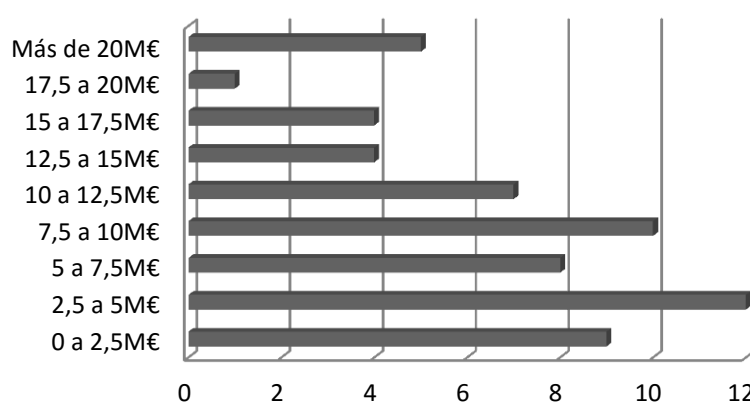


Figura 15: Distribución por tramos de recaudación (España) en la lista preliminar

5.1.2.2. Prototipo de largometraje

A la luz de estos datos, pudimos identificar el siguiente prototipo de filme dentro de nuestra lista preliminar de sesenta largometrajes: **película de animación por ordenador para todos los públicos, que haya recaudado más de cinco millones de euros en taquilla y cuyo género sea de aventuras, comedia o una combinación de ambos**. Estos criterios, junto a las restricciones aplicadas previamente al catálogo, nos dieron como resultado un Corpus 1 o población de 35 largometrajes, con una duración total de 3393 minutos (56 h y 33 min), que podemos consultar en el Anexo IV (hoja de cálculo “Corpus 1”). Una vez definido, y dado que esta investigación se centra en el doblaje del cine para niños, además de la información que contiene el catálogo, quisimos enriquecer nuestro listado con varios datos adicionales relacionados con el proceso de adaptación cinematográfica sobre cada una de las películas: estudio de doblaje, director de doblaje y traductor. Para ello, nos servimos de las bases de datos *El*

Doblaje y Doblaje Disney, accesibles a través de Internet, así como de las páginas web personales de algunos de los traductores. El análisis de estos datos nos desveló cierta recurrencia en la elección de estudios de doblaje, directores de doblaje y traductores.

- **Estudios de doblaje**

Como podemos comprobar, las distribuidoras de películas de animación para niños suelen confiar siempre en los mismos estudios de doblaje. De esta forma, los 35 largometrajes del Corpus 1 se doblaron únicamente en seis estudios de doblaje, entre los que sobresale por encima de todos Sonoblok, con 16 filmes, y destacan Soundub (actualmente SDI Media) con 8 y Tecnison con 7. Paradójicamente, el histórico estudio barcelonés Sonoblok cerró sus puertas en 2012 después de varias décadas dedicadas a la posproducción de audio⁶⁶. Por su parte, Tecnison es otra de las empresas pioneras en el sector del doblaje cinematográfico en España y se encuentra entre las más fructíferas, mientras que Soundub surgió de la integración de varios estudios ubicados en Madrid, Barcelona, Lisboa y Santiago, con más de veinticinco años de experiencia en el sector. En junio de 2013 fue adquirida por la empresa internacional SDI Media para convertirse en la responsable ibérica de la compañía.

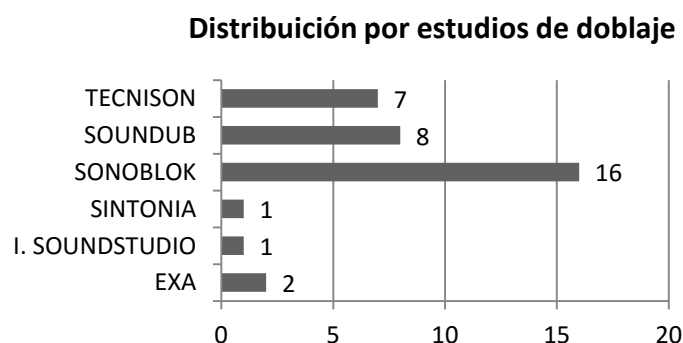


Figura 16: Distribución por estudios de doblaje en el Corpus 1

- **Directores de doblaje y traductores**

Al igual que los estudios de doblaje, el número de los directores de doblaje y traductores que trabajan con películas de animación para niños suele ser muy reducido.

⁶⁶ <http://labobinsonora.net/2013/02/02/los-historicos-estudios-sonoblok-cierran-sus-puertas/> [Última consulta el 25 de septiembre de 2015].

De hecho, en treinta y cinco filmes, sólo encontramos nueve directores, entre los que sobresale Gonzalo Abril, autor del doblaje en catorce ocasiones.

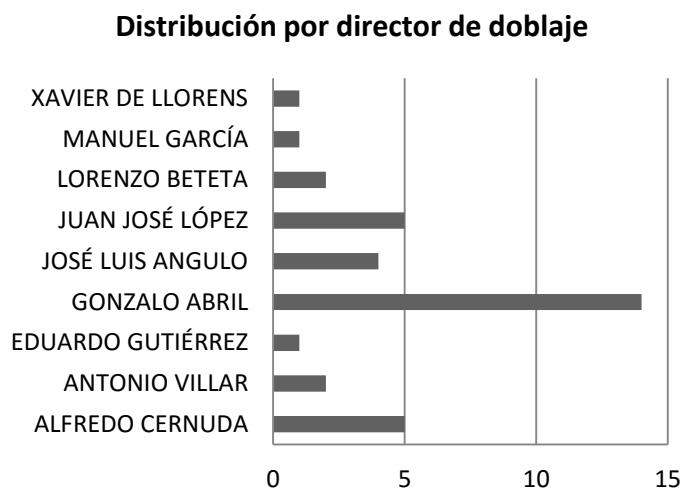


Figura 17: Distribución por director de doblaje del Corpus 1

En cuanto a los traductores, son ocho los que se reparten la adaptación lingüística de las treinta y cinco películas, aunque la mayoría de veces el estudio de doblaje ha recurrido a Kenneth Post (9) o Lucía Rodríguez (7).

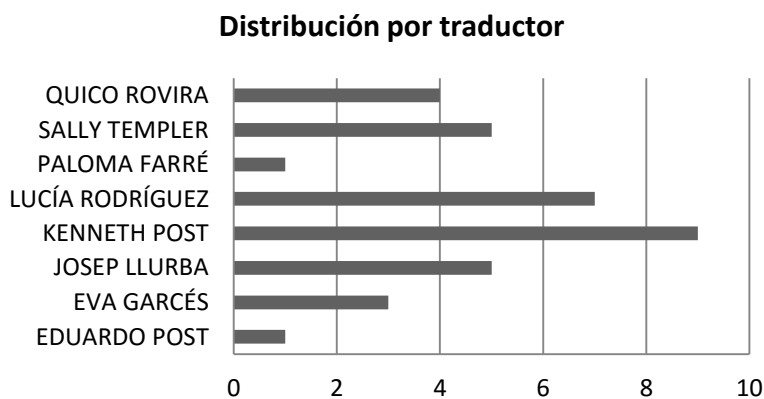


Figura 18: Distribución por traductor del Corpus 1

5.1.2.3. Muestra representativa del Corpus 1

Puesto que un corpus de 35 largometrajes seguía siendo inabarcable, el siguiente paso para la investigación nos llevó a seleccionar una muestra lo más representativa posible dentro de ese conjunto de filmes, obtenida mediante criterios estadísticos y

gracias al análisis de la información que nos brindaba el Corpus 1. A tal fin, aplicamos la fórmula para determinar el tamaño de la muestra en poblaciones finitas, donde n y N son, respectivamente la *muestra* y la *población*, en la que se tienen en cuenta cuatro parámetros: el *nivel de confianza* Z_{α}^2 que vamos a otorgar a los resultados, la probabilidad p de aparición de un suceso, la probabilidad q de que no ocurra y el *nivel de error* e^2 máximo que vamos a admitir. Las muestras seguras ofrecen un nivel de confianza del 99% o del 95%, mientras que el porcentaje de error admitido suele oscilar entre el +5% y el +10%. Al no disponer de información previa sobre la probabilidad, otorgamos el valor $p = 50\%$ (0.50).

$$n = Z_{\alpha}^2 \frac{N * p * q}{e^2(N-1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Si bien la unidad de análisis de este estudio es el largometraje en su totalidad, para poder aplicar la fórmula de la representatividad a nuestro corpus nos basamos en el minuto de producción cinematográfica. De este modo, nuestro Corpus 1 (población N) está formado por 35 películas, con una duración total de 3393 minutos (56 h y 33 min). Para asegurarnos un nivel de confianza del 95% ($Z_{\alpha}^2 = 1.96$), el número mínimo de unidades que han de ser seleccionadas oscilan entre 345 minutos para un margen de error de +5% ($e = 0.05$) y 93 minutos para un margen de error de +10% ($e = 0.10$).

Por ello, nuestra muestra se compone de 295 minutos (4h 55 min), lo que implica un nivel de confianza del 95% ($Z_{\alpha}^2 = 1.96$) y un margen de error del +6% ($e = 0.06$). Si adaptamos la muestra representativa a la unidad de análisis obtenemos la cifra de 3-4 largometrajes, que constituyen una aproximación lo bastante representativa del conjunto de películas de animación para niños y suficiente para la presente investigación.

5.1.3. PRESENTACIÓN DEL CORPUS 2

Una vez delimitado el número de largometrajes que vamos a analizar, se presenta aquí el Corpus 2 (muestra o corpus de trabajo). Dado que el Corpus 1 ha sido ampliamente delimitado y todos sus elementos son prototípicos del cine de animación contemporáneo para niños, cualquier elección al azar dentro de esta lista podría ser

representativa, puesto que todas las películas comparten idioma, nacionalidad y técnica de producción. Además, son películas que han obtenido mucho éxito en taquilla y que pertenecen al género de aventuras o comedia.

A la hora de seleccionar el material seguimos el método de muestreo estratégico o de “juicio” (Cea D’Ancona, 2004: 171) mediante el cual el propio equipo investigador elige las películas del Corpus 2 sin recurrir a métodos de muestreo aleatorios. Esta selección se realizó con el fin de garantizar la pluralidad de estudios de animación y de doblaje en la muestra, una decisión que se justifica por tratarse de información de interés para la investigación (Cea D’Ancona, 2004: 171) y que permite ofrecer distintos enfoques de trabajo en cuanto a los procesos de traducción y doblaje. Por esta razón, estimamos conveniente que las tres películas que finalmente integran el Corpus 2 procediesen de estudios de animación y de doblaje diferentes y que hubiesen sido adaptadas por traductores diversos. Así pues, nuestro Corpus 2 de largometrajes se compone de las versiones original y traducida en español peninsular de las películas *Buscando a Nemo* [*Finding Nemo*] (Stanton y Unkrich, 2003), *Rio* (Carlos Saldanha, 2011) y *El origen de los guardianes* [*Rise of the Guardians*] (Peter Ramsey, 2012). El sucesivo análisis del mismo nos permitirá extraer los fragmentos que serán proyectados a los sujetos en la parte experimental del presente estudio de recepción.

Título	<i>Buscando a Nemo</i>	<i>Rio</i>	<i>El origen de los guardianes</i>
Estudio de animación	Disney-Pixar	Blue Sky	Dreamworks
Estudio de doblaje	Sintonía	Sonoblok	Tecnison
Director de doblaje	Eduardo Gutiérrez	Gonzalo Abril	José Luis Angulo
Traductor	Lucía Rodríguez	Josep Llurba	Kenneth Post
Fecha de estreno (España)	26/11/2003	08/04/2011	30/11/2012
Duración (min)	102	96	97

Tabla 3: Películas del Corpus 2 (de trabajo)

El corpus de trabajo, además de ser representativo, coherente y homogéneo, tiene la particularidad de mostrar diferentes prácticas basadas en diferentes estudios de

animación, estudios de doblaje en España, traductores, directores de doblaje y años. En los siguientes epígrafes se analizan estos filmes desde la óptica de la TAV, siguiendo el modelo traductológico propuesto por Chaume (2004a, 2012) para el estudio de los textos audiovisuales. Dicho análisis será esencial para determinar los fragmentos audiovisuales y elaborar el cuestionario que conforman nuestro experimento.



Figura 19: Proceso y filtros de selección. Del Catálogo al Corpus 2.

5.2. ANÁLISIS DE LOS FACTORES EXTERNOS

Para el análisis del corpus, se han empleado las ediciones domésticas en DVD editadas en España. En los párrafos siguientes se presenta la sinopsis, la ficha técnica y la ficha de doblaje de cada una de las películas. Las fichas técnicas se han elaborado a partir de la información de IMDb, del libreto de los DVD y de los créditos finales. La información de las fichas de doblaje y de actores de doblaje, por su parte, procede de las páginas web *El Doblaje* y *Doblaje Disney*. Aunque en este trabajo sólo nos

centramos en las versiones en español peninsular, cabe señalar que existen otros doblajes en español para Latinoamérica⁶⁷.

Por otro lado, nos pusimos en contacto con los tres traductores, Lucía Rodríguez (*Buscando a Nemo*), Josep Llurba (*Rio*) y Kenneth Post (*El origen de los Guardianes*), quienes nos proporcionaron desinteresadamente los guiones de traductor previos al doblaje. Adicionalmente, contactamos con los directores de doblaje, a quienes se les envió un cuestionario por correo electrónico acerca del doblaje de los respectivos filmes. Dichos cuestionarios fueron contestados únicamente por Eduardo Gutiérrez (*Buscando a Nemo*) y Gonzalo Abril (*Rio*), que se pueden consultar en el Anexo 1.

5.2.1. BUSCANDO A NEMO

Sinopsis y ficha técnica

La trama de la película se desarrolla en el fondo del océano donde Marlin, un pez payaso, acaba de perder a su único hijo, Nemo, capturado por unos buceadores. Con la ayuda de Dory, un pez que sufre pérdidas de memoria a corto plazo, intentará por todos los medios descubrir el lugar donde se encuentra su hijo y rescatarlo. Una *road-movie* marina presentada en forma de alocada comedia con trasfondo trágico, donde desfilan personajes tan dispares como tiburones vegetarianos o tortugas surfistas y en la que se ensalzan valores como la amistad y la superación personal. Según la base de datos de películas calificadas del MECD, 4.989.415 espectadores asistieron a la exhibición del filme en salas españolas, con una recaudación global de 23.814.431,47€⁶⁸.

⁶⁷ *Buscando a Nemo*: doblaje realizado en México por el estudio “Taller Acústico”. Fuente: http://www.doblajedisney.com/f_películas.php?buscar=305 [Última consulta el 20 de septiembre de 2015].

Rio: doblaje realizado en México por el estudio “SDI Media de México”. En este caso, se realizaron dos doblajes en el mismo estudio, uno para México y otro sin modismos para el resto de América del Sur. Fuente: <http://es.doblaje.wikia.com/wiki/Rio> [Última consulta el 20 de septiembre de 2015].

El origen de los Guardianes: doblaje realizado en México por el estudio “SDI Media de México”. Fuente: http://es.doblaje.wikia.com/wiki/El_origen_de_los_guardianes [Última consulta el 20 de abril de 2015].

⁶⁸ Ficha de *Buscando a Nemo* en la base de datos de películas calificadas: https://www.mecd.gob.es/bbddpelículas/buscarDetallePelículas.do?brscgi_DOCN=000038715&brscgi_BCSID=d7f927ce&language=es&prev_layout=bbddpelículasResultados&layout=bbddpelículasDetalle [Última consulta el 9 de septiembre de 2015].

Director	Andrew Stanton
Co-director	Lee Unkrich
Guión	Andrew Stanton, Bob Peterson y David Reynolds
Productor	Graham Walters
Productor ejecutivo	John Lasseter
Productor asociado	Jinko Gotoh
Música	Thomas Newman
Montaje	David Ian Salter
Diseño de producción	Ralph Eggleston
Directores de fotografía	Sharon Calahan y Jeremy Lasky
Supervisor de animación	Dylan Brown
Directores artísticos	Ricky Vega Nierva, Robin Cooper, Anthony Christov y Randy Berret
Supervisores de animación digital	B. Green, L. Forsell, D. Feinberg, D. Eisenmann, J. Hollander, S. May, M. Fong, A. A. Apodaca, M. Lorenzen
Diseño de sonido	Gary Rydstrom
Casting	Mary Hidalgo, Kevin Reher y Matthew Jon Beck

Tabla 4: Ficha técnica de *Buscando a Nemo* (2003)

Ficha de doblaje

En la ficha de doblaje, salta a la vista la inclusión de actores relativamente conocidos por el público español entre el reparto, una estrategia bastante usual en los doblajes del cine de animación y que no está exenta de polémica, como se expone en el epígrafe 3.2.4. Entre otras voces, se encuentran las de los actores Anabel Alonso, Blanca Portillo y Santi Rodríguez, famosos principalmente por sus papeles en cine y televisión, la del *showman* Javier Gurruchaga y la del periodista Manel Fuentes. También se da el caso opuesto, pues los actores José Luis Gil o Mercedes Sampietro eran profesionales con una amplia trayectoria en el mundo del doblaje antes de ser conocidos por el gran público. Del mismo modo, tanto la traductora Lucía Rodríguez⁶⁹

⁶⁹ En su página web personal, Lucía Rodríguez afirma haber traducido un centenar de largometrajes para cine y televisión, entre los que destacan principalmente sus trabajos para Disney: <http://www.wordxword.com/> [Última consulta el 22 de septiembre de 2015].

como Eduardo Gutiérrez⁷⁰, director de doblaje y ajustador, contaban con una amplia experiencia en el doblaje de productos animados antes de encargarse de esta película.

Estudio de doblaje	Sintonía, S.A. (Madrid)	
Año de doblaje	2003	
Traductora	Lucía Rodríguez Corral	
Director	Eduardo Gutiérrez	
Ajustador	Eduardo Gutiérrez	
Ingeniero de sonido	David López	
Actores de doblaje		
Personaje	Versión original	Versión española
<i>Ancla</i>	Eric Bana	José Escobosa
<i>Bruce</i>	Barry Humphries	Javier Gurruchaga
<i>Burbujas</i>	Stephen Root	Eduardo Gutiérrez
<i>Chiqui</i>	Nicholas Bird	Auri Cruz
<i>Chum</i>	Bruce Spence	Santi Rodríguez
<i>Coral</i>	Elizabeth Perkins	Mercedes Sampietro
<i>Crush</i>	Andrew Stanton	Pablo del Hoyo
<i>Darla</i>	Lulu Ebeling	Olivia Caneda
<i>Deb/Flo</i>	Vicki Lewis	Gemma Martín
<i>Dentista</i>	Bill Hunter	Miguel Ángel del Hoyo
<i>Dory</i>	Ellen DeGeneres	Anabel Alonso
<i>Gill</i>	Willem Dafoe	Ramón Langa
<i>Globo</i>	Brad Garrett	Carlos Kaniowsky
<i>Glúglú</i>	Austin Pendleton	Lorenzo Beteta
<i>Jacques</i>	Joe Ranft	Rafael Taibo
<i>Maestro Raya</i>	Bob Peterson	Javier Gurruchaga
<i>Marlin</i>	Albert Brooks	José Luis Gil
<i>Nemo</i>	Alexander Gould	Klaus Stroink
<i>Nigel</i>	Geoffrey Rush	Manel Fuentes
<i>Peach</i>	Allison Janney	Blanca Portillo

⁷⁰ Según los datos ofrecidos por la web *El Doblaje*, Eduardo Gutiérrez ha participado hasta la fecha en 287 doblajes como director, en 288 como ajustador y en 606 ocasiones como actor de doblaje: <http://www.eldoblaje.com/datos/KeywordResults.asp?keyword=eduardo%20guti%20erez> [Última consulta el 22 de septiembre de 2015].

<i>Perla</i>	Erica Beck	Marta Esposito
<i>Sheldon</i>	Erik Per Sullivan	Daniel Morcillo
<i>Tad</i>	Jordan Ranft	Adrián Quevedo

Tabla 5: Ficha del doblaje en español peninsular de *Buscando a Nemo* (2003)

Cabe destacar que en la versión en DVD de la película comercializada en España, los nombres de la traductora y demás responsables del doblaje en español pueden leerse al final de los créditos de la película, una información que no suele aparecer en la mayoría de las producciones destinadas al consumo masivo y que, sin duda alguna, constituye el primer paso para el reconocimiento artístico de los profesionales del doblaje en España.

5.2.2. Río

Sinopsis y ficha técnica

El filme cuenta la historia de Blu, un guacamayo azul en peligro de extinción que lleva una cómoda vida en Minnesota junto a su dueña, Linda. Su pequeña rutina se verá alterada cuando Tulio, un ornitólogo brasileño, los lleva a Río de Janeiro para que conozcan a Perla, una hembra de guacamayo que podría salvar la especie. En su viaje a Brasil, Blu recuperará su instinto natural, olvidado tras años de vida doméstica y, tras enfrentarse a una banda de contrabandistas de animales, aprenderá a valorar la importancia de la libertad para las aves y la necesidad de proteger su hábitat. La película obtuvo el sello “Especialmente recomendada para la infancia” y, según la base de datos de películas calificadas del MECD, asistieron a su exhibición en salas españolas 1.325.865 espectadores, con una recaudación global de 9.150.912,06€⁷¹.

Director	Carlos Saldanha
Guión	Don Rhymer, Joshua Sternin, Jennifer Ventimilia y Sam Harper
Productores	Bruce Anderson y John C. Donkin
Productor ejecutivo	Chris Wedge

⁷¹ Ficha de *Río* en la base de datos de películas calificadas: https://www.mecd.gob.es/bddpeliculas/buscarDetallePeliculas.do?brscgi_DOCN=000044419&brscgi_BCSID=ed45e524&language=es&prev_layout=bbddpeliculasResultados&layout=bbddpeliculasDetalle [Última consulta el 9 de julio de 2015].

Música	John Powell
Montaje	Harry Hitner
Diseño de producción	Cindy Slattery
Director de fotografía	Renato Falcão
Supervisor de animación	Galen T. Chu
Director artístico	Thomas Cardone

Tabla 6: Ficha técnica de *Río* (2011)

Ficha de doblaje

Al igual que la película anterior, los profesionales encargados del doblaje español de *Río* cuentan con una amplia trayectoria en el ámbito del doblaje, incluyendo también filmes y series de animación. Así, según su página web, Josep Llurba ha traducido hasta la fecha 360 guiones para doblaje⁷². Por su parte, según la web *El Doblaje*, Gonzalo Abril acumula 261 direcciones de doblaje, 238 ajustes y 953 participaciones como actor de doblaje⁷³.

Si hay algo que llama la atención, a simple vista, es el hecho de que los actores de voz sean distintos en el doblaje de los diálogos y las canciones. Por otra parte, comprobamos que se han añadido líneas de diálogo en voz en off con el fin de explicitar algunos rótulos, como se verá en el análisis micro-textual, siguiendo una de las técnicas recopiladas por Chaume (2012: 117) y explicadas en el epígrafe 3.2.5.3. Por último, a diferencia de lo expuesto por Mera (1999: 82) y que comentamos previamente (1.2.3.5.), comprobamos que no existe una correspondencia entre los actores de voz originales y los del doblaje español. Así, no se emplea la voz del actor de doblaje usual para ninguno de los actores principales, como recomienda Palencia Villa para garantizar la correcta recepción por parte del espectador (2002: 68). Sin embargo, al tratarse de un filme de animación, cuyos personajes no se identifican fácilmente con un actor o celebridad concreta, nos parece imposible que el espectador pueda establecer una asociación entre el actor original y su voz de doblaje.

⁷² http://www.llurba.com/pelis_esp.html [Última consulta el 22 de septiembre de 2015].

⁷³ <http://www.eldoblaje.com/datos/KeywordResults.asp?keyword=Gonzalo%20Abril> [Última consulta el 22 de septiembre de 2015].

Estudio de doblaje	Sonoblok (Barcelona)	
Año de doblaje	2011	
Traductor	Josep Llurba	
Director	Gonzalo Abril	
Ajustador	Gonzalo Abril	
Ingeniero de sonido	Pepe Pleguezuelos	
Actores de doblaje		
Personaje	Versión original	Versión española
<i>Blu</i>	Jesse Eisenberg	Roger Pera
<i>Perla</i>	Anne Hathaway	Graciela Molina
<i>Perla (canciones)</i>	Anne Hathaway	(desconocido)
<i>Nigel</i>	Jemaine Clement	Jordi Ribes
<i>Rafael</i>	George Lopez	Rafael Calvo
<i>Nico</i>	Jamie Foxx	Manuel Osto
<i>Nico (canciones)</i>	Jamie Foxx	Iván Labanda
<i>Pedro</i>	Wil.I.Am	Eduard Farelo
<i>Luis</i>	Tracy Morgan	José Luis Mediavilla
<i>Linda</i>	Leslie Mann	Isabel Valls
<i>Tulio Monteiro</i>	Rodrigo Santoro	Pep Papell
<i>Fernando</i>	Jake T. Austin	Rafael Calvo
<i>Marcel</i>	Carlos Ponce	Pedro Molina
<i>Tipa</i>	Jeffrey Garcia	Juan Antonio Soler
<i>Armando</i>	Davi Vieira	(desconocido)
<i>Eva</i>	Bebel Gilberto	Montse Miralles
<i>Linda (niña)</i>	Sofia Scarpa Saldanha	Gina Borràs
<i>Jefe Tití</i>	Francisco Ramos	Aleix Estadella
<i>Pajarito verde</i>	Miriam Wallem	Crystal Barreiro
<i>Voz en off</i>	(inexistente)	Gonzalo Abril

Tabla 7: Ficha del doblaje en español peninsular de *Río* (2011)

5.2.3. EL ORIGEN DE LOS GUARDIANES

Sinopsis y ficha técnica

Basada en la serie de libros infantiles *Los Guardianes de la Infancia* [*The Guardians of Childhood*] (William Joyce, 2011–), la película se centra en la historia de

Jack Escarcha y los Guardianes inmortales, personajes conocidos y respetados por los niños de todo el mundo, asociados a las fiestas y tradiciones populares: Norte (Papá Noel), Bunny (el Conejo de Pascua), el Hada de los Dientes y el Creador de sueños. Cuando un espíritu maligno, conocido como Sombra, decide inundar de miedo los corazones de los niños, los Guardianes unen sus fuerzas para proteger los deseos, las creencias y la imaginación de los niños. El filme obtuvo el sello “Especialmente recomendada para la infancia” y, según la base de datos de películas calificadas del MECD, asistieron a su exhibición en salas españolas 974.410 espectadores, con una recaudación global de 6.290.081,50€⁷⁴.

Director	Peter Ramsey
Guión	David Lindsay-Abaire
Productores	Christina Steinberg y Nancy Bernstein
Productor ejecutivo	William Joyce, Guillermo del Toro y Michael Siegel
Música	Alexandre Desplat
Montaje	Joyce Arrastia
Diseño de producción	Patrick Hanenberger
Director de fotografía	Roger Deakins
Supervisores de animación	Antony Gray, Steven Hornby y David Pate
Director artístico	Max Boas

Tabla 8: Ficha técnica de *El origen de los Guardianes* (2012)

Ficha de doblaje

En lo que concierne a la selección de las voces, en este doblaje ocurre el caso opuesto al anterior, pues se mantienen los dobladores habituales de Hugh Jackman y Jude Law, respectivamente. No obstante, Alec Baldwin sí cambia de voz, aunque en su caso influye, sin duda, el marcado acento ruso del que hace gala el personaje Norte. Al igual que en los ejemplos anteriores, los responsables de este doblaje tienen una amplia experiencia: según la web *El Doblaje*, Kenneth Post ha trabajado en 311 doblajes como

⁷⁴ Ficha de *El origen de los Guardianes* en la base de datos de películas calificadas: https://www.mecd.gob.es/bbddpeliculas/buscarDetallePeliculas.do?brscgi_DOCN=000045696&brscgi_BCSID=4f9e8407&language=es&prev_layout=bbddpeliculasResultados&layout=bbddpeliculasDetalle [Última consulta el 9 de julio de 2015].

traductor⁷⁵. Por su parte, José Luis Angulo es uno de los veteranos del sector, habiendo dirigido 531 doblajes, ajustado 522 y participado en 825 como actor⁷⁶.

Estudio de doblaje	Tecnison, S.A. (Madrid)	
Año de doblaje	2012	
Traductor	Kenneth Post	
Director	José Luis Angulo	
Ajustador	José Luis Angulo	
Ingeniero de sonido	Jorge Lerner	
Actores de doblaje		
Personaje	Versión original	Versión española
<i>Jack Escarcha</i>	Chris Pine	Carlos Larios
<i>Norte</i>	Alec Baldwin	Carlos Kaniowski
<i>Hada</i>	Isla Fischer	Ana Esther Alborg
<i>Bunny</i>	Hugh Jackman	Gabriel Jiménez
<i>Sombra</i>	Jude Law	José Posada
<i>Jamie Bennet</i>	Dakota Goyo	Mario García
<i>Caleb</i>	Khamani Griffin	Iván Sánchez
<i>Claude</i>	Kamil McFadden	Bruno Muñoz
<i>Sophie Bennet</i>	Georgie Grieve	Lucía Vázquez
<i>Madre de Jamie</i>	Emily Nordwind	Margot Lago
<i>Monty</i>	Jacob Bertrand	Gabriel Sánchez
<i>Pippa</i>	Olivia Mattingly	Sofía Álvarez
<i>Bollito</i>	Dominique Grund	María Peinado
<i>Hermana de Jack</i>	Olivia Mattingly	Ángela Arellano
<i>Niño inglés</i>	Stuart Allan	David Medrano

Tabla 9: Ficha del doblaje en español peninsular de *El origen de los Guardianes* (2012)

En cuanto al proceso de trabajo, según la web *El doblaje* se volvió a contar con un traductor y una misma persona para el ajuste y la dirección de doblaje. Sin embargo, en una comunicación personal, el traductor afirmó haber realizado tanto la traducción como el ajuste de este filme.

⁷⁵ <http://www.eldoblaje.com/datos/FichaOcupacion.asp?id=508&ocupacion=traductor> [Última consulta el 22 de septiembre de 2015].

⁷⁶ <http://www.eldoblaje.com/datos/KeywordResults.asp?keyword=Jos%E9%20Luis%20Angulo> [Última consulta el 22 de septiembre de 2015].

Por otra parte, Post indicó la existencia en este proyecto de la llamada KNP (*Key Names and Phrases*), un documento que utilizan algunas distribuidoras para supervisar la traducción y adaptación del producto. En dicha KNP se incluyen explicaciones (e incluso traducciones) de las partes de diálogo más importantes o delicadas de la película, en especial en lo que respecta a nombres propios y referentes culturales e intertextuales. Como se esboza más arriba (vid. 3.2.4.), aunque a esta situación parezca subyacer un férreo mecanismo de control por parte de las grandes productoras, lo cierto es que supone una garantía de calidad para el espectador, pues implica que la traducción se incluye dentro del proceso artístico de creación de una película (Díaz Cintas, 2001b: 207).

5.3. ANÁLISIS DE LOS FACTORES INTERNOS

A continuación, describimos el corpus en su nivel interno en base a los códigos **lingüístico**, la confluencia **iconográfico + lingüístico** y **lingüístico + musical** y el **código musical**. Clasificados en función del código de mayor influencia en cada caso, los ejemplos seleccionados son segmentos textuales que contienen uno o varios elementos específicos de los textos infantiles (vid. 4.4.2.). En los siguientes epígrafes se presentan los resultados globales de los tres filmes del corpus, extraídos del libro Excel en el que se ha llevado a cabo la recopilación y ordenación de datos (vid. Anexo V). En el mismo archivo se pueden visualizar los resultados de cada filme por separado.

En la Figura 20, se observa la gran influencia del código lingüístico (71%) en los casos seleccionados, algo hasta cierto punto normal pues, como afirma Chaume (2004a: 19), sin éste no se podría hablar de traducción propiamente dicha. Le sigue la intersección de códigos lingüístico e iconográfico, que alcanza el 23%. Para finalizar, el código musical conforma el 5% restante.

Códigos de significación

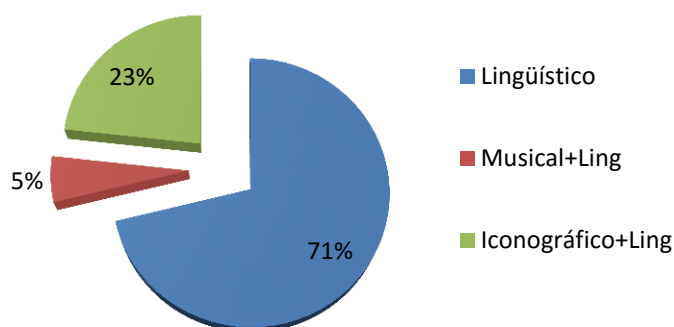


Figura 20: Distribución de casos por código de significación

Asimismo, entre los elementos característicos de los textos audiovisuales para niños, en el corpus destaca principalmente el uso de **lenguaje coloquial** y, en menor incidencia, **referentes culturales** y **contenido educativo**, como evidencian la Figura 21 y la Tabla 10. Por su parte, no es tan elevado el uso de lenguaje infantil o figurado, así como de referentes intertextuales y dobles sentidos. Lo mismo ocurre con el multilingüismo y los acentos geográficos. Por último, las canciones tampoco tienen tanta presencia como se podría imaginar y el contenido romántico es, a su vez, casi inexistente.

Especificidad TI por códigos de significación

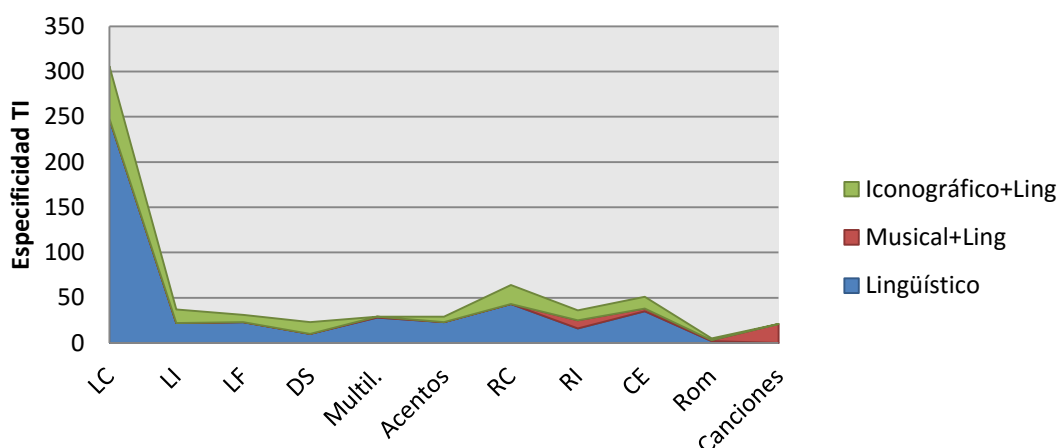


Figura 21: Elementos específicos de los textos infantiles por código de significación

Códigos / Especificidad TI	LC	LI	LF	DS	Multil.	Acentos	RC	RI	CE	Rom	Canciones	Total	%
Lingüístico	248	22	23	10	28	23	43	16	35	2	0	450	71%
Musical+Ling	0	0	0	0	1	0	0	9	3	1	21	35	6%
Iconográfico+Ling	58	15	8	13	0	6	21	11	13	2	0	147	23%
Total de casos	306	37	31	23	29	29	64	33	51	5	21	632	
%	48%	6%	5%	4%	5%	5%	10%	6%	8%	1%	3%		

Tabla 10: Número de casos por código de significación y especificidad del TI

5.3.1. EL CÓDIGO LINGÜÍSTICO

Como se ha visto, el código lingüístico representa la mayor parte de los casos de estudio del corpus (55%). En la Figura 22, se aprecia el reparto de las especificidades de los textos infantiles en este código.

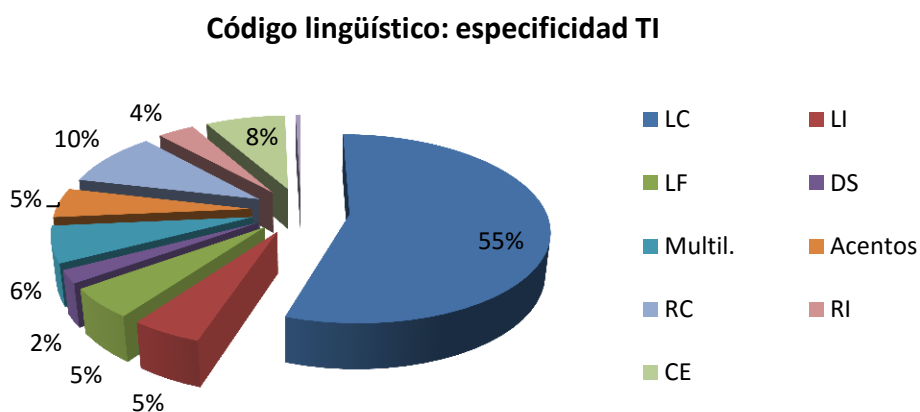


Figura 22: Especificidad de los textos infantiles en el código lingüístico

Las razones de la proliferación de elementos de *lenguaje coloquial* en el corpus debemos buscarlas en la adecuación, tanto de guionistas como de traductores, a la forma de hablar que tienen los espectadores. Como afirma Izard (2004: 35), el cine pretende ante todo ofrecer sensación de verosimilitud, lo que incluye un tipo de lengua cercano al de los hablantes. En este sentido, aun siendo prefabricado y controlado, el discurso lingüístico del cine no deja de disponer de características del discurso oral y familiar (Chaume, 2004a).

5.3.1.1. Técnicas de traducción en el código lingüístico

En este epígrafe, analizamos el uso de las técnicas de traducción que se han empleado en los casos del corpus en los que el problema principal proviene del código lingüístico. Para ello, como indicamos previamente (vid. 4.4.1.1.), se sigue la clasificación de técnicas de Barambones (2009) dividida en dos grupos, nivel léxico y nivel semántico, adaptada a su vez de Martí Ferriol (2006). Además, estos casos se clasifican en función de los elementos específicos de los textos infantiles (vid. 4.4.2.), y en su comentario iremos destacando y mostrando los de mayor relevancia.

Nivel léxico

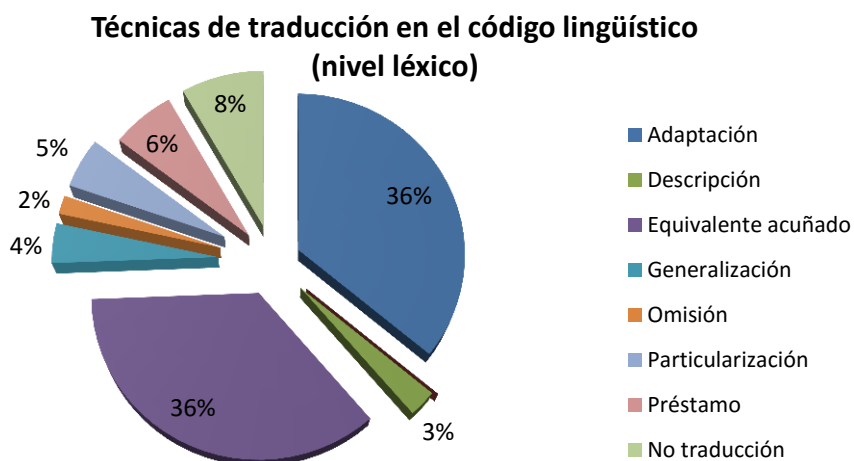


Figura 23: Técnicas de traducción (nivel léxico)

Nivel léxico	LC	LI	LF	DS	Multil.	Acentos	RC	RI	CE	Rom	Total
Adaptación	86	6	11	4	1	0	14	9	4	0	135
Calco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Descripción	4	0	2	0	0	0	4	0	0	0	10
Equivalente acuñado	88	4	3	2	0	0	12	1	24	0	134
Generalización	5	2	0	0	0	1	4	0	3	0	15
Omisión	4	1	1	1	0	0	0	0	0	0	7
Particularización	11	1	2	0	0	0	3	0	2	0	19
Préstamo	1	0	1	1	0	0	10	7	4	0	24
No traducción	0	0	0	1	28	0	2	0	0	0	31
Total	199	14	20	9	29	1	49	17	37	0	375

Tabla 11: Especificidad del TI y técnicas de traducción (nivel léxico)

Adaptación

Por medio de la adaptación, se reemplaza un elemento cultural de la lengua original por otro propio de la cultura meta. Si observamos la Tabla 11, en nuestro corpus la adaptación se emplea en 135 ocasiones, principalmente para la traducción de *lenguaje coloquial* y *referentes culturales e intertextuales*. Debido a la elevada presencia de dichos elementos (vid. Figura 21), se trata de una de las técnicas de traducción más utilizadas en el nivel léxico (36%, vid. Figura 23).

- **Lenguaje coloquial**

Dentro del lenguaje coloquial, en nuestro corpus se emplea la técnica de adaptación en 86 ocasiones para traducir elementos propios del discurso oral, tales como *unidades fraseológicas* propias de cada lengua, expresiones de *argot* y *jerga* procedentes de ciertos grupos de hablantes, así como intensificadores en forma de *expresiones* y *términos afectivos* o *expresiones ofensivas* y *eufemísticas*.

- *Unidades fraseológicas*

Además del equivalente acuñado, la traducción de las unidades fraseológicas del corpus también suele recurrir a la adaptación, entendiendo ésta en el plano de organización de Vinay y Darbelnet (cit. en Hurtado, 2001: 259). Tenemos un ejemplo en el caso 19, donde la expresión inglesa de inmediatez “before we even know it” se traslada al doblaje español por “en menos que canta un gallo”. La elección de esta fórmula, en lugar de otras como “en un pispás” o “en un santiamén”, hace referencia al mundo de las aves y refuerza el vínculo con el tema general de la película. Del mismo modo, cuando Dory se enfada entre sueños con su interlocutor, afirma en el texto original que es “a natural blue” en alusión al color de sus escamas. La solución del doblaje español pasa por adaptar la expresión coloquial “morena/rubia de bote”.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
19	Rio	0:11:39	Linda convence a Blu para viajar a Brasil y tratar de salvar su especie.	That's my big brave boy. We will be back home before we even know it.	Este es mi pajarito valiente./ Y estaremos de vuelta/ en menos que canta un gallo.	L	Lenguaje coloquial	Mantenimiento del LC	Adaptación
271	Nemo	0:29:56	Dory, el pez azul, habla entre sueños.	DORY Yes, I'm a natural blue...	DORY Claro que no soy azul de bote...	IC	Lenguaje coloquial	Mantenimiento del LC	Adaptación

En ocasiones, se incluye en el texto meta una unidad fraseológica que no existe en el texto original, como sucede en los casos 225 y 285: la traducción de “slow down”, expresión que Jack utiliza en la versión original para indicarle a Jaimie que se detenga de forma figurada, recurre a la unidad fraseológica “para el carro”, usual en este contexto en la lengua meta. Por su parte, en el caso 285 se sustituye una característica del lenguaje coloquial por otra: la repetición de “really”, que refleja el carácter redundante del discurso oral, se adapta en el doblaje por una unidad fraseológica en lengua meta, “de verdad de la buena”.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
225	Guardianes	1:24:18	Jack trata de calmar los miedos de Jamie.	JACK Hey, hey, slow down, slow down.	JACK ¡Eh! (RISA) Eh, para el carro. Para el carro.	L	Lenguaje coloquial	Refuerzo del LC	Adaptación
285	Nemo	0:42:34	Los peces aconsejan a Dory que no atraviese el desfiladero por arriba sino por debajo.	DORY I'm sorry, but I really, really, really think we should swim through.	DORY Lo siento, pero de verdad de la buena , digo que mejor por dentro.	L	Lenguaje coloquial	Refuerzo del LC	Adaptación

▪ *Expresiones y términos afectivos*

En el caso 201 se emplea la palabra cariñosa “renacuajo” como traducción de “ankle-bitter”, un término coloquial e igualmente afectuoso dirigido a un niño pequeño, que procede del nombre de un tipo de cachorro de perro. Se adapta en español por otra especie del reino animal que cumple la misma función en la cultura meta.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
201	Guardianes	0:51:52	Con la pequeña Sophie dormida, Jack y Bunny contemplan los huevos pintados y hacen las paces.	BUNNYMUND Ah, poor little ankle-biter . Look at her, all tuckered out.	BUNNY Ah, pobre renacuajo . Mírala, se ha quedado KO.	L	Lenguaje coloquial	Mantenimiento del LC	Adaptación

▪ *Expresiones ofensivas y eufemísticas*

También aparecen expresiones ofensivas, como “show pony” en el caso 175, que se traduce por “fantasma” respetando el sentido original, es decir alguien presuntuoso y fanfarrón. O “Mr. Bossy” en el caso 275, traducido por “marimandón”, un término empleado en el ámbito familiar en la lengua meta. En esta línea, se incluyen expresiones que se encuentran en el límite entre vulgaridad y familiaridad.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
175	Guardianes	0:27:56	Jack hace un amago de caerse del trineo y Bunny comienza a gritar desesperado.	JACK Awww...you do care. BUNNYMUND Ah, rack off you bloody show pony!	JACK Ah, sí que te importo. BUNNY ¡Mee, vete a paseo, fantasma!	L	Lenguaje coloquial	Mantenimiento del LC	Adaptación Adaptación
275	Nemo	0:33:00	Al encontrar las gafas, Marlin le grita a Dory para que lea lo que pone en ellas.	DORY Okay, okay. Mr. Bossy.	DORY ¡Vale, ya voy! Marimandón	L	Lenguaje coloquial	Mantenimiento del LC	Adaptación

La adaptación también se aplica a los eufemismos, como vemos en el caso anterior con “rack off”, una versión suavizada de “fuck off”: el doblaje español hace uso del “vete a paseo”, que bien podría sustituir a “vete a la mierda”. En el siguiente caso, el dentista se excusa con su paciente utilizando una expresión derivada de la unidad fraseológica “I’m going to see a man about a dog”, empleada de forma eufemística para indicar que vamos a orinar. Por otra parte, al sustituir “dog” por “wallaby”, el guión pretende resaltar la zona geográfica en la que se desarrolla la historia (Australia). La solución en español reproduce ambos retos traductológicos, pues introduce un animal de procedencia australiana (“ornitorrinco”) en la unidad fraseológica “voy a cambiarle el agua al canario”.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
269	Nemo	0:27:44	El dentista habla con su paciente.	DENTIST Well, Mr. Tucker, while that sets up I'm going to see a man about a wallaby.	DENTISTA Bueno, señor Tucker, mientras eso se fija, voy a cambiarle el agua (SB) al ornitorrinco.	L	Lenguaje coloquial	Mantenimiento del LC	Adaptación

- *Argot y jerga*

En el corpus se observan ejemplos de adaptación de elementos de *argot y jerga* al tipo de lengua que dichos grupos emplean en la sociedad meta. En el caso 298 aparecen las expresiones “you rock” y “It’s awesome”. La primera frase se emplea de forma coloquial en la lengua original para expresar admiración por alguien, lo que se reproduce en el texto meta mediante “eres total”, una expresión igualmente propia del ámbito coloquial y juvenil en la que *total* funciona como adjetivo que califica al interlocutor como un sujeto extraordinario. En cuanto a la segunda, *awesome* es un término para indicar que algo nos impresiona asociado principalmente con la jerga juvenil estadounidense, quien lo emplea de forma masiva desde hace algún tiempo (muchas veces sin sentido, hasta el punto de haberse convertido en una palabra comodín). La traducción “qué flipe” es una locución que también expresa entusiasmo, utilizada principalmente entre los jóvenes de la cultura meta y que, si bien ahora es de uso corriente, en su origen estaba relacionada con el mundo de las drogas (Olaeta y Cundín, 2013: 261).

Otro ejemplo de léxico que ha trascendido su uso restrictivo original lo encontramos en el caso 281, cuyo doblaje introduce la palabra “tronco”. En el texto original, los peces se dirigen a Marlin para reprocharle su intromisión en la conversación con Dory mediante la fórmula “look, pal”, que se utiliza en inglés para reprochar o advertir a perfectos desconocidos acerca de algún problema o situación desagradable. En este contexto, la palabra *tronco* es un equivalente de amigo o colega que, a pesar de su comprensión y uso corriente, tiene su origen en el *cheli*, un tipo de jerga creada por los jóvenes de la “movida madrileña” en los años 80, que entre sus características incluye la de demostrar superioridad frente al interlocutor (De Hoyos, 1981: 33).

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
298	Nemo	0:52:25	Crush y Marlin hablan sobre la educación de los hijos.	SQUIRT You rock, dude. MARLIN Ow. CRUSH Curl away, my son. Aw, it's awesome, Jellyman.	CHIQUI ¡Eres total, tío! MARLIN Au. CRUSH (gritando a Chiqui) ¡Entúbate, hijo! Ay, qué flipe, Medusa-man.	L	Lenguaje coloquial	Mantenimiento del LC	Adaptación Adaptación
281	Nemo	0:39:49	Dory y Marlin van en busca de Nemo en dirección a Sidney. Al ver a un banco de peces luna Marlin trata de preguntarles, pero éstos no le hacen caso.	MOONFISH LEADER Look, pal. We're talkin' to the lady, not you. Hey-hey, you like impressions? DORY Mm-mmm-mmmm.	PEZ LUNA JEFE (superp.) Eh, tronco... Hablo con ella, no contigo. (a Dory) Nena, ¿te gustan las imitaciones? DORY (solloza) Mm-mm.	L	Lenguaje coloquial	Mantenimiento del LC	Adaptación

- **Referentes culturales**

A partir de la clasificación de referentes culturales de Pedersen (2011: 58), ampliada posteriormente por Martínez Garrido (2013: 202), en nuestro corpus se observan 14 ejemplos de adaptación en torno a los campos de *pesos y medidas, nombres propios, comidas y bebidas, educación y ocio*.

- *Pesos y medidas*

Como indica Barambones (2012), uno de los ejemplos característicos de este tipo de técnica lo encontramos en la traducción de medidas de longitud. Siguiendo un método familiarizante, en nuestro corpus se adaptan las millas y los pies por las medidas de uso corriente en la cultura meta, kilómetros y metros respectivamente. En estos casos, no se pretende ofrecer una reproducción exacta de la medida, sino más bien una traducción coherente y aceptable en la lengua meta (Barambones, 2012: 396). Como se observa en el caso 11, en lugar de expresar la cantidad precisa equivalente a seis mil millas (9.656,064 km), el texto traducido redondea la distancia a 10.000 km. Del mismo modo, en el caso 188 se traduce 6,1 pies por 1,90 m, una cifra un poco más elevada que la equivalencia exacta (1,86 m). Además, en este ejemplo el código iconográfico influye en la solución adoptada, puesto que la medida hace referencia a la altura de Bunny, el Conejo de Pascua, quien casi parece doblar en estatura a Jamie, el niño de la función, por lo que el redondeo al alza está plenamente justificado:

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
11	Rio	0:07:47	Tulio se recupera del frío en el interior de la librería.	I have come six thousand miles looking for him.	He recorrido diez mil kilómetros buscándole a él.	L	Referente cultural	Sustitución del RC	Adaptación
188	Guardianes	0:40:01	El galgo de Jamie se despierta y amenaza a los guardianes. Es el típico perro de competiciones de caza de conejos.	JACK But that's a um, that's a greyhound. Do you know what greyhounds do to rabbits? BUNNYMUND I think it's a pretty safe bet he's never met a rabbit like me - Six foot one , nerves of steel, master of tai-chi and the ancient art of... Crikey.	JACK Pero eso es... es un galgo. ¿Sabes qué le hacen los galgos a los conejos? BUNNY Me apuesto lo que quieras a que nunca ha visto un conejo como yo, de uno noventa , nervios de acero, maestro del tai-chi y el ancestral arte de... ¡Rayos! ¡Ahhh!	IC-L	Referente cultural	Sustitución del RC	Adaptación

▪ *Nombres propios*

Un ejemplo de nombre propio adaptado lo encontramos en el caso 150, donde se hace referencia a “Big Foot”, un personaje propio del folclore norteamericano y que el doblaje traduce por “Yeti”, a su vez eslabón perdido oriundo del Himalaya. Dado que Jamie pronuncia la frase fuera de plano, no existe ningún tipo de restricción labial o cinésica. Tampoco de isocronía, ya que el número de sílabas es igual en ambas soluciones. Al tratarse de un personaje fuertemente anclado a la cultura estadounidense, y por ende menos reconocible por la cultura meta, podemos deducir que los responsables optaron por adaptar la traducción introduciendo al Yeti, otro personaje “de las montañas”, más conocido entre el público meta.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
150	Guardianes	0:11:26	Continuación de la anterior.	JAMIE Whoa, it says here that they found Big Foot hair samples and DNA, in Michigan. That's like, super close!	JAMIE ¡Bua! ¡Aquí dice que han encontrado muestras de pelo de Yeti y su ADN en Michigan! ¡Eso está súper cerca!	L	Referente cultural	Sustitución del RC	Adaptación

▪ *Comidas y bebidas*

En el análisis de corpus de Martínez Garrido, la mayor parte de los referentes culturales pertenecen al campo de la comida y las bebidas (2013: 202). Todos ellos son monoculturales y, como indica Pedersen (2011: 107), podemos asumir que la cultura

original estará más familiarizada con ellos que la sociedad meta. El caso 136 presenta un ejemplo de adaptación de bebida: al entrar en su despacho, Norte le da la bienvenida a Jack ofreciéndole galletas y “eggnog”, una bebida caliente típica de Navidad en la cultura original, con el fin de subrayar que estamos en la casa de Papá Noel. La versión doblada emplea “ponche”, una palabra ligada a la tradición en la cultura meta y que se emplea en varias fiestas populares, especialmente en Navidad.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
136	Guardianes	0:07:04	Norte recibe a los guardianes para contarles que Sombra ha vuelto.	NORTH (O.S.) Cookies? Eggnog , anyone?	NORTH ¿Galletas? ¿ Ponche ? ¿Nadie?	L	Referente cultural	Sustitución del RC	Adaptación

▪ Educación

El caso 213 del corpus presenta un ejemplo de adaptación en la categoría de educación. Para felicitar a Jack por el trabajo bien hecho, Norte emplea una fórmula que alude al sistema de calificación escolar estadounidense, constituido por letras (A-F) en función del nivel, siendo A la máxima nota. En el texto meta, la referencia se adapta al sistema de calificación numérica vigente en la cultura meta (1-10), donde el diez es la nota más importante.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
213	Guardianes	1:12:08	Norte felicita a Jack por su intento contra Sombra.	NORTH That was good try, Jack! A for effort!	NORTH (G) Buen intento, Jack. Te mereces un diez.	L	Referente cultural	Sustitución del RC	Adaptación

▪ Ocio

En la categoría de ocio, se incluyen por ejemplo los referentes a fiestas populares, atracciones turísticas o juegos de mesa y azar, como se observa en el caso 181. En ella, los Guardianes van por todo el mundo a la búsqueda de dientes y Bunny, al encontrarse con un niño que ha perdido cinco, exclama de alegría “Jackpot”. Este término se utiliza en la lengua original cuando hemos ganado el premio gordo de algún juego, principalmente la lotería. En la versión doblada, se emplea un término propio del bingo, otro juego de azar igualmente popular en la cultura meta.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
181	Guardianes	0:36:07	Los guardianes van a la recogida de los dientes por todo el mundo. La imagen muestra a un niño jugador de hockey al que se le han caído 5 dientes.	BUNNYMUND Jackpot! Looks like you're a bit of a brumby, hey mate.	BUNNY ¡Ah, bingo! BUNNY Veo que eres todo un campeón, ¿eh, colega?	IC-L	Referente cultural	Sustitución del RC	Adaptación

- **Referentes intertextuales**

Siguiendo la clasificación de referentes intertextuales propuesta por Hatim y Mason (1990: 132) y recogida por Botella (2009: en línea), en nuestro corpus encontramos 9 adaptaciones de *alusiones a obras cinematográficas* así como de *proverbios*.

- *Alusiones a obras cinematográficas*

En estos casos, mediante la adaptación los responsables del doblaje recurren a la traducción de la frase o elemento al que se alude en el filme y que el público puede conocer. En los siguientes casos, hay dos ejemplos de adaptación de referencias a películas como *Terminator 2: el juicio final [Terminator 2: Judgement Day]* (Cameron, 1991) o *El Resplandor [The Shining]* (Kubrick, 1980). En la nº 119, la banda de traficantes de *Rio* se encuentra en una avioneta a punto de estrellarse. El avispado jefe se hace con el paracaídas y, antes de saltar por los aires, se despide de sus compinches con una alusión a la famosa frase de Schwarzenegger: “*Hasta la vista, baby*”. Puesto que Constantino Romero emplea la fórmula “*Sayonara, baby*” en el doblaje español, también aquí se recurre al japonés con el fin de garantizar el reconocimiento por parte del espectador.

En la nº 259, los animadores de *Buscando a Nemo* recrean la célebre escena de la película de Kubrick en la que Jack Nicholson rompe a hachazos la puerta de la habitación donde se encuentran sus víctimas. En ella, vemos un primer plano de la diabólica sonrisa del actor mientras pronuncia la frase “*Here is Johnny!*” (“¡Aquí está Johnny!”, en el doblaje español). En nuestro caso, es el tiburón quien, al romper la escotilla que hace las veces de puerta, pronuncia la frase “*Here is Brucey!*”, con un tono similar al de Nicholson estableciendo así la conexión con el film de Kubrick. La

referencia se mantiene en español, pues adopta la misma estructura de la frase doblada de *El resplandor* (“¡Aquí está Brucey!”), incluye el diminutivo de Bruce e imita la interpretación vocal del actor.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
119	Rio	1:20:07	Marcel hace trampa y se queda con el paracaídas.	#MARCEL Ha, ha, ha... Hasta la vista, losers!	#MARCEL \Ja,ja,ja" Sayonara ", pringaos!	L	Referente intertextual	Mantenimiento del RI	Adaptación
259	Nemo	0:23:06	Al oler la sangre de Dory, Bruce recupera su instinto depredador y persigue a los peces por el submarino.	BRUCE Here's Brucey.	BRUCE ¡Aquí está Bruce!	IC-L	Referente intertextual	Mantenimiento del RI	Adaptación

▪ *Proverbios*

El proverbio es “aquella expresión que por su uso repetido ha llegado a ser memorable” (Hatim y Mason, cit. en Botella, 2009, en línea). Tal es el caso de las frases que pronuncian los personajes en los siguientes casos, con ligeras variaciones adaptadas a la cultura representada en el filme. En ambos casos, el código iconográfico complementa la frase original: en el caso 87, el villano (una cacatúa) se lamenta por haber enviado a unos monos a capturar a los protagonistas mediante un enunciado frecuente en los guiones de cultura popular “never send an X to do a Y’s job”⁷⁷. Esta frase se adapta en español mediante la expresión popular “no dejes para mañana lo que puedas hacer hoy” sustituyendo los adverbios de tiempo por una alusión a los “macacos” con el fin de respetar la información proporcionada por la imagen.

Del mismo modo, el caso 327 alude a la expresión “all roads lead to Rome” que indica en inglés la posibilidad de alcanzar un mismo objetivo a través de distintos medios. En el filme se modifica indicando las posibilidades que tiene Nemo para escapar por las distintas tuberías de la consulta del dentista. Al existir el mismo proverbio en la lengua meta, éste se adapta al doblaje modificando únicamente el medio (camino/desagüe) y el destino final (Roma/océano).

⁷⁷ Ficha en la web de edición colaborativa *TV Tropes*, que recoge algunas de las fórmulas más empleadas en la redacción de guiones: <http://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/Main/NeverSendAnXTToDoAYsJob> [Última consulta el 27 de septiembre de 2015].

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
87	Rio	0:58:14	Continuación de la anterior.	#NIGEL Never send a monkey to do a bird's job.	#NIGEL \No dejes para un macaco lo que puedas hacer tú.	IC-L	Referente intertextual	Mantenimiento del RI	Adaptación
327	Nemo	1:17:44	Tras la escena en la consulta del dentista, en la que los animales tratan de ayudar a Nemo a escapar, Gill consigue mandarlo por el lavabo dental.	GILL Don't worry. All drains lead to the ocean.	GILL Tranquilos. Todos los desagües conducen al mar.	IC-L	Referente intertextual	Mantenimiento del RI	Adaptación

Descripción

Mediante esta técnica se cambia el término o expresión por una descripción de su forma y/o función. En nuestro corpus sólo hay 10 ejemplos en el código lingüístico y tratan principalmente sobre *lenguaje coloquial* y *referentes culturales* (vid. Tabla 11).

- **Lenguaje coloquial**

Dentro del lenguaje coloquial, en nuestro corpus se emplea la técnica de descripción para la traducción de 4 expresiones y términos afectivos. En el caso de “dead end”, literalmente callejón sin salida, el personaje describe la situación que puede observarse en la pantalla, es decir que “no hay salida”. En el caso 290, el doblaje nos explica lo que el dentista pretende hacer en su “potty break”: “va a hacer popó”.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
212	Guardianes	1:11:56	Durante la batalla, el reducido Conejo de Pascua trata de esconderse y proteger a los demás.	BUNNYMUND Quick, this way this way! Dead end. Other way other way!	BUNNY ¡pa' aquí, pa' aquí! ¡Ay, no hay salida! ¡Atrás, atrás!	IC-L	Lenguaje coloquial	Refuerzo del LC	Descripción
290	Nemo	0:46:47	Los animales de la pecera esperan que el dentista vaya al servicio para poner en marcha su plan de escape.	PEACH Potty break! Potty break! He just grabbed the Reader's Digest! We have 4.2 minutes.	PEACH Popo, va a hacer popo. Se ha llevado el Reader's Digest. Tenemos 4,2 minutos.	L	Lenguaje coloquial	Mantenimiento del LC	Descripción

- **Referentes culturales**

Hay 4 ejemplos de descripción de referentes culturales en el corpus y todos aluden a nombres propios de personajes, como en el caso 156 donde se traduce

“Sandman” por “Creador de Sueños”. Este personaje tradicional se encarga de hacer dormir a los niños en la cultura estadounidense y su nombre en inglés refleja el aspecto arenoso de las legañas que se forman en los ojos al dormir. En lugar de acuñar un nombre de nueva creación, el texto meta opta por describir su función principal, crear sueños.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
156	Guardianes	0:15:51	En la secuencia vemos cómo los niños duermen y se ponen a soñar.	JACK Right on time, Sandman.	JACK Ah... Justo a tiempo, Creador de Sueños.	IC-L	Referente cultural	Extranjerización	Descripción

Equivalente acuñado

Esta técnica sustituye un término o sintagma reconocido como equivalente en la lengua meta. En el corpus observamos 134 casos, empleados principalmente para la traducción de *lenguaje coloquial*, *referentes culturales* y *contenido educativo*.

- **Lenguaje coloquial**

Encontramos 88 ejemplos de equivalente acuñado para la traducción de lenguaje coloquial, entre los que destacan *unidades fraseológicas*, expresiones de *argot* y *jerga*, así como intensificadores en forma de *expresiones* y *términos afectivos* o *expresiones ofensivas* y *eufemísticas*.

- *Unidades fraseológicas*

El caso 19 muestra un ejemplo de equivalente acuñado en la traducción de la expresión idiomática “as the crows flies”, que se traslada al texto meta por “a vuelo de pájaro”. Ambas unidades fraseológicas se utilizan para designar el camino más corto entre dos puntos.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
63	Rio	00:41:04	Rafael decide acompañar a Blu y Perla a ver a Luiz para desencadenarlos.	#BLU So how far is this Luiz? #RAFAEL Not far, 30 minutes as the crow flies.	#BLU \Oye, eh... ¿está muy lejos ese Luis? #RAFAEL \No mucho./ A media hora a vuelo de pájaro.	L	Lenguaje coloquial	Mantenimiento del LC	Equivalente acuñado

- *Argot y jerga*

En el corpus también observamos ejemplos de equivalente acuñado de estos elementos al tipo de lengua que dichos grupos emplean en la sociedad meta. En el caso 295 se utiliza en varias ocasiones la expresión “dude”, un vocablo coloquial que comenzó a extenderse entre la cultura surfera a partir de los años sesenta para dirigirse a un interlocutor desconocido⁷⁸. Para su traducción en español se emplea “tío”, una palabra que, si bien no tiene una procedencia surfera en la cultura meta, sí se emplea con frecuencia en la jerga callejera, sobre todo entre los jóvenes⁷⁹.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
295	Nemo	00:50:00	Marlin le pregunta a Crush por la CAE.	CRUSH Dude , ha ha, you're ridin' it, dude! Check it out! Okay, grab shell, dude!	CRUSH Tío , ¡la estás surfeando! Echa un ojo Eh, pillá caparazón, tío .	L	Lenguaje coloquial	Mantenimiento del LC	Equivalente acuñado

- *Expresiones y términos afectivos*

En el caso 210 se traduce el vocablo “cool” por su equivalente “guay”, pues ambas son dos adverbios utilizados de forma informal como sinónimo de “muy bien”, “estupendamente”. Del mismo modo, se emplea la palabra cariñosa “mono” como traducción de “cute”, dos adjetivos equivalentes que se aplican familiarmente a cosas, animales o personas pequeñas.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
210	Guardianes	01:10:47	Jamie ve cómo los guardianes han perdido su poder, entre los que destaca un minúsculo Conejo de Pascua.	JAMIE (CHUCKLES) That's the Easter Bunny? BUNNYMUND Now somebody sees me! I mean, where were you about an hour ago, mate? JAMIE What happened to him? He used to be huge and cool! And now he's cute .	JAMIE (RISA) ¿Este es el Conejo de Pascua? BUNNY ¡Ahora me ve alguien! ¿Dónde estabas hace como una hora, colega? JAMIE ¿Qué le ha pasado? Era enorme y guay , y ahora es... mono .	L	Lenguaje coloquial	Mantenimiento del LC	Equivalente acuñado

⁷⁸ Entrada en *The Free Dictionary*: <http://encyclopedia.thefreedictionary.com/dude> [Última consulta el 8 de julio de 2015].

⁷⁹ Entrada en *Diccionario de uso del español María Moliner. Edición abreviada* (Moliner, 2008).

- *Expresiones ofensivas y eufemísticas*

En el caso 282 se utiliza el juego de palabras “clown boy”, haciendo alusión a la familia de peces a la que pertenece Marlin. Este término se emplea como insulto al pez payaso y se traslada al español mediante el equivalente “payaso”, que también se utiliza en la cultura meta de forma despectiva.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
282	Nemo	00:40:05	Para animar a Dory, los peces luna hacen un espectáculo de imitaciones.	MOONFISH LEADER I'm a fish with a nose like a sword. DORY Wait, wait, um.. MARLIN It's a swordfish. MOONFISH LEADER Hey, clown boy! Let the lady guess.	PEZ LUNA JEFE Soy un pez que tiene la nariz como una espaaaaada. DORY Espera. Espera. Hum.. MARLIN ¡Un pez espada! PEZ LUNA JEFE ¡Oye, payaso! Deja que lo adivine ella.	IC-L	Lenguaje coloquial	Mantenimiento del LC	Equivalente acuñado

- **Referentes culturales**

En el corpus hay 12 casos de traducción de referentes culturales mediante su equivalente acuñado. Según las categorías establecidas, en nuestro corpus se observan ejemplos de esta técnica en torno a los campos de *pesos y medidas*, *nombres propios*, *comidas y bebidas*, *literatura y ocio*.

- *Pesos y medidas*

A diferencia de los ejemplos anteriores, en los que se adaptaban las medidas de longitud por otras propias de la cultura meta, en el caso 283 se traduce la unidad “league” por su equivalente en español antiguo “legua”, ambas empleadas para calcular las distancias en el mar.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
283	Nemo	00:41:06	Dory pregunta a los peces por dónde se va a Sidney, quienes le indican el camino.	MOONFISH LEADER What you wanna do is follow the EAC, that's the East Australian Current. Big current, can't miss it, it's in..that direction. And then you gotta follow that for about, I	PEZ LUNA JEFE (off) Lo que tenéis que hacer (on) es coger la C.A.E., o sea, la corriente australiana del Este. Es enorme. No tiene pérdida. Es... en esa dirección. Y luego	IC-L	Referente cultural	Mantenimiento del RC	Equivalente acuñado

				don't know, what do you guys think? About three leagues?	tenéis que avanzar unas... eh, no sé, ¿qué creéis, chicos? ¿Unas tres leguas?				
--	--	--	--	--	---	--	--	--	--

▪ *Nombres propios*

Un ejemplo de nombre propio que se traduce por su equivalente es el del personaje popular al que representa Bunny en *El origen de los Guardianes*. Como se observa en el caso 165, “Easter Bunny” se traslada al texto meta como “Conejo de Pascua”, dos términos que hacen referencia a la misma figura popular, existente (o, al menos, reconocible) en las dos culturas.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
165	Guardianes	00:22:34	Continuación de la anterior.	BUNNYMUND I'm a bunny. The Easter Bunny . People believe in me.	BUNNY Soy un conejo, el Conejo de Pascua . La gente cree en mí.	IC-L	Referente cultural	Mantenimiento del RC	Equivalente acuñado

▪ *Comidas y bebidas*

El ejemplo de comida (“marshmallow”) y el de bebida (“cocoa”) que aparecen en el caso 5 son conocidos tanto en la cultura original como en la de destino, por lo que se emplean equivalentes a la hora de traducirlos: “nubecitas” y “cacao”. Sin embargo, la unión de ambos ingredientes da como fruto una bebida que solamente se identifica con la cultura original. Al aparecer en pantalla, el código iconográfico obliga a mantenerla en el doblaje, resultando en una estrategia global de extranjerización.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
5	Rio	00:06:45	Blu se relaja tomándose una taza de chocolate.	Ah, this is the life. The perfect marshmallow to cocoa ratio.	\(P)Ah, esto sí que es vida.(Huele)/ Y la proporción perfecta de nubecitas y cacao ./(OFF)	IC-L	Referente cultural	Mantenimiento del RC	Equivalente acuñado

▪ *Literatura*

El caso 97 del corpus presenta un ejemplo de equivalente acuñado en la categoría de literatura: para impedir que Blu y Perla se separen, el pelícano Rafael ejemplifica su relación con la de Romeo y Julieta, la célebre pareja de enamorados de la obra homónima de Shakespeare.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
97	Rio	01:06:27	Blu y Perla discuten y ésta se aleja del grupo. Rafael trata de animarlo.	#RAFAEL No, no, no, wait, wait, come back! You belong together! You're Juliet to its Romeo . Sure, they both die in the end but you get my point!	#RAFAEL \iNo, no, espera, espera! ¡Vuelve! ¡Sois almas gemelas! ¡Tú eres su Julieta , y él es tu Romeo ! Vale.../ allí los dos palman, pero.../ ¡tú ya me entiendes!	L	Referente cultural	Mantenimiento del RC	Equivalente acuñado

- *Ocio*

En la categoría de ocio, hay algunos juegos infantiles compartidos en ambas culturas, como sucede en el caso 206 con “Hopscotch”, un juego que consiste en trazar en el suelo una figura geométrica y recorrer a la pata coja los distintos recuadros moviendo una piedrecita. El doblaje utiliza uno de sus equivalentes en la cultura meta, “rayuela”.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
206	Guardianes	01:03:31	Jack recupera sus recuerdos y ve cómo cayó al agua helada para salvar a su hermana.	JACK (casual, playfully) You wanna play a game? We're going to play Hopscotch ! Like we play every day!	JACK ¿Te apetece jugar? Podemos jugar a la rayuela , como cada día.	L	Referente cultural	Mantenimiento del RC	Equivalente acuñado

- **Contenido educativo**

Los 24 ejemplos de contenido educativo que emplean la técnica del equivalente acuñado se reproducen íntegramente en la versión doblada. Entre ellos, destacamos el caso 234, donde se hace referencia al nombre de una especie marina en la que “vive” Nemo con su padre, la “anémona” (“anemone” en la versión original). El hecho de que se mencione en varias ocasiones a lo largo del filme nos hace pensar que se trata de una información esencial para la comprensión de la trama.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
234	Nemo	0:05:51	Antes de salir, Marlin le recuerda a Nemo que debe cepillarse los dientes.	MARLIN Ah-ah-ah! Forgot to brush. NEMO Ohh... MARLIN Do you want this anemone to sting you?	MARLIN ¡Ah, ah, ah, ah! Antes cepíllate. NEMO (suspirando) ¡Jo! MARLIN ¿Es que quieres que te pique la anémona ?	L	Contenido educativo	Mantenimiento del CE	Equivalente acuñado

Generalización

Con esta técnica, se emplea un término más general o neutro que el de la versión original. En el corpus se observan únicamente 15 casos en el código lingüístico, distribuidos principalmente en *lenguaje coloquial*, *referentes culturales* y *contenido educativo* (vid. Tabla 11).

- **Lenguaje coloquial**

Los ejemplos de generalización en el lenguaje coloquial son 5. Una muestra es el caso 116, donde se emplea el término “bichos” para la traducción de “birds”. Se trata de un hiperónimo intensificador que, por otra parte, refuerza el coloquialismo de la escena, ya que la acepción de la palabra “bicho” como significado de animal suele utilizarse de forma despectiva.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
116	Rio	1:16:56	Los traficantes tratan de llevarse a Fernando, pero el chico muerde a Marcel y se escapa.	#MARCEL \Ah no... Just forget him! Get the birds!	#MARCEL \Ah no... Déjalo. / Sube los bichos.	L	Lenguaje coloquial	Refuerzo del LC	Generalización Variación

- **Referentes culturales**

Hay 4 ejemplos de generalización del lenguaje figurado en el corpus y uno de ellos es el caso 186, en la categoría de nombres propios, en el que Jack se burla de Bunny llamándolo “Peter Cottontail”, en referencia al nombre por el que se le conoce en Estados Unidos. En realidad, el conejo Peter Cottontail –también conocido como Peter Rabbit– es un personaje ficticio que aparece en la serie de obras infantiles del autor estadounidense Thornton Burgess (1874-1965). Su popularidad hizo que, en 1950, el cantante Gene Autry utilizara el nombre del conejo en la canción “Here Comes Peter Cottontail”, dedicada a la celebración de la Pascua. Desde entonces, se convirtió en el nombre “no oficial” del Conejo de Pascua. La traducción española obvia la referencia ante la posibilidad de que el espectador no sepa identificarla y se pierda la broma de Jack. De esta forma, recurre al término más neutro “bigotes”, que se utiliza cariñosamente para referirse a algunos animales, como gatos, hámsteres o conejos.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
186	Guardianes	0:39:08	Bunny descubre a los demás guardianes juntos en la habitación de Jamie y teme que estén haciendo trampas.	JACK You think I need help to beat a bunny? Check it out, Peter Cottontail . BUNNYMUND You call that a bag of choppers? Now that's a bag of choppers.	JACK ¿Te crees que necesito ayuda? Fíjate, bigotes . BUNNY ¿Eso es una bolsa de "piños"? Esto... es una bolsa de "piños".	L	Referente cultural	Sustitución del RC	Generalización

- **Contenido educativo**

De los 3 ejemplos de generalización de contenido educativo en el corpus, se ha seleccionado el caso 262, donde se emplea “anestesia” como traducción de “novocaine”. En realidad, la novocaina o procaína es un tipo de anestesia específico que se utiliza en cirugías menores, como las que llevan a cabo los dentistas. Al emplear el término más general, el doblaje opta por facilitar la comprensión inmediata del espectador, aún a riesgo de reducir la referencia al fármaco.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
262	Nemo	0:24:40	El buceador resulta ser un dentista que coloca a Nemo en la pecera de su consulta.	DENTIST Heh heh heh! Beauty, isn't he? I found that guy struggling for life out on the reef and I saved him. So, has that novocaine kicked in yet?	DENTISTA (off) (se ríe) (al paciente) Precioso, ¿verdad? Lo encontré en el arrecife, medio moribundo, y lo rescaté. Qué, ¿nota ya la anestesia ?	L	Contenido educativo	Disminución del CE	Generalización

Omisión

Mediante la omisión, se elimina parte de la información en el texto meta. En el corpus hemos constatado pocos casos en el código lingüístico (7), y la mayoría pertenecen al *lenguaje coloquial* (4 recurrencias, vid. Tabla 11).

- **Lenguaje coloquial**

Se han encontrado dos tipos de omisión: por un lado la supresión directa de un término o expresión, como sucede en el caso 171, donde no se halla ninguna referencia al “mate” que pronuncia Bunny. Por otro lado, todos los casos en los que se pierde información relevante, a nuestro juicio, para el desarrollo de la escena, como la traducción del caso 51. En ella, la cacatúa malvada tiene a los pájaros protagonistas

enjaulados, a quienes amenaza con dejar en un estado deforme como el de la propia cacaúta. La referencia a la tortura es más que implícita para el espectador (adulto) de la lengua original, no así en la versión doblada, donde sólo dice “os haré igual que yo”, evitando cualquier alusión a la fealdad o deformidad a la que serán sometidos los pájaros.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
51	Rio	0:29:50	Al final de su canción, Nigel amenaza a los pájaros protagonistas.	#NIGEL I will make you ugly too. Sweet nightmares.	#NIGEL \Os haré igual que yo. \ (A) Dulces pesadillas. (RÍE)	IC-L	Lenguaje coloquial	Disminución del LC	Omisión
171	Guardianes	0:25:56	Bunny interrumpe a Norte y Jack y les alerta de un problema.	BUNNYMUND We have a problem, mate! Trouble at the Tooth Palace.	BUNNY Tenemos un problema, en el Palacio de las Hadas.	L	Lenguaje coloquial	Disminución del LC	Omisión

Particularización

Con esta técnica, se emplea un término más preciso o concreto que el de la versión original. En el corpus se observan 19 casos en el código lingüístico, distribuidos principalmente en las categorías *lenguaje coloquial* y *referentes culturales* (vid. Tabla 11).

- **Lenguaje coloquial**

Los ejemplos de particularización observados dentro del lenguaje coloquial son 11. Uno de ellos lo encontramos en el caso 279, que utiliza el intensificador “that thing” para referirse al filtro de una pecera. La traducción opta por una fórmula igualmente coloquial y que, a su vez, especifica que se trata de un aparato electrónico: “ese cacharro”. Se trata de un término comodín también, pero más concreto que el usado en la versión original:

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
279	Nemo	0:37:39	Gill expone a Nemo su plan para escapar de la pecera, para lo que tendrá que introducirse en el filtro de limpieza y atascarlo con una piedrecita.	GILL You're the only one who can get in and out of that thing .	GILL Tú eres el único que puede entrar en ese cacharro y salir de ahí.	L	Lenguaje coloquial	Refuerzo del LC	Particularización

- **Referentes culturales**

Uno de los 3 ejemplos de particularización de referentes culturales en el corpus lo encontramos en el caso 305 y forma parte de la categoría de ocio. Mientras recorren el océano en busca de Nemo, los peces juegan a un juego de adivinanzas basado en dar pistas sobre las características del objeto que deben adivinar. En la versión original, Dory no especifica ningún nombre para este juego –a pesar de la existencia en la cultura anglosajona del equivalente *I spy*– toda vez que en el doblaje español, se especifica que van a jugar al “veo, veo”, lo que da como resultado una familiarización de la escena, al incluir el elemento utilizado en la cultura meta.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
305	Nemo	1:00:50	En su camino hacia Sidney, Dory trata de distraerse jugando con Marlin.	DORY Hey, how about we play a game? MARLIN Okay. DORY Uh, okay. I'm thinking of something, uh, orange. And it's small.. MARLIN It's me.	DORY Hey ¿jugamos al veo veo? MARLIN Vale. DORY Venga. Veo, veo una cosita, eh, naranja. Y es pequeña... MARLIN Soy yo.	L	Referente cultural	Mantenimiento del RC	Particularización

Préstamo

Con esta técnica se integra en la lengua meta un término o expresión de la lengua original: puede ser puro (sin cambios) o naturalizado (con grafía adaptada). En el corpus se observan 24 casos en el código lingüístico, distribuidos principalmente en *referentes culturales* y *referentes intertextuales* (vid. Tabla 11).

- **Referentes culturales**

La técnica de préstamo se emplea hasta en 10 ocasiones para la traducción de referentes culturales, muchos de los cuales son nombres de personajes con relación a un elemento cultural, como la comida en el caso 33, cuya situación es la siguiente: al conocer a su futura compañera, Blu, el guacamayo azul de la película *Rio*, compara su nombre con un tipo de queso “que tiene moho y huele mal” (“Blue cheese”). Para que el doble sentido con el nombre se mantenga en español, el texto meta no puntualiza en ningún momento que el queso al que Blu se refiere es, en realidad, el queso azul.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
33	Rio	0:16:44	Perla y Blu se presentan.	Hi. My name is Blu . You know like the cheese with the mould on it. No, it smells really bad. That's stupid, stupid, stupid.	(G) Hola. Me llamo Blu.(S) Como ese queso/ que tiene moho. (DE) Y huele mal./ (ON) Qué bobada. Bobo, bobo, bobo. (G)	IC	Referente cultural	Mantenimiento del RC	Préstamo

• **Referentes intertextuales**

De los 7 ejemplos de referentes intertextuales que emplean la técnica de préstamo en el corpus, el siguiente (caso 82) alude a una de las frases de Bruce Willis en el filme *Jungla de cristal [Die Hard]* (McTiernan, 1988): “Yipi ka yey, motherfucker” y “Yipi ka key, hijo de puta” en su doblaje español. Durante una batalla entre aves y monos, uno de los pájaros protagonistas se encara con uno de ellos y se sirve de esta frase para quitárselo de encima suprimiendo, eso sí, el insulto final.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
82	Rio	0:54:10	Los monos-sicarios de Nigel encuentran a los pájaros y pretenden llevárselos. Se ocasiona una batalla entre todos.	#PEDRO "Yipi-ka-yey" , mountain man!	#PEDRO \i"Yipi-ka-yey" , cara mono!/ (G)	L	Referente intertextual	Mantenimiento del RI	Préstamo

Nivel sintáctico

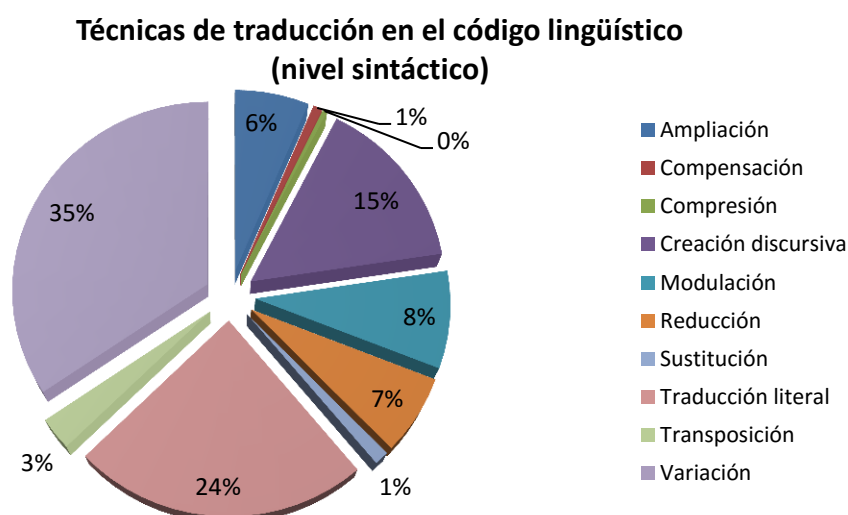


Figura 24: Técnicas de traducción (nivel sintáctico)

Nivel sintáctico	LC	LI	LF	DS	Multil.	Acentos	RC	RI	CE	Rom	Total
Ampliación	5	2	0	2	0	1	3	1	1	1	16
Compensación	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
Compresión	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Creación discursiva	16	5	4	4	2	0	3	2	2	0	38
Modulación	14	2	1	1	0	1	0	0	2	0	21
Reducción	5	0	1	4	0	0	4	2	1	0	17
Sustitución	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Traducción literal	27	6	2	4	0	0	6	2	9	0	60
Transposición	5	1	0	0	0	0	1	0	0	0	7
Variación	47	8	4	1	0	26	1	0	0	0	87
Total	124	24	12	17	2	28	18	11	15	1	252

Tabla 12: Especificidad del TI y técnicas de traducción (nivel sintáctico)

Ampliación

Se trata de la introducción de elementos lingüísticos que cumplen la función fática de la lengua o que no aportan información adicional a la que ofrece la pantalla. Barambones incluye en este apartado la explicitación y la amplificación (2009: 341) y en nuestro corpus supone un total de 16 recurrencias, empleada fundamentalmente para la traducción del *lenguaje coloquial*.

- **Lenguaje coloquial**

De los 5 ejemplos de ampliación observados en la traducción del lenguaje coloquial, el siguiente caso sirve para reforzar el tono familiar. Cuando los peces protagonistas de *Buscando a Nemo* se topan con el tiburón Bruce, quedan paralizados de miedo. Sin embargo, el escualo rebaja la tensión invitándoles a una reunión de amigos. A la hora de traducir la interjección “come on”, el doblaje opta por añadir el término “amiguete” al “vamos” dirigido a Marlin. Mediante esta información adicional se consigue que el texto meta sea más familiar, pues la palabra amiguete pertenece al registro coloquial, toda vez que se emplea para calmar el miedo de los peces.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
248	Nemo	0:18:30	Marlin y Dory se topan con Bruce, un tiburón vegetariano que se lleva a los protagonistas a una reunión de su asociación.	BRUCE Oh, come on, I insist. MARLIN O-okay... That's all that matters.	BRUCE (superp.) Vamos, amiguete . Insisto. MARLIN De acuerdo. Pues no se hable más.	L	Lenguaje coloquial	Refuerzo del LC	Ampliación

• Referentes culturales

Uno de los 3 ejemplos de ampliación de referentes culturales en el corpus lo encontramos en el caso 161, donde se alude a la doble lista que Papá Noel prepara cada año, una de niños buenos y otra de niños malos. En este caso, Jack pregunta si está en la “naughty list”, que se amplía en el doblaje mediante la especificación de que son los niños quienes son se han portado mal, no la lista.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
161	Guardianes	00:19:26	Sandy, que no puede hablar, le explica con gestos a Jack por qué está en el Polo.	JACK That's not really helping. But thanks, little man. I musta done something really bad to get you four together. Am I on the naughty list ?	JACK E-eso no ayuda mucho, pe-pero gracias, pequeñajo. He debido de hacer algo muy malo para reuniros a los cuatro. ¿Estoy en la lista de niños malos ?	L	Referente cultural	Mantenimiento del RC	Ampliación

Compensación

Introducción en otro lugar del texto meta de una información que no ha sido posible incluir en su lugar original. Únicamente se han cuantificado 2 ejemplos en el corpus, para la traducción de un referente cultural y un doble sentido. En el caso 45, los traficantes de aves discuten sobre el botín del niño de las favelas que les procura los pájaros. Después de halagarlo y ponerlo de ejemplo ante los otros miembros de la banda, el capo Marcel manda callar al niño cuando éste le reprocha que no le haya dado el dinero prometido. Tras utilizar dos términos diferentes para referirse al chico de forma afectuosa (chaval/joven), la frase “Shut up, kid” se traduce por “Cállate, mocososo”, compensando quizás otros casos en los que la traducción haya perdido intensidad con respecto al texto original.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
45	Rio	0:23:26	Los tres traficantes de aves y Fernando, el niño de las favelas que secuestra a Blu y Perla, discuten acerca de su salario.	#ARMANDO Come on, kid. #MARCEL Well, what do you know? Good work, Fernando. You see boys. What did I tell you about this one? #TIPA That you are going to pay him half as much as what you said? #MARCEL No, you idiot. That he reminds me of myself when I was that age. Smart, resourceful. Here you go, kid. #FERNANDO Hey, it's only half of what you promised me. #MARCEL Ah, Shut up, kid.	#ARMANDO \(OFF)Pasa, chaval. #MARCEL \Mira quién ha venido./ Buen trabajo, Fernando./\(OFF-ON) ¿Lo veis, chicos?/ ¿Qué os dije yo acerca de este joven? ¿Eh? #TIPA \¿Que le pagarás (ON) la mitad de lo prometido? ¡Ay! Hmm ¡Ooh! #MARCEL \(P) No, idiota./ Que Fernando me recuerda a mí cuando yo tenía su edad./ Es listo y tiene ingenio. Esto es tuyo. #FERNANDO \iEh! Me dijiste que me ibas a pagar el doble. #MARCEL \Cállate, mocoso .	L	Lenguaje coloquial	Refuerzo del LC	Comp.

En el ejemplo 205, el problema toma la forma de dos expresiones de doble sentido en la lengua original: por una parte, “Jack Frost” es un personaje de la literatura infantil que se traduce en español por “Jack Escarcha”, y por otra una fórmula para referirse a las heladas. Lo mismo sucede con “Pitch black”, que se emplea como expresión para aludir a la oscuridad total y, a su vez, se identifica con el nombre del personaje en pantalla, que se traduce en el doblaje como “Sombra”. En ambos casos, se produce una reducción de los significados relacionados con las expresiones coloquiales. No obstante, hay una cierta compensación al hacer que Sombra pronuncie, al final de su frase, el nombre de pila de su interlocutor, Jack.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
205	Guardianes	0:59:58	Sombra trata de convencer a Jack para que se pase al lado oscuro.	PITCH Yes! Look at what we can do! What goes together better than cold and dark? We can make them believe. We'll give them a world where everything, everything is... JACK (DEADPANS) Pitch black... PITCH And Jack Frost too. They'll believe in both of us.	PITCH ¡Sí! (RISA) Mira lo que podemos hacer. ¿Qué combina mejor que el frío y la oscuridad? Podemos hacer que crean. Les daremos un mundo en el que todo... todo sea... JACK ¿Oscuro? PITCH Y frío también, Jack. Creerán en ambos.	IC-L	Doble sentido	Disminución del DS	Reducción Comp.

Compresión

En el corpus hallamos únicamente 1 ejemplo de síntesis de elementos lingüísticos. En el caso 174, la expresión “loopy loops” alude de forma coloquial a las vueltas que dan las montañas rusas en los parques de atracciones. En el doblaje, se opta por un diminutivo que aporta familiaridad, si bien se comprime la expresión y se pierde el efecto “de locura” de los giros. A su vez, la réplica sucesiva emplea la técnica de ampliación al explicitar el “vómito” de las zanahorias.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
174	Guardianes	0:27:16	Bunny tiene miedo de la forma de conducir el trineo de Norte.	BUNNYMUND Slow down, slow down! NORTH I hope you like the loopy loops! BUNNYMUND (NAUSEOUS) I hope you like carrots.	BUNNY ¡Más despacio! ¡Más despacio! NORTH (CARCAJADA) ¡Espero que os gusten estos giritos! BUNNY ¡Uaaa! Y a ti el vómito de las zanahorias.	IC-L	Lenguaje coloquial Doble sentido	Mantenimiento del LC Mantenimiento del DS	Compresión Ampliación

Creación discursiva

En el corpus de trabajo se han encontrado 38 recurrencias en las que se utiliza un término o expresión que establece una equivalencia efímera y que no puede repetirse en otro contexto, fundamentalmente en las categorías de *lenguaje coloquial* y *lenguaje infantil*.

- **Lenguaje coloquial**

De los 16 ejemplos de creación discursiva observados en la traducción del lenguaje coloquial, destacamos el caso 25, donde se refuerza el lenguaje coloquial. Para traducir que las brasileñas “respond to confidence”, es decir que buscan la seguridad como característica del hombre, el texto meta opta por una creación discursiva que reproduce la idea que el original quiere transmitir, si bien no se podría traducir igual en otro contexto, “les van los tipos duros”. Asimismo, emplea léxico y expresiones más coloquiales pues, tanto la acepción utilizada del verbo “ir” para indicar que algo les conviene, como el sintagma “tipos duros” reflejan un registro familiar.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
25	Rio	00:13:26	Continuación de la anterior.	#NICO \Little word of advice. You make the first move. Brazilian ladies respond to confidence. #BLU \Oh, right.	#NICO \Te daré un consejo. ¡Tú tienes que mandar!. A las brasileñas les van los tipos duros. #BLU \Ah, vale.	IC-L	Lenguaje coloquial	Refuerzo del LC	Creación discursiva

- **Lenguaje infantil**

Uno de los 5 ejemplos de creación discursiva en el lenguaje infantil del corpus lo encontramos en el caso 195, donde una niña va corriendo detrás de un pequeño elfo para abrazarlo. Mientras el texto original recurre a la repetición del nombre de la criatura para llamarlo (“elf, elf, elf”), la versión doblada opta por obviar esta apelación y pone en boca de la niña una exclamación cariñosa (“qué mono”).

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
195	Guardianes	00:49:04	Al llegar descubren que es Sophie, quien corre detrás de uno de los elfos de Norte.	SOPHIE Elf, elf, elf!	SOPHIE ¡Qué mono!	IC-L	Lenguaje infantil	Refuerzo del LI	Creación discursiva

Modulación

Se realiza un cambio de punto de vista, de enfoque o categoría de pensamiento en relación con la formulación del texto original. En el corpus encontramos 21 ejemplos de esta técnica y la mayoría se emplean para la traducción del *lenguaje coloquial* (14 casos). En el caso 16, Blu se lamenta del biólogo que le “obliga” a volar, estampándolo contra el suelo. El tipo de oración pasa de interrogativa a exclamativa en el texto meta, con el consecuente cambio de enfoque que la hace más explícita.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
16	Rio	0:09:30	Tulio trata (en vano) de hacer volar a Blu.	What kind of doctor are you?	¡Será bestia el tío!	L	Lenguaje coloquial	Refuerzo del LC	Modulación

Reducción

Mediante la reducción, se elimina parcialmente alguna información en el texto meta presente en el original. En el corpus se han contabilizado 17 casos en los que se emplea esta técnica, principalmente para la traducción de *lenguaje coloquial*, *dobles sentidos* y *referentes culturales*.

• **Lenguaje coloquial**

En el corpus, se observan 5 casos de reducción en el lenguaje coloquial. En el siguiente, Blu se dirige a otro pájaro como “Bird man”, un juego de palabras entre el término afectivo “man” y el calificador “bird”. La traducción emplea el equivalente “tío”, igualmente coloquial aunque reduce su significado al perder la alusión a las aves.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
84	Rio	0:54:58	Los monos-sicarios de Nigel encuentran a los pájaros y pretenden llevárselos. Se ocasiona una batalla entre todos.	#PEDRO That's what I'm talking about. #BLU Bird man , we threw down! #JEWEL Yes, we threw down.	#PEDRO \(P) ¡Eso sí que ha molado! #BLU \(P) ¡Tío, les hemos machacado! #JEWEL \Además de verdad.	L	Lenguaje coloquial	Refuerzo del LC	Reducción

• **Dobles sentidos**

De los 4 ejemplos de dobles sentidos, 2 tienen relación con el código iconográfico, como el caso 244. En éste, Nemo y sus amigos vislumbran en el horizonte una barca y tienen problemas para identificarla por su nombre, pues es la primera vez que ven algo parecido, y terminan por referirse al bote con un término parecido, pero con diverso significado. Se produce el humor a través del parónimo entre las palabras “boat” (barca) y “butt” (culo), imposible de reproducir con el mismo sentido en español, pues la barca aparece en la imagen. La solución adoptada pasa por el empleo de un término similar a “bote” de forma errónea –bota– que, no obstante, implica una reducción del sentido escatológico de la versión original.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
244	Nemo	00:11:48	Continuación de la anterior. Los pequeños divisan un bote a lo lejos.	NEMO What's that? TAD (off) I know what that is. Oh, oh! Sandy Plankton saw one. He called, he said it was called a...a butt . SHELDON Whoa. PEARL Wow. (off) That's a pretty big butt .	NEMO ¿Qué es eso? TAD (off) ¡Yo sé lo que es! ¡Sí, sí! ¡Pepe Planckton vio uno! Dijo... ¡Dijo que se llamaba... Mmmm ... Bota ! SHELDON Ohhh. PERLA Ay va. (off) Pues qué cacho bota .	IC-L	Doble sentido	Disminución del DS	Reducción

- **Referentes culturales**

Hay 4 ejemplos de reducción de referentes culturales en el corpus, como el siguiente caso 141, perteneciente a la categoría de nombres propios: “Man in the Moon” es una referencia popular a la Cara de la Luna, una figura aparente que muestran los cráteres de la Luna cuando está llena. La traducción del referente cultural opta por una reducción en el texto meta, pues no se transmite el significado del hombre vislumbrado y se dirige únicamente a la Luna como personificación, no como alguien en su interior.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
141	Guardianes	00:08:43	La Luna se dirige a los guardianes para indicarles quién será el nuevo guardián.	NORTH Aah! Man in Moon!	NORTH ¡Ah! ¡ Mi amiga la Luna!	IC-L	Referente cultural	Sustitución del RC	Reducción

Sustitución

Con esta técnica, se cambian elementos lingüísticos por paralingüísticos o viceversa. Los 3 únicos ejemplos del corpus pertenecen a la película *Buscando a Nemo* y se corresponden con elementos de *lenguaje coloquial*, como en el caso 284, donde se sustituye la interjección “Whoa” por la unidad fraseológica “Para el carro”. De esta forma, se consigue reforzar el lenguaje coloquial al utilizar una expresión propia del registro familiar de la lengua meta. Otro ejemplo de sustitución se produce en el caso 325, donde la interjección “Whoooooo!”, empleado en este contexto para expresar exaltación, toma la forma de la expresión “¡Qué pasada!” que también muestra el entusiasmo del personaje.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
284	Nemo	0:42:27	Los peces aconsejan a Dory que no atraviese el desfiladero por arriba sino por debajo.	DORY Whoa, whoa, partner. Little red flag goin' up.	DORY Para el carro, amigo. Hay algo que me escama	L	Lenguaje coloquial	Refuerzo del LC	Sustitución
325	Nemo	1:14:34	Nigel recoge a Marlin y Dory y los lleva a la consulta del dentista.	NIGEL Fasten your seatbelts! DORY Whoooooo! Woohooooo!	NIGEL (grita con la boca llena) ¡Pasajeros a bordo! DORY (grita) ¡Qué pasada!	L	Lenguaje coloquial	Refuerzo del LC	Sustitución

Traducción literal

Hasta en 60 ocasiones se recurre en el corpus a la traducción palabra por palabra de un sintagma o expresión, principalmente en la categoría de *lenguaje coloquial*.

- **Lenguaje coloquial**

De los 27 ejemplos de traducción literal observados en la traducción del lenguaje coloquial, destacan los referentes a unidades fraseológicas, como el caso 43, donde la frase “there’s no place like home” se traslada en el mismo fragmento de dos formas diferentes. En primer lugar, se traduce la expresión de forma casi literal, “No hay nada como el hogar”. Sin embargo, en la repetición una línea después el doblaje opta por una unidad fraseológica propia de la lengua meta: “hogar, dulce hogar”, produciéndose así una especie de compensación.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
43	Rio	00:22:54	Blu trata de tranquilizarse dentro de la jaula en la que está preso junto a Perla.	Okay, okay. There's no place like home, there's no place like home.	\((GESTOS)(OFF)(J ADEOS) Muy bien,(ON) vale. No hay nada como el hogar. Hogar, hogar, dulce hogar.	L	Lenguaje coloquial	Mantenimiento del LC	Traducción literal

Por otro lado, también aparecen intensificadores en forma de términos y expresiones afectivas, como el “little trick” del caso 211, que se traduce en español por “truquito”.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
211	Guardianes	01:11:47	Jack lanza un rayo de hielo a Sombra para derrotarlo.	PITCH That little trick doesn't work on me anymore.	PITCH ¡Ahhh! ¡Ese truquito ya no funciona conmigo! ¡Ah!	IC-L	Lenguaje coloquial	Mantenimiento del LC	Traducción literal

Transposición

5 de los 7 ejemplos de esta técnica encontrados en el corpus se clasifican en torno al *lenguaje coloquial*. En todos ellos se cambia la categoría gramatical, de adjetivo a verbo o de sustantivo a verbo, como sucede en el caso 12. En este ejemplo, el sintagma nominal “a little help” (una ayudita) se transforma en el verbo en forma imperativa “sálvame”.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
12	Rio	0:08:01	Tulio intenta comunicarse con el pájaro haciendo ruidos extraños.	Linda, a little help here. Linda!	\(P) Linda. Sálvame. Linda.	L	Lenguaje coloquial	Mantenimiento del LC	Transposición

Variación

Modificación de elementos lingüísticos o paralingüísticos que afecta a aspectos relacionados con las variedades diatópicas y el multilingüismo. En el corpus se han contabilizado 87 casos, situados principalmente en las categorías de *lenguaje coloquial* y *acentos geográficos*.

- **Lenguaje coloquial**

En la siguiente tabla se muestran 2 de los 47 ejemplos de variación en el lenguaje coloquial que encontramos en el corpus, el primero en la categoría de *argot* y *jerga* y el segundo en la de *unidades fraseológicas*. El caso 64 traduce el verbo “to walk” por “ir a pata”, una construcción “verbo + locución adverbial” que reduce el nivel de la lengua meta al pasar de un registro estándar al otro familiar, toda vez que mantiene el sentido de ir “andando”.

Por otro lado, en el caso 96 se utiliza una creación discursiva que también produce una variación en el registro lingüístico: cuando Blu se lamenta enérgicamente por el modo de vida brasileño y expresa su animadversión por la samba, Pedro se siente ofendido y le lanza un “te has *pasao* tres nidos” (en la original, “That's a little too far”). Esta unidad fraseológica es la adaptación al mundo de las aves de la expresión de uso familiar “pasarse tres pueblos”, que indica (de forma exagerada) que alguien ha traspasado los límites de lo aceptable en sus acciones o comentarios. Al utilizar una unidad fraseológica de uso relativamente reciente, se pretende conectar con el habla cotidiana produciendo una nueva variación en el registro.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
64	Rio	0:41:18	Rafael decide acompañar a Blu y Perla a ver a Luiz para desencadenarlos.	#RAFAEL Wait, wait, my friends, I want to help you, but to walk the whole way, it...it can't be done!	#RAFAEL \(P)(OFF-ON) Alto, alto amigos. Quiero ayudaros, pero ir a pata tan lejos, es, es... ¡es imposible!	L	Lenguaje coloquial	Refuerzo del LC	Variación
96	Rio	1:06:11	Blu se lamenta del modo de vida brasileño.	#PEDRO Hey, that's a little too far.	#PEDRO \¡Eh! ¡Te has " pasao " tres nidos!	L	Lenguaje coloquial	Refuerzo del LC	Creación discursiva Variación

- **Acentos geográficos**

En la siguiente tabla se muestran 2 de los 26 ejemplos de variación de acentos geográficos que encontramos en el corpus. En el caso 10, no se marca la procedencia brasileña que exhibe el personaje de Tulio en la versión original mediante su fuerte acento carioca y dicha falta de acento da lugar a un registro estándar de la lengua meta. Por su parte, el doblaje del caso 23 sí marca la procedencia extranjera de Blu a su llegada a Río de Janeiro: para ello, se sirve de una dramatización excesivamente lenta por parte del actor de doblaje y de incorrecciones gramaticales en el enunciado, inexistentes en el texto original, como el uso del infinitivo para hablar como lo hacían los indios en las antiguas películas del Oeste.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
10	Rio	00:07:39	Tulio se recupera del frío en el interior de la librería.	I'm not really built for this weather.	\(GESTOS) Lo que pasa es que no estoy acostumbrado a este tiempo. (G)	L	Acentos geográficos	No marca la procedencia	Variación
23	Rio	00:13:04	Desde la jaula, Blu conversa con dos pájaros locales, Nico y Pedro, sobre su llegada a Río de Janeiro.	#NICO "Oba! La la la, ya! E, e, ei! E aí? Tudo bom?" #BLU Oh, wait. I am not from here.	#NICO \(Portugués)(OFF) "Oba! La la la,(ON) ya! E, e, ei! E aí? Tudo bom?" #BLU \¡Oh!/ Ahm!/ A ver,/ eh... Sí, ¡Ah!/ Yo.../ Yo no ser de aquí.	L	Multilingüismo Acentos geográficos	Se marca el multilingüismo Se marca la procedencia	No traducción Variación

5.3.2. EL CÓDIGO ICONOGRÁFICO

En la parte teórica de este trabajo, se ha constatado la importancia que muchos autores le otorgan al código iconográfico en la construcción de los textos audiovisuales, en especial aquellos que se dirigen al espectador infantil (vid. 3.2.5.1.). En nuestro corpus, se contabilizan hasta 74 casos en los que un elemento visual se une al lingüístico con el fin de complementar el significado y, como se observa en la Figura

25, las expresiones que incluyen *lenguaje coloquial*, *referentes culturales*, *lenguaje infantil* y *dobles sentidos* son los elementos específicos de los textos infantiles que más se repiten.

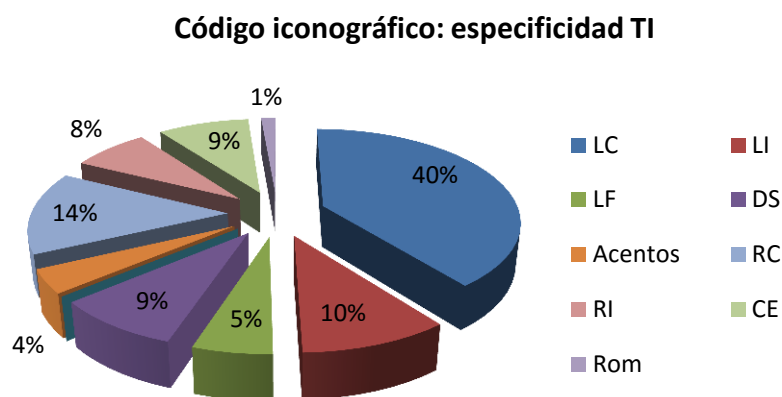


Figura 25: Especificidad de los textos infantiles en el código iconográfico

Modificación sentido del TO	LC	LI	LF	DS	Acentos	RC	RI	CE	Rom	Total	%
Sí	0	2	2	3	0	2	1	0	0	10	14%
No	17	6	4	6	3	13	7	4	1	61	82%
Parcialmente	0	0	0	2	0	0	1	0	0	3	4%
Total	17	8	6	11	3	15	9	4	1	74	
Modificación TM	LC	LI	LF	DS	Acentos	RC	RI	CE	Rom	Total	%
Sí	8	4	6	2	0	7	3	1	0	31	42%
No	9	3	0	6	3	8	5	3	1	38	51%
Parcialmente	0	1	0	3	0	0	1	0	0	5	7%
Total	17	8	6	11	3	15	9	4	1	74	
Complementariedad	LC	LI	LF	DS	Acentos	RC	RI	CE	Rom	Total	%
Sí	16	5	5	7	2	11	9	4	1	60	81%
No	1	2	1	1	1	4	0	0	0	10	14%
Parcialmente	0	1	0	3	0	0	0	0	0	4	5%
Total	17	8	6	11	3	15	9	4	1	74	

Tabla 13: Especificidad del TI y estrategias de traducción (IC-L)

5.3.2.1. Relación de complementariedad entre códigos completa

Complementariedad	Modificación TM			Modificación TO		
	Sí	No	Parcial.	Sí	No	Parcial.
Sí	28	30	2	7	51	2
No	3	7	0	2	8	0
Parcialmente	0	1	3	1	2	1
Total	31	38	5	10	61	3
%	42%	51%	7%	14%	82%	4%

Tabla 14: Relación de complementariedad entre códigos

Siguiendo el modelo utilizado por González Vera (2011: 50), hemos observado que, por lo general, la relación de complementariedad entre los códigos lingüístico e iconográfico se mantiene en el texto meta (81% de las veces). Para ello, el doblaje se ve obligado a transformar el texto meta en función del código iconográfico en 28 ocasiones y en 2 de forma parcial. Por el contrario, el sentido del texto original no suele modificarse en los casos analizados, pues permanece inalterado hasta en 51 ocasiones. Veamos a continuación algunos ejemplos ilustrativos.

Entre los 28 ejemplos del corpus que *sí* modifican el texto meta, encontramos referentes culturales como el caso 156, en el que se alude a “Sandman”, un personaje popular de algunas culturas que hace dormir y soñar a los niños. Se llama así por las legañas que aparecen en los ojos cuando nos despertamos y que tienen un aspecto similar a la arena. En la versión doblada se modifica tanto el sentido del texto meta como el del texto original, pues no se hace referencia a la arena, sino a la tarea que desempeña el personaje, crear sueños.

El caso 68 es otro ejemplo que modifica tanto el sentido del texto original como el del texto meta. Se trata de un *doble sentido* que emplea la frase “monkey business” con dos significados: por un lado, utiliza una unidad fraseológica que se emplea en la lengua original para hablar de trapicheo o acciones ilegales, y por otro hace referencia al código iconográfico, ya que esta frase se dirige a un grupo de monos que se dedica a robar a turistas. La traducción modifica el sentido de la unidad fraseológica original y se refiere a la acción de los simios como “monerías”, un término que alude en lengua meta

a gestos tontos, impropios de personas adultas y que, a pesar de no mencionar las prácticas ilegales, mantiene la relación de complementariedad.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Comentarios
156	Guardianes	00:15:51	En la secuencia vemos cómo los niños duermen y se ponen a soñar.	JACK Right on time, Sandman.	JACK Ah... Justo a tiempo, Creador de Sueños.	IC-L	Referente cultural	Mantenimiento del RC	Modificación sentido TO: Sí Modificación TM: Sí Complementariedad: Sí
68	Rio	0:43:52	Nigel negocia con los monos trileros para que encuentren a Blu y Perla, y éstos tratan de venderle sus productos robados.	#NIGEL Go do your monkey business.	#NIGEL \Id a hacer vuestras monerías.	IC-L	Doble sentido	Disminución del DS	Modificación sentido TO: Sí Modificación TM: Sí Complementariedad: Sí

Los dos únicos casos en los que el texto original y el texto meta se modifican de forma parcial para mantener la complementariedad son un *referente intertextual* y un *doble sentido*. En el caso 241 vemos el insulto que Marlin le lanza a Bob, un caballito de mar. Además de aludir a su aspecto físico, “Ponyboy” es un referente intertextual a Ponyboy Curtis, personaje del libro y película *Rebeldes [The Outsiders]* (Coppola, 1983) que no se traslada a la versión doblada. En su lugar, se recoge únicamente la alusión al código iconográfico mediante el término “jamelgo”, que sí ridiculiza a Bob, pues se trata de un caballo flaco y desgarrado.

En el caso 243, Nemo y sus amigos miran hacia el mar abierto y, al asustarse, el pequeño pulpo lanza la frase “you made me ink” que, jugando con el parónimo entre “ink” (tinta) y “stink” (apestar), sigue una estructura similar a la que se emplea en la lengua original cuando se nos escapa una flatulencia (“you made me stink”). El código iconográfico interviene al mostrar un chorro de tinta que sale del pulpo. La traducción adapta una expresión parecida en la lengua meta para indicar que al niño se le ha escapado un pedo, en este caso la tinta, que aparece en el código iconográfico, por lo que se mantiene parcialmente el sentido original de la flatulencia, si bien no alude al olor desagradable.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Comentarios
241	Nemo	00:10:21	Marlin se exalta al enterarse de que los niños van al Cantil del Arrecife, un lugar que él considera peligroso, e insulta a Bob, el caballito de mar.	BOB Hey, Marty. Calm down. MARLIN Don't tell me to be calm, ponyboy! BOB 'Ponyboy'? BILL You know for a clownfish, he really isn't that funny.	BOB (off) ¡Venga, Marty, cálmate! MARLIN (off) ¡No me digas que me calme, jamelgo! BOB ¿« Jamelgo »? BILL Para ser un pez payaso, tiene poca gracia.	IC-L	Referente intertextual	No se mantiene el RI	Modificación sentido TO: Parcial Modificación TM: Parcial Complementariedad: Sí
243	Nemo	00:11:28	Nemo y sus tres amigos se separan del grupo y van hacia el océano abierto.	NEMO Hey guys, wait up! Whoa. TAD Cool. Saved your life! PEARL Aw, you guys made me ink.	NEMO ¡Eh, chicos, esperad! Hala. TAD Qué guay. ¡Te salvé! PERLA Jo, se me ha escapado la tinta.	IC-L	Doble sentido	Mantenimiento del DS	Modificación sentido TO: Parcial Modificación TM: Parcial Complementariedad: Sí

5.3.2.2. Relación de complementariedad entre códigos parcial

Sólo en 4 ocasiones, la complementariedad entre códigos se reproduce en el texto meta de forma parcial. Un ejemplo lo encontramos en el caso 118, en el que los personajes juegan a “piedra, papel, tijera”. Los parónimos “chute” (paracaídas) y “shoot” dan lugar al chiste visual al representarse el paracaídas coincidiendo con la última palabra del enunciado que los niños utilizan en el juego: “rock, paper, scissors, shoot!”. La versión doblada transmite el sentido del paracaídas y no el de la frase del juego, puesto que en la cultura meta se utiliza, en el mejor de los casos, un “¡ya!”, si bien lo más usual es que no se emplee ninguna consigna que dé comienzo al control del juego.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Comentarios
118	Rio	01:20:00	Cuando la avioneta pierde el control, la panda de traficantes se sortea el paracaídas a piedra, papel, tijera.	#TIPA We're going down! Okay. Rock, paper, scissors! #ARMANDO Rock, paper, scissors! #MARCEL Chute!	#TIPA \(GRITA) ¡Vamos a caer! (G) / Vale, vale. ¡Piedra, papel tijera! #ARMANDO \(P) ¡Piedra, papel tijera! #MARCEL \(OFF) ¡ Paracaídas!	IC-L	Doble sentido	Disminución del DS	Modificación sentido TO: Sí Modificación TM: No Complementariedad: Parcial

5.3.2.3. Relación de complementariedad inexistente

Entre los casos en los que no se mantiene la complementariedad, destacamos el siguiente ejemplo en el que no se traduce de ningún modo el código gráfico “Reserved Parking for Blu” que da lugar al doble sentido visual. Los espectadores que no comprendan el inglés escrito no distinguirán el humor que vincula el color azul del pájaro protagonista al de la zona azul de aparcamiento.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Comentarios
2	Rio	00:05:53	Blu se divierte subido en un coche de juguete. Al finalizar, estaciona en un lugar "habilitado" por su dueña, en un guiño a la zona azul de aparcamiento.	"Reserved Parking for Blu"		IC-L	Doble sentido	Disminución del DS	Modificación sentido TO: No Modificación TM: No Complementariedad: No

5.3.3. EL CÓDIGO MUSICAL

La incidencia del código musical en la traducción del corpus se observa principalmente en la categoría *canciones y números musicales*, que dan pie a *contenido educativo* y al *multilingüismo*, si bien también se utiliza para la representación de algunos *referentes intertextuales* a través de la música incidental, así como para el apoyo de *escenas románticas*.

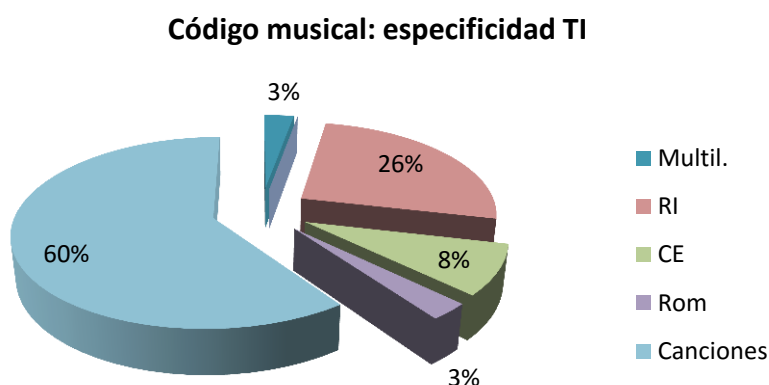


Figura 26: Especificidad de los textos infantiles en el código musical

Canciones	Multil.	RI	CE	Rom	Canciones	Total
No traducción	0	1	0	0	10	11
Creación de nueva letra	0	1	0	0	2	3
Adaptación completa	0	1	3	0	9	13
Total	0	3	3	0	21	27
Música incidental	Multil.	RI	CE	Rom	Canciones	Total
Sin modificación	1	6	0	1	0	8
Modificación música	0	0	0	0	0	0
Total	1	6	0	1	0	8

Tabla 15: Especificidad del TI y estrategias de traducción (código musical)

5.3.3.1. Canciones y números musicales

Como se observa en la siguiente tabla, el número total de canciones y números musicales que se observan en el corpus es de 21. Entre ellas, encontramos canciones originales escritas específicamente para los filmes, temas pop cantados por los artistas que las popularizaron y versiones de canciones populares interpretadas por personajes de las películas. Según las estrategias propuestas por Franzon (2008, vid. 4.4.1.3.), en 10 casos la canción se deja sin traducir, mientras que en los 11 restantes se dobla la letra: de ellos, en 9 ocasiones se utiliza la estrategia de adaptación completa y en 2 se opta por la creación de una nueva letra.

Canciones	nº	%
No traducción	10	48%
Creación de nueva letra	2	10%
Adaptación completa	9	43%
Total	21	

Tabla 16: Estrategias de traducción en canciones

- **No traducción**

En 10 de las 21 canciones del corpus no se realiza ningún tipo de traducción. Entre ellas se incluyen temas que se emplean en los créditos finales de los filmes (5 casos), interpretados habitualmente por cantantes reconocidos, o bien canciones pop pre-existentes con alguna relación con la historia (2 recurrencias), como el *Say you, Say me* (Lionel Richie, 1985) del caso 35, que pretende sentar las bases para un encuentro romántico entre los protagonistas.

También se dejan sin traducir canciones que, a pesar de haberse escrito originalmente para la película, están interpretadas por artistas reconocidos (en voz en off) y gozan de una factura pop que nos hace pensar en su futura comercialización más allá del filme (3 casos). Así sucede en el caso 20, donde se oye *Take you to Rio* (Ester Dean y Carlinhos Brown, 2011), cuando los personajes llegan a la “Ciudad Maravillosa”. Este tipo de estrategia puede representar problemas de comprensión para los espectadores que no conozcan o tengan dificultades con la lengua original, como por ejemplo los niños.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia
20	Rio	0:11:45	Los protagonistas llegan a Rio de Janeiro.	"Let me take you to Rio" (Ester Dean / Carlinhos Brown)	"Let me take you to Rio" (Ester Dean / Carlinhos Brown)	M	Canciones	No traducción
35	Rio	0:17:41	Tulio trata de activar el romanticismo entre las aves poniéndoles una canción romántica, que Blu parece conocer bien: <i>Say you, say me</i> (Lionel Richie).	#BLU Okay, I had nothing to do with that. But, it's actually a pretty good song. 'Naturally...' yes, sing it Lionel. #LINDA Wow, That was fast. #TULIO Lionel Richie. Works every time.	#BLU Oye, no tengo nada que ver con esto./ Pero.../ ¡je! reconozco que es una buena canción./ Naturally... Sí, canta, Lionel. #LINDA \\Vaya,/ eso es rapidez. #TULIO \\Lionel Richie... un genio que nunca falla.	L-M	Canciones	No traducción

- **Creación de una nueva letra sin relación con el texto original**

En el corpus se observan 2 ejemplos de esta estrategia y en ambos se utiliza para ello una lengua diferente (portugués) a la original y a la de doblaje. En el caso 90, se analiza *Fly love*, la canción romántica de *Rio*. En la versión en inglés, el cantante describe el nacimiento de la relación amorosa apelando en todo momento a su amada (“saw you looking at me...”). Sin embargo, en el doblaje español se emplea una versión en portugués de la canción (*Araninha*) que modifica ampliamente sentido original. En primer lugar, no se dirige a la persona amada: en realidad, lo que hace es describir sus encantos a la audiencia. En segundo lugar, la versión del doblaje incluye referencias a la trama del filme, en especial al personaje de Perla (a quien va destinada la canción). De hecho, el nombre en portugués de la canción, *Araninha*, significa “pequeña guacamayo” y la definición del personaje como “joya rara” (joya rara) alude a su nombre en inglés, Jewel.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia
90	Rio	0:59:42	Nico canta una canción romántica para encender la llama entre Blu y Perla.	"Fly Love" (Jamie Foxx) Wasn't really thinking, wasn't looking Wasn't searching for an answer In the moonlight when I saw your face. Saw you looking at me, saw you peeking Out from under moon beams Through the palm trees, swaying in the breeze.	"Ararinha" (Carlinhos Brown) Ela pula, ela sabe a bula Ela samba, ela canta Ela anda na ponta dos pés. Ela é minha cara, ela e jóia rara Ela é linda, ararinha é 'o meu amor.	M	Canciones	Creación de nueva letra

- **Traducción y adaptación completa**

El corpus utiliza en 9 ocasiones esta estrategia, siempre para la traducción de canciones interpretadas por los personajes en pantalla, de forma diegética. El caso 1 se corresponde con la canción de apertura del filme *Rio*, cuya letra incluye varios de los tópicos asociados a la cultura brasileña, como el baile, el carnaval y la fiesta, que se reproducen en gran medida en el doblaje (vid. Tabla 17). La música de la canción, además, es del género samba y transporta a los espectadores a los desfiles carnavalescos de Río de Janeiro.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia
1	Rio	0:00:45	Canción de apertura del filme a ritmo de samba, que nos traslada inmediatamente al mundo de las aves en Río de Janeiro, al referirse al carnaval. En mitad de la canción, los pájaros son secuestrados violentamente y vendidos de forma ilegal.	"Real in Rio" (cast)	"En Rio" (cast)	M	Canciones	Adaptación completa

Dado que analizar la traducción de las canciones en los filmes para niños no es el objeto de este trabajo, para descubrir si los sujetos del experimento son capaces de distinguir la información principal de la canción, nos basta con observar si el doblaje consigue trasvasar las expresiones relacionadas con el lugar en el que se desarrolla la historia. Como vemos en las dos primeras estrofas, en ambas versiones de la canción se reproducen el tópico cultural del Carnaval, así como otros asociados al supuesto tipo de vida de los brasileños, como son la alegría y el ritmo, el sol o los bailes apasionados y románticos.

#	VO	VD
1	All the birds of a feather Do what they love most of all We are the best at rhythm and laughter That's why we love Carnaval	Todas las aves del mundo con este canto especial con alegría es puro ritmo no hay nada como el carnaval
2	All so clear we can sing to Sun and beaches they call Dance to the music, passion and love Show us the best you can do	Llama a todos a unirse el sol la luna también baila conmigo amor y pasión muestra lo que haces tan bien

Tabla 17: Letra de las primeras estrofas de la canción *Real in Rio* (VO y VD)

5.3.3.2. Música incidental

En los 8 casos documentados en corpus de estudio, la música incidental tiene función de referente intertextual relacionado con la trama. Así, en el caso 102 se escucha la famosa melodía de *Los Pajaritos [Der Ententanz]* (Werner Thomas, 1963), como alusión cómica dentro del filme *Rio*, que trata del mundo de las aves. Por otra parte, no se observa ninguna alteración de la música incidental (vid. Tabla 18) lo que, en línea con lo que afirma Le Nouvel (2007: 14), se debe a la imposibilidad que tienen los responsables del doblaje para modificar las versiones internacionales de las películas.

Música incidental	Adaptación diálogos	No adaptación diálogos	nº	%
Sin modificación	7	1	8	100%
Modificación música	0	0	0	0%
Total	7	1	8	

Tabla 18: Estrategias de traducción en música incidental

En ocasiones, este impedimento da pie a situaciones como la que se observa en el siguiente caso, correspondiente a una escena del filme *El origen de los Guardianes* en la que las hadas van por todo el mundo recogiendo los dientes de los niños y dejando regalos. De repente, una de ellas se encara con un ratón que está desempeñando su mismo trabajo y que lleva una moneda de Euro bajo el brazo. En ese mismo instante, el código musical reproduce los primeros compases de *La Marsellesa*, indicando la procedencia francesa del roedor, lo que queda confirmado con el saludo del Hada en la versión original (“Ça va?”). La solución del doblaje español fue sustituir al personaje francés (“la Petite Souris”) por su equivalente en la cultura meta, el Ratoncito Pérez, y para que no quedase lugar a dudas el Hada grita su nombre, en lugar de preguntarle

¿qué tal? De esta forma, el diálogo se adapta a la imagen, siendo el único caso del corpus en el que no se adapta a la música.

#	Película	TCR	Contexto	VO	VD	Cód	Especificidad TI	Estrategia	Técnica
102	Rio	1:09:08	Continuación de la anterior.	"Der Ententanz"	"Los pajaritos"	M	Referente intertextual	Mantenimiento del RI	Sin modificación-Sí
182	Guardianes	0:36:26	Una de las hadas se pelea con un ratón que pretende dejar una moneda de 1€ bajo la almohada mientras se escucha el himno "La Marsellesa".	TOOTH Whoa, whoa, whoa! Take it easy there, champ! He's one of us! Part of the European division. (to the mouse) Ça va?	TOOTH ¡Ah! Uoo-uoo-uoo! No te pases, fiero. Es de los nuestros, parte de la división europea. ¡Pérez!	L-M	Referente intertextual Multilingüismo	Mantenimiento del RI No se marca el multilingüismo	Sin modificación-No Creación discursiva

El espectador (adulto) conocedor de la melodía encontrará cierta incoherencia en la escena, que representa un personaje propio de la cultura popular hispánica con el himno nacional francés de fondo. No obstante, no esperamos que el destinatario directo (el niño) capte la información del código musical, por lo que la comprensión podría ser más difícil para éste sin la familiarización del personaje.

5.4. CONCLUSIONES PARCIALES: TENDENCIAS EN LA TRADUCCIÓN DEL CINE PARA NIÑOS

A la luz de los resultados del análisis del corpus de trabajo, se exponen las siguientes conclusiones parciales, en forma de tendencias en la traducción del cine para niños:

a) **Lenguaje coloquial y oralidad prefabricada:**

Los doblajes para niños incluyen una gran cantidad de elementos coloquiales y expresiones infantiles frecuentes en el léxico del destinatario directo. Así, casi el 50% de los casos analizados en el corpus pertenece a la categoría de *lenguaje coloquial* (vid. Tabla 10). De éstos, el 71% mantiene el mismo registro familiar en el texto meta, mientras que el 25% de los casos se refuerza y únicamente el 4% disminuye el nivel de coloquialismos. En cuanto al *lenguaje infantil* (6%), no se han hallado muchos ejemplos que hagan referencia al tipo de problemas que experimentan los niños al hablar. Con todo, el predominio de expresiones y términos coloquiales en el corpus, aunque sin por ello dejar de pertenecer al

registro estándar, permite corroborar el uso de la “oralidad prefabricada” propia de los textos audiovisuales.

b) Explicitación y aclaraciones en los elementos específicos de los textos infantiles:

Los responsables de la traducción de productos animados para niños no suelen intervenir en el texto meta para aportar aclaraciones o explicitaciones sobre elementos de contenido intercultural, lingüístico y enciclopédico. Como se puede observar en el análisis, solo en 16 ocasiones se utiliza la técnica de ampliación en el corpus, principalmente en la categoría de *lenguaje coloquial*. Así, el contenido educativo incluido en el texto original, tales como nombres científicos y comunes de las aves, nociones geográficas o históricas, etc., por lo general no incluye especificaciones adicionales en el texto meta. Tanto de lo mismo ocurre con los referentes culturales e intertextuales, que pueden transmitirse (o no) al texto meta, pero sin ir acompañados de una explicación. En muchos casos, la aclaración la ofrece directamente el original y el doblaje sólo se encarga de reproducirla. El motivo principal de este rechazo debemos buscarlo en la dificultad para añadir nueva información en una pista de doblaje condicionada por el respeto omnipresente de las sincronías y de todos los códigos semióticos que influyen en ella.

c) Mantenimiento y sustitución de referentes culturales:

De los 64 ejemplos de *referentes culturales* que se observan en el corpus, la traducción opta en 48 ocasiones (75%) por mantener las alusiones originales, favoreciendo en principio el polo de origen, mientras que en 16 ocasiones (25%) se suprimen estos referentes o se sustituyen por otros de la cultura meta. Por otro lado, el análisis de las técnicas de traducción de referentes culturales en el nivel léxico (código lingüístico) revela una mayoría de frecuencias de aquellas que se acercan al polo de origen: equivalente acuñado (12), préstamo (10) y traducción literal (6). Asimismo, se constata un menor uso de las técnicas que se acercan al polo de destino: adaptación (14 casos), creación discursiva (3) y variación (1).

En consecuencia, se puede afirmar que **el doblaje del corpus sigue un método de traducción más extranjerizante que familiarizante.**

d) **Traducción de referentes intertextuales:**

Si bien no abundan en el corpus (6% de los casos analizados), en su mayoría **los referentes intertextuales se reproducen también en el texto meta: 83%** frente a un 17% que no lo hace.

e) **Intersección de códigos:**

El análisis del corpus muestra 74 casos en los que se unen los códigos iconográfico y lingüístico para transmitir una idea. En la mayoría de éstos, **la relación de complementariedad entre códigos existente en el original se mantiene en el texto meta (80%)**, mientras que se respeta de forma parcial en un 7% y no se consigue reproducir dicha relación solamente en un 13% de los casos encontrados. Sin embargo, para reproducir toda la información, el 78% de los casos opta por modificar el sentido o significado del texto original y el del texto meta en un 90% de ocasiones. Estas cifras se acomodan a las ideas de autores como Fuentes Luque (2001), Chaume (2005) o Martínez Sierra (2009) quienes, como se ha visto, defienden que para resolver estos problemas de TAV no se debe pensar en la imagen como una restricción, sino como una ayuda para la correcta restitución. Así, **puede darse el caso de que los traductores audiovisuales tengan que modificar el sentido tanto del texto original como del texto meta para reproducir el efecto requerido.**

f) **Canciones y números musicales:**

Tras el análisis del código musical en los filmes del corpus, se ha constatado que las canciones no se traducen en el texto meta cuando éstas aparecen en los títulos de crédito, así como si se trata de temas de corte pop –bien pre-existentes, bien creados para el filme– interpretados por cantantes famosos. En definitiva, **las canciones solamente se traducen si su función es diegética**, es decir si se interpretan en el marco de la historia y pueden escucharlas los otros personajes.

Por otra parte, dada la dificultad de modificar el audio en las versiones internacionales que entregan las distribuidoras a los estudios de doblaje, se ha observado que **la música incidental permanece idéntica en todo momento**, incluso cuando se pone en peligro la comprensión del mensaje debido a la confluencia de los códigos de significación.

6. EXPERIMENTO DE RECEPCIÓN

En este capítulo, abordamos la preparación, aplicación y resultados del experimento de recepción: en primer lugar, se describen los pasos de selección de la muestra, la elección de fragmentos de vídeo y el diseño del cuestionario; en segundo lugar, se detalla el desarrollo de las sesiones en los colegios de educación primaria; y por último, damos cuenta de los resultados de la investigación.

6.1. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La población o universo del presente trabajo la conforma el conjunto de niños residentes en España que ven películas de animación dobladas en español. En primera instancia, se decidió limitar esta población a dos grupos específicos de edad: niños de ocho y doce años exclusivamente. Estas edades se corresponden con el principio y el final del período *piagetiano* de las operaciones concretas, además de ser la etapa en la que comienza la adquisición de la “competencia filmica” (vid. 3.1.1.1.). Según De Andrés Tripero (2006: 72), en este estadio el niño se caracteriza por:

- Capacidad elevada de imitación de forma racional, lo que le permite explicar por qué razón y de qué manera reproduce lo que percibe a través del medio audiovisual. Estos actos de imitación le servirán, además, para su propia construcción de la inteligencia y, por ejemplo, para aumentar sus recursos lingüísticos.
- Primer desarrollo de las funciones de pensamiento superior y reflexión a diferencia del período anterior, donde el razonamiento era involuntario y superfluo (*período pre-operacional*, vid. 3.1.1.1.). En este sentido, gracias a la mediación adecuada (padres, profesores...), el niño puede reflexionar sobre la información audiovisual que recibe.
- El niño siente la necesidad de aprender a estructurar la información y saber recuperarla, lo que supone a su vez que es capaz de procesar y volver a relatar de forma lógica lo que acaba de percibir a través del medio audiovisual, una capacidad fundamental para la cumplimentación del cuestionario de nuestro experimento.

- Atención y curiosidad voluntarias, características que dirigen la forma de pensar y de actuar del niño, lo que le lleva a interesarse por el medio audiovisual. De hecho, es en esta etapa cuando el consumo de televisión se populariza y el niño empieza a definir sus programas favoritos.

Esta revisión teórica nos indica que el niño de ocho o nueve años ya es capaz de comprender el mensaje escrito en su lengua materna, al menos en una estructura básica, así como responder a preguntas relacionadas sobre lo que acaba de ver. Ello implica que nuestros sujetos serán capaces de rellenar un cuestionario escrito, si bien no podrá ser muy extenso y la mayoría de las preguntas deberán ser cerradas y redactadas de forma simple y directa. En esta línea, al no haber desarrollado por completo su conocimiento, el modo en el que formulamos las cuestiones puede influir enormemente en sus respuestas, por lo que es deseable dirigirnos a ellos de la forma más objetiva posible para no adulterar el experimento.

Al encontrarse al término de su estadio evolutivo, los conocimientos, competencias y actitudes de los niños de once y doce años estarán mucho más desarrollados que los de ocho y nueve. Por lo tanto, estarán más capacitados para la comprensión de ciertos mensajes propios de los filmes de animación para niños. En este sentido, trataremos de comprobar hasta qué punto la edad influye en la comprensión y recepción de películas que, aun dirigiéndose a un público muy amplio⁸⁰, incluye información que sólo podrán comprender niños que hayan adquirido una serie de conocimientos.

En cuanto a la proyección del material audiovisual sobre el que vamos a evaluar la recepción, varios estudios como los de De Andrés Tripero (2006: 79) o Messenger Davies (1997) desaconsejan que su duración sea muy extensa, sobre todo si después sometemos al sujeto a la cumplimentación de un cuestionario. Por otra parte, Messenger Davies (1997: 48) sostiene que en esta etapa aumenta considerablemente el consumo de televisión y que, además, es el niño quien decide lo que quiere ver según sus preferencias, y no las de sus padres o tutores. En principio, esta característica nos da a entender que los sujetos están acostumbrados al tipo de medio que vamos a utilizar

⁸⁰ Como se ha visto en el epígrafe 3.1.1.1., las productoras suelen encargar los guiones cinematográficos de productos infantiles en función de dos grandes grupos: 0-8 años y 8-12 años (Marx, 2007: 5).

(audiovisual), aunque no queda claro qué relación tienen con el género al que pertenece nuestro corpus.

Este último es un factor que hay que tener muy presente, puesto que quien consume habitualmente películas que contengan elementos ambivalentes (en especial, de animación) estará más capacitado que los demás a la hora de distinguir las normas, restricciones y peculiaridades que imperan en este tipo de manifestación cinematográfica. También hay que prestar atención a la tendencia que tiene el niño a ver las mismas películas una y mil veces, algo que puede influir en la reacción que tendrá el sujeto durante el experimento y que nosotros queremos medir: la sorpresa, la risa o la tristeza no se manifestarán de igual modo si el niño ha visto la película varias veces o sólo una vez.

Debido a las limitaciones de una tesis doctoral, acceder a una muestra de sujetos representativa de la población, obtenida mediante un método probabilístico y de forma aleatoria, suponía una tarea inabarcable⁸¹. Por el contrario, y al igual que en la selección del corpus de estudio (vid. 5.1.3.), nuestra muestra es estratégica o de “juicio”, pues en su elección no influye el azar, sino la facilidad y conveniencia a la hora de encontrar participantes para el experimento, además del interés que supone dicha muestra para la investigación (Cea D’Ancona, 2004: 171). Como señalan Greig *et al.* (2004: 103), muchos de los estudios con niños suelen realizarse en colegios, centros de atención social, hospitales o centros de voluntariado, al ser lugares donde podemos acceder a los sujetos de forma sencilla.

Éste fue precisamente nuestro caso, pues para obtener nuestra muestra acudimos a dos colegios españoles de educación primaria, uno situado en la provincia de Granada (CEIP Adelantado Pedro de Mendoza, Guadix) y otro en el área metropolitana de Valencia (CEIP Manuel González Martí, Benifaraig). Ambos centros son públicos e imparten los mismos niveles educativos, desde educación infantil hasta el tercer ciclo de educación primaria. En cada colegio, realizamos la experiencia en los cursos en los que se encontraban los alumnos con el rango de edad establecido: 3º y 6º de primaria. Los

⁸¹ Según Cea D’Ancona (2004: 125), dos de las principales razones que conducen a la elección de un método de muestreo no probabilístico son la *dotación económica* de la investigación y el período de *tiempo* programado para su ejecución y alude específicamente a los estudios académicos de bajo presupuesto, como las tesis doctorales (Cea D’Ancona, 2004: 171).

dos centros pusieron a nuestra disposición dos clases por curso, por lo que la muestra se compuso finalmente de la totalidad de alumnos matriculados en dichos cursos.

De ambas promociones hubo que restar el número de alumnos ausentes el día de las pruebas, así como los escolares que, por distintas razones, presentaban dificultades para la comprensión de los vídeos o la cumplimentación del cuestionario. La muestra final se compone, por tanto, de 163 participantes, cuya distribución en base a sexo, curso, colegio y población, se presenta en las siguientes figuras. En primer lugar, como se observa en la Figura 27, la muestra se reparte de forma casi idéntica en cuanto al sexo: 83 sujetos son niños (51%) y 80 son niñas (49%).

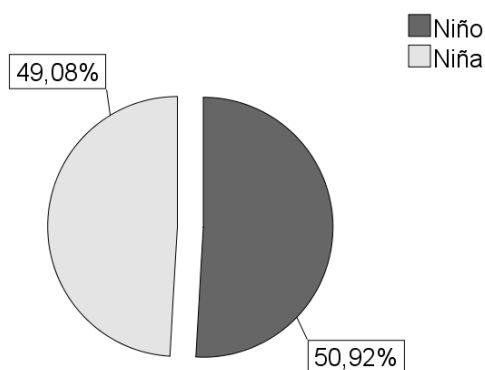


Figura 27: Distribución de la muestra por sexo

Por lo que respecta al “curso”, la muestra se distribuye en 74 participantes (55%) matriculados en 3º de educación primaria (entre 8 y 9 años) y 89 (45%) en 6º de educación primaria (entre 11 y 12 años):

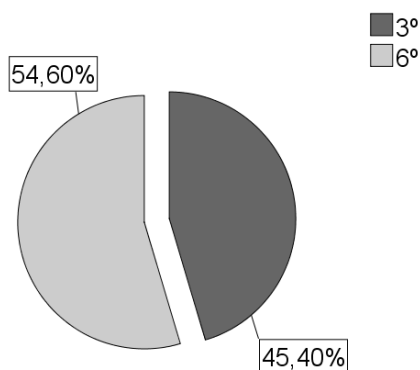


Figura 28: Distribución de la muestra por curso

La distribución también es casi idéntica en cuanto al colegio de los participantes: 80 alumnos del CEIP Adelantado Pedro de Mendoza (49%) y 83 alumnos del CEIP Manuel González Martí (51%).

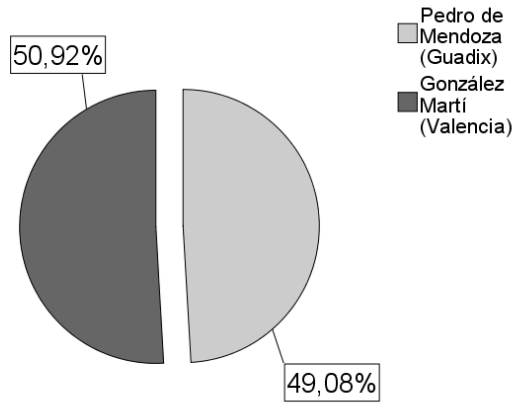


Figura 29: Distribución de la muestra por colegio

Por último, la zona geográfica de los sujetos depende en gran medida del colegio en el que están matriculados, pues todos viven en la población del colegio o en localidades próximas, como se observa en la Figura 30. El 44,79% de los participantes vive en Guadix y el 14,72% en Valencia, mientras que el 4,29% y el 36,20% residen, respectivamente, en pueblos o pedanías colindantes.

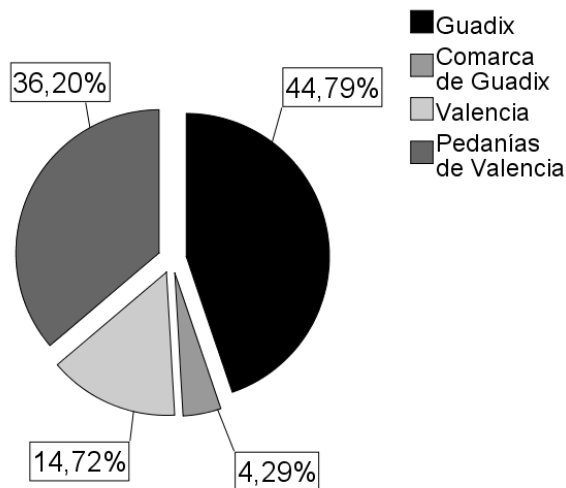


Figura 30: Distribución de la muestra por localidad

6.2. VARIABLES DEL EXPERIMENTO

Según los datos de la muestra, las diferencias en el nivel socio-económico de los participantes son prácticamente inexistentes y ni la distinción de sexo, ni el lugar en el que viven son lo suficientemente influyentes como para alterar los resultados. De esta forma, y por las razones esgrimidas al comienzo de este capítulo, se decidió estipular dos variables independientes:

- El **curso** en el que están matriculados los alumnos, con el fin de comprobar las diferencias existentes en la recepción del mensaje audiovisual doblado entre los niños que se encuentran en las edades de acceso y salida del estadio de las operaciones formales.
- El **número de visionados** de las películas del corpus, con objeto de verificar si el hecho de haber visto los filmes previamente tiene incidencia en los resultados obtenidos.

Las variables dependientes se corresponden con las preguntas del cuestionario de la parte de recepción (bloques D-H), diseñadas a partir de las tendencias en la traducción de filmes para niños extraídas del análisis del corpus (vid. 5.4.). Con éstas, tratamos de comprobar si, en general, los espectadores son capaces de:

- Comprender los elementos coloquiales y las expresiones infantiles que se utilizan en el doblaje de filmes para niños.
- Reconocer y adquirir el contenido educativo, los referentes culturales e intertextuales incluidos en el doblaje de productos animados, sin mediar ninguna aclaración o explicitación.
- Reconocer y comprender mejor los referentes culturales que siguen una estrategia de familiarización en su traducción.
- Percatarse de los juegos de palabras icónicos y verbales que se mantienen inalterados en el texto meta.
- Distinguir el tema de las canciones que se doblan en los filmes de animación, así como de aquellas que no se traducen.

El test de significación estadística, basado en el coeficiente Chi cuadrado de Pearson, nos permitirá verificar si existe una asociación entre las variables dependientes y cada variable independiente, es decir si los valores de las primeras dependen de los valores de la segunda. De esta forma, si dos variables están relacionadas será posible predecir los valores de la variable dependiente en función de los valores de las variables independientes (Serret Moreno-Gil, 1995: 202). Una vez realizado el test, se pueden cumplir dos supuestos: que exista relación estadísticamente significativa entre la variable dependiente y la variable independiente, siempre que el estadístico de contraste (Significación Asintótica) sea inferior a 0,05; o que no exista dicha relación, cuando éste sea superior a 0,05.

En un ejemplo aplicado a nuestro estudio, suponemos que una de las variables dependientes que tratan cuestiones interculturales tendrá relación con la variable independiente “curso” si el mayor desarrollo cognitivo implica una mejor comprensión de los referentes culturales por parte de los sujetos. Asimismo, entre dicha variable dependiente y la independiente “número de visionados” existirá relación si cuanto mayor sea la cantidad de veces que se ha visto la película, mejor se comprende el referente cultural. Gracias al test de Chi cuadrado, es posible establecer esta relación de forma estadística.

6.3. ELECCIÓN DE FRAGMENTOS DE VÍDEO

A la hora de seleccionar el material audiovisual sobre el que vamos a evaluar la recepción, ya hemos visto que varios estudiosos desaconsejan que su duración sea muy extensa, sobre todo si después sometemos al sujeto a la cumplimentación de un cuestionario. En concreto, Messenger Davies (1997: 78) sugiere que no se sobrepasen los 10-15 minutos de vídeo en total, con objeto de no agotar el nivel de atención del niño. Marta Lazo (2005: 54) es de la misma opinión y en su experimento sobre la audiencia infantil entre niños de nueve y doce años también restringe el contenido audiovisual a 12 minutos. Los mismos argumentos alude De Andrés Tripero (2006: 79) al elegir un cortometraje de 9 minutos, si bien los sujetos de su estudio sobre la inteligencia fílmica pertenecen al primer ciclo de primaria (5-7 años).

Sin embargo, en nuestro caso se trataba de evaluar la recepción de tres largometrajes diferentes, por lo que teníamos que seleccionar varios fragmentos de duración aproximada, en los que se encontraran el mayor número de problemas de traducción, atendiendo a los diferentes códigos de significación y elementos característicos del cine infantil. Asimismo, la estructura narrativa de los largometrajes – donde las escenas y secuencias suelen ser de mayor extensión que en cortometrajes o series de televisión– dificulta sobremanera la tarea de identificar y segmentar en trozos pequeños. Con estas restricciones, finalmente se seleccionaron tres fragmentos de cada filme de entre 1 y 3 minutos de duración aproximada, por un total de menos de 20 minutos, algo más de lo recomendado por los especialistas. En la posterior redacción del cuestionario se tuvo en cuenta este ligero aumento en la duración de los clips y se adaptó con objeto de limitar las sesiones a una hora de clase escolar (55 minutos)⁸².

A continuación se describen los fragmentos seleccionados para su proyección en el experimento (esquema en la Tabla 19):

#	Película	Nombre	Duración	Rango de casos	Especificidad TI	Código de significación
1	Nemo	<i>Padres primerizos</i>	1:57	227-230	Lenguaje coloquial Contenido educativo	Lingüístico
2	Nemo	<i>Primer día de colegio</i>	1:38	236-240	Lenguaje infantil Lenguaje figurado Lenguaje coloquial Contenido educativo Canciones	Lingüístico Musical Iconográfico
3	Nemo	<i>Peces imitadores</i>	3:31	281-283	Lenguaje coloquial Referente intertextual Contenido educativo Referente cultural	Lingüístico Iconográfico
4	Guardianes	<i>Jack conoce a los Guardianes</i>	2:56	159-163	Lenguaje coloquial Referente cultural Doble sentido Acentos geográficos Lenguaje figurado	Lingüístico
5	Guardianes	<i>Bunny contra Jack</i>	0:39	164-165	Lenguaje coloquial Referente cultural Contenido educativo Acentos geográficos	Lingüístico Iconográfico
6	Guardianes	<i>Recogiendo dientes</i>	3:00	179-182	Lenguaje coloquial Referente cultural Referente intertextual Acentos geográficos Multilingüismo	Lingüístico Musical Iconográfico

⁸² Como indican Kellet y Ding (2004: 170), el investigador que trabaje en un centro educativo debe atender a múltiples y variados factores, entre los que destacan las limitaciones impuestas por el horario escolar.

7	Río	<i>En Río</i>	2:28	1	Canciones Referente cultural	Musical Lingüístico Iconográfico
8	Río	<i>Blu llega a Río de Janeiro</i>	2:33	20-26	Canciones Lenguaje infantil Referente cultural Multilingüismo Acentos geográficos Lenguaje coloquial Lenguaje figurado	Musical Lingüístico Iconográfico
9	Río	<i>Blu conoce a Perla</i>	0:59	30-33	Lenguaje coloquial Multilingüismo Acentos geográficos Referente cultural	Lingüístico Iconográfico

Tabla 19: Fragmentos de corpus proyectados en el experimento

1) **Padres primerizos:**

Este fragmento se corresponde con el comienzo de la película *Buscando a Nemo*, donde los padres de Nemo, Coral y Marlin, acaban de adquirir una vivienda en un barrio residencial muy exclusivo, el Cantil del Arrecife. Los elementos del código lingüístico, predominante en la escena, incluyen principalmente lenguaje coloquial sobre la adquisición de viviendas y la construcción de un futuro hogar. Esta información se dirige al público adulto y puede pasar desapercibida para el público infantil, por lo que estimamos conveniente cuestionar a los sujetos si han comprendido la escena.

Por otra parte, al adaptar la unidad fraseológica “a fish can breath out of here” por “aire fresco para nuestras branquias”, la versión doblada introduce el término “branquia” inexistente en la versión original, dando por supuesto que los niños lo van a comprender.

2) **Primer día de colegio:**

Ya en el colegio, los compañeros de Nemo se preguntan por la aleta atrofiada de Nemo, mientras esperan a que llegue el maestro Raya, un pez raya cuyo lomo sirve de asiento para sus alumnos. De este fragmento, nos interesa especialmente el contenido educativo. En primer lugar, uno de los peces le dice a Nemo que es “alérgico al H₂O” para reconfortarlo por el problema de su aleta. El humor de la escena se basa en la asociación de la fórmula química con el agua, una información que no se aclara ni especifica en el texto meta.

En segundo lugar, se incluyen referencias a la “anémona”, un animal marino que pueden no conocer los espectadores y que, sin embargo, tiene bastante peso en la trama del filme. Por último, la canción del maestro Raya está llena de nombres científicos de varias especies marinas. En todos los casos, la traducción opta por mantener dicho contenido educativo empleando la traducción literal o el equivalente acuñado en la cultura meta, sin agregar ninguna aclaración o información adicional que facilite a los niños la comprensión.

3) **Peces imitadores:**

Tras conocer a Dory, un pez cirujano que tiene problemas de memoria a corto plazo, y haber descubierto gracias a ella el paradero de su hijo, Marlin se dirige a Sídney para encontrarlo. En este fragmento le dice a Dory que prefiere seguir solo, aunque pronto cambiará de opinión cuando ésta averigua por dónde se va a Sídney, al entablar amistad con un banco de peces “imitadores”. El código iconográfico entra en juego cuando los peces comienzan a imitar a varios animales y objetos marinos del mar, que no ponen en peligro la comprensión. Sin embargo, la referencia cultural a la ciudad de Sídney mediante la imagen de su Casa de la Ópera y el referente intertextual al filme “20.000 leguas de viaje submarino” pueden pasar desapercibidos para el público infantil.

4) **Jack conoce a los Guardianes:**

Tras ser secuestrado, Jack Escarcha llega al Polo Norte y conoce a los Guardianes: Bunny, el Conejo de Pascua; el Hada de los dientes; Sandy, el Creador de sueños y Norte, Papá Noel. Éstos le anuncian que la Luna ha decidido nombrarlo como nuevo Guardián de la infancia, algo que no entra dentro de sus planes. Por una parte, este fragmento presenta a los cuatro Guardianes de forma esquemática y, mientras Papá Noel y el Conejo de Pascua son fácilmente identificables por el público de la cultura meta, no ocurre lo mismo con el Hada y el Creador de sueños. Para estos últimos, se emplean las técnicas de traducción literal y de descripción respectivamente, manteniendo el referente cultural original y siguiendo un método de traducción extranjerizante (vid. 5.3.1.).

Por otro lado, Jack hace uso de un lenguaje coloquial que se mantiene (e incluso se refuerza) en el texto meta. Por último, al final del fragmento utiliza la ironía, una figura literaria de difícil comprensión para los niños, y que también se traslada a la traducción.

5) **Bunny contra Jack:**

Al rechazar ser un Guardián, Jack discute con el Conejo de Pascua y ridiculiza su fiesta. La tensión se dispara y Bunny acusa a Jack de ser un irresponsable, recordándole que los niños no creen en él. La batalla dialéctica de los dos personajes está plagada de términos y expresiones coloquiales, que se mantienen en el texto meta. Por otro lado, se incluyen alusiones a la fiesta de Pascua, tales como la caza de huevos y el nombre del Conejo de Pascua. Asimismo, la procedencia australiana del personaje queda en evidencia en la versión doblada, pues no se especifica en ningún momento: solamente se puede deducir a través de la imagen del conejo, similar a un canguro. No obstante, la asociación del canguro con Australia forma parte del contenido educativo que se debe conocer para comprender la referencia.

6) **Recogiendo dientes:**

Cuando Sombra secuestra a las hadas, impidiéndoles recoger los dientes, Norte propone a los Guardianes que recuperen los dientes por todo el mundo. Así, los cinco compañeros van de país en país dejando regalos por cada diente recogido. Uno de estos países es Francia, donde las hadas encuentran a un pequeño roedor desempeñando su mismo trabajo al son de “La Marsellesa” y con una moneda de Euro en su cinturón. Asimismo, al final de la secuencia se vislumbra la Torre Eiffel. El origen francés del roedor se torna español en el texto meta cuando el Hada, en lugar de preguntarle “ça va?”, como en el original, apela al nombre por el que se le conoce en la cultura meta, Pérez. Esta familiarización hará que los espectadores identifiquen al ratoncito como propio de su cultura, puesto que la alusión al himno francés pasará completamente desapercibido.

7) **En Río:**

Canción de apertura del filme a ritmo de samba, que nos traslada inmediatamente al mundo de las aves en Río de Janeiro, y que incluye referencias frecuentes a tópicos brasileños como el carnaval o la fiesta. En mitad de la canción, vemos cómo los pájaros son secuestrados violentamente, enjaulados y vendidos de forma ilegal.

8) **Llegada a Río de Janeiro:**

En este fragmento, Blu llega a Brasil acompañado de su dueña Linda y el científico Tulio y ve por primera vez un desfile de carnaval. La primera secuencia se abre con una canción en inglés y portugués que habla de las bondades de viajar a Río de Janeiro y que no se traduce en la versión doblada. En su camino hacia el centro de recuperación de especies donde se unirá a Perla, conoce a Pedro y Nico, dos pájaros locales que le dan consejos de seducción e intentan liberarlo de la jaula. Su forma de expresarse es familiar, y en ocasiones vulgar, por lo que el tema de conversación puede resultar complicado para los niños cuyo desarrollo cognitivo no sea avanzado.

9) **Blu conoce a Perla:**

Al entrar en la jaula, Perla se abalanza violentamente sobre Blu creyéndolo una amenaza y se dirige a él en portugués. Cuando descubre que es extranjero, se presentan y Blu se muestra muy inseguro. Al darle su nombre, se compara con el queso azul (blue cheese), aunque la versión doblada no especifica el nombre con el que se le conoce en la lengua meta, por lo que no queda claro si los niños sabrán cuál es el queso que “tiene moho y huele mal”.

6.4. DISEÑO DEL CUESTIONARIO

En este apartado vamos a describir el cuestionario utilizado en nuestro estudio, un instrumento de medida elaborado según la metodología propia del diseño de cuestionarios y dividido en cuatro partes bien diferenciadas (cada una de ellas presentada en un folio distinto). La primera parte, de información general, nos servirá

para analizar los resultados específicos de las otras tres, referentes a los fragmentos del corpus objeto de estudio. A la hora de diseñar el cuestionario se han seguido las propuestas metodológicas de Greig *et al.* (2007: 124) pensadas específicamente para la investigación con niños⁸³.

La mayoría de cuestiones son de carácter cerrado. En cuanto a su tipología, la primera parte del cuestionario incluye principalmente cuestiones de carácter múltiple, que presentan varias respuestas posibles. Por su parte, las cuestiones cerradas en los bloques de comprensión del corpus son de carácter simple, es decir se proponen varias soluciones de las que el sujeto debe elegir la correcta. A este respecto, conviene aclarar que la respuesta adecuada cambia de lugar en cada una de las preguntas, por si algún sujeto elige siempre la misma “por defecto”. Además, todos los ítems cerrados del cuestionario tienen cuatro respuestas posibles para evitar la tendencia de los participantes a elegir las que se sitúan en la parte central. El cuestionario se adjunta como anexo al presente trabajo (vid. Anexo II).

La parte inicial se reparte al comienzo del experimento y está formada por tres bloques (A-C). El primero (A) se compone de cuatro ítems de carácter abierto sobre los datos personales de los sujetos: nombre, población, edad y curso escolar. Aunque estos datos se conocen con antelación, estas preguntas sirven, por un lado, para que el sujeto tome confianza al responder a cuestiones que sabe perfectamente, y por otro nos ayudarán a clasificar los resultados del experimento en torno a las variables independientes: el nombre nos indica el sexo del sujeto; el lugar refleja el tipo de ambiente socioeconómico en el que vive (rural, urbano...) y la edad y el curso nos muestran la pertenencia del sujeto a uno de los estadios de desarrollo cognitivo.

⁸³ Los autores recomiendan seguir estos ocho pasos fundamentales para el diseño de cuestionarios orientados al niño como sujeto (Greig *et al.*, 2007: 124):

- Evitar cualquier atisbo de ambigüedad en las preguntas.
- Presentar la información de forma clara y concisa.
- Redactar los ítems pensando en su posterior clasificación numérica.
- Decidir en primer lugar las variables que se van a estudiar y formular las cuestiones en base a éstas.
- No solicitar información que los sujetos no pueden conocer.
- No preguntar información innecesaria.
- Realizar un pequeño test antes de distribuir el cuestionario.
- Indicar la fecha de entrega (en caso de hacerse a distancia)

El bloque B contiene cuestiones sobre la afición al cine de los sujetos, que influirán en el experimento en la medida en que estén o no habituados al tipo de producto que le vamos a presentar. Conforme a los factores que comentamos en el capítulo 3 acerca de las costumbres de la sociedad actual (vid. 3.1.), los ítems del 5 al 9, de carácter cerrado y respuesta múltiple, pretenden comprobar que los niños, tanto los de siete y ocho años, como los de once y doce, dedican mucho tiempo a consumir cine y televisión en casa y bastante menos en la sala de cine.

La cuestión 10 es abierta y nos informará acerca de las preferencias cinematográficas de los sujetos. Para poder contabilizar y analizar posteriormente las respuestas, se ha establecido la siguiente lista de clasificación cinematográfica: 1) Animación/Infantil; 2) Adolescentes; 3) Aventuras para adultos; 4) Comedias para adultos; 5) Románticas; 6) Terror/Thriller; 7) Todas/Ninguna en especial. Si bien los grupos de niños más pequeños se decantarán por filmes infantiles, entre los mayores existirá cierta propensión a señalar películas para adultos y de terror.

El bloque C se centra en la información que almacenan los sujetos sobre el cine de animación en general y las películas de nuestro corpus en particular. Así, la pregunta 11, de nuevo cerrada y de tipología múltiple, nos revelará si este tipo de filmes son de su agrado, informándonos sobre la costumbre que tiene el niño de ver estas películas, que nosotros consideramos “ambivalentes” (vid. 3.3.) y, por ende, el grado de identificación de las características propias de este género artístico. Por otra parte, la pregunta 12, también cerrada y múltiple, nos aclarará si han visto los filmes que forman parte del corpus de trabajo y, en su caso, el número de veces que lo han hecho. Este dato puede revelarse crucial, pues sabemos que los niños repiten las mismas películas una y otra vez (incluso pueden conocer el diálogo de memoria), lo que puede influir en la comprensión que queremos medir.

Características de los sujetos			
Variable	Tipo	Opciones de codificación	Pregunta
Individuo	Ordinal	1, 2, 3, 4 [...] 163	---
Colegio	Nominal	1= Pedro de Mendoza (Guadix) 2= González Martí (Valencia)	---

Sexo	Nominal	1= Niño 2= Niña	P.1- <i>¿Cómo te llamas?</i>
Población	Nominal	1= Guadix 2= Comarca de Guadix 3= Valencia 4= Pedanías de Valencia	P.2- <i>¿Cuál es tu pueblo o ciudad?</i>
Edad	Ordinal	8, 9, 11, 12	P.3- <i>¿Cuántos años tienes?</i>
Curso	Nominal	1= 3º 2= 6º	P.4- <i>¿En qué curso estás?</i>
Afición al cine	Nominal	1= Sí, mucho 2= Me dan igual 3= No me gustan	P.5- <i>¿Te gusta ver películas?</i>
Afición al cine en casa	Nominal	1= Nunca 2= Casi nunca 3= A veces 4= Muchas veces 5= Todos los días	P.6- <i>¿Ves muchas películas en tu casa?</i>
SopORTE usual	Nominal	1= Televisión 2= Tablet 3= Ordenador	P.7- <i>Habitualmente, ¿dónde ves las películas?</i>
Frecuencia a ir al cine	Nominal	1= Nunca 2= Casi nunca 3= A veces 4= Muchas veces 5= Todos los días	P.8- <i>¿Vas mucho al cine?</i>
Cines cercanos	Nominal	1= Sí 2= No	P.9- <i>¿Hay cines en tu barrio o ciudad?</i>
Género preferido	Nominal	1= Animación/Infantil 2= Adolescentes 3= Aventuras para adultos 4= Comedias para adultos 5= Románticas 6= Terror/Thriller 7= Todas/ninguna en especial	P.10- <i>¿Cuál es tu película preferida?</i>
Animación	Nominal	1= Sí, mucho 2= Me dan igual 3= No me gustan	P.11- <i>¿Te gustan las películas de dibujos animados?</i>
Visionados Nemo	Nominal	1= Ninguna 2= Una vez 3= 1-5 veces 4= 5-10 veces 5= Más de 10 veces	P.12A- <i>¿Conoces estas películas? Señala las que has visto y cuántas veces. Buscando a Nemo.</i>

Visionados Guardianes	Nominal	1= Ninguna 2= Una vez 3= 1-5 veces 4= 5-10 veces 5= Más de 10 veces	P.12B- <i>¿Conoces estas películas? Señala las que has visto y cuántas veces. El origen de los Guardianes.</i>
Visionados Río	Nominal	1= Ninguna 2= Una vez 3= 1-5 veces 4= 5-10 veces 5= Más de 10 veces	P.12C- <i>¿Conoces estas películas? Señala las que has visto y cuántas veces. Río.</i>

Tabla 20: Resumen de la primera parte del cuestionario (bloques A-C)

La segunda parte del cuestionario tiene un único bloque (D) dedicado a la comprensión del filme *Buscando a Nemo*. Está formado por seis ítems (preguntas de la 13 a la 17) y se distribuirá una vez vistos los tres fragmentos seleccionados de esta película. En primer lugar, la pregunta 13 es abierta y se basa en el conocimiento enciclopédico que se presupone del mundo marino a lo largo de la película: con objeto de determinar si el sujeto ha comprendido una expresión que incluye el término “branquia” (este término sólo aparece en la versión doblada), le preguntaremos de forma abierta cuál es la función de este órgano de los peces. Dado que la solución sólo puede ser una, si el sujeto responde algo distinto a “para respirar” (y otras variantes) deduciremos que no ha entendido el significado de la escena.

El resto de cuestiones de este bloque son cerradas y de tipología simple: la pregunta 14 nos ayudará a intuir si el sujeto ha entendido la situación inicial de la película, en la que dos personajes hablan entre sí utilizando el lenguaje propio de la adquisición de viviendas y de la formación de una familia. Al ser un tema de conversación propio de personas adultas, creemos que el espectador infantil puede perder el hilo y no comprender el surrealismo de la escena, por lo que se le pregunta directamente sobre el tema de conversación de los peces.

En la pregunta 15 volvemos a incidir sobre el conocimiento enciclopédico que influye en la comprensión del surrealismo de la película. Lo más lógico es que el sujeto de menor edad desconozca el significado de la fórmula H_2O y, por ende, ignore la situación *sui generis* de que un caballito de mar sea alérgico a este elemento. Sin embargo, los alumnos de 6º sí deberían poder identificar la fórmula y comprender la

escena, dado que el currículo académico de primaria incluye en sus contenidos el conocimiento de los principales componentes y reacciones químicas⁸⁴.

Con la cuestión 16 intentamos averiguar si el sujeto ha adquirido nuevos conocimientos gracias al texto audiovisual. La palabra “anémona” se repite en varias ocasiones en los fragmentos seleccionados, pero no estamos seguros de que el espectador sepa identificar esta especie marina en una imagen, por lo que proponemos dos fotogramas para que elijan el que creen que contiene una anémona de mar. Si no logran distinguirla, la comunicación es inexistente.

El ítem 17 profundiza en la capacidad del público infantil de analizar y captar el humor de la película, para lo que es necesario tener conocimientos sobre el mar y sus animales. En este caso, si el sujeto no es capaz de identificar el pulpo en la imagen propuesta no entenderá por qué uno de los protagonistas falla al intentar adivinarlo y no le hará gracia. Además, esta primera parte sirve como vehículo para poder responder a la segunda, que implica un alto grado de conocimiento intercultural. La imagen en sí constituye uno de los ejes de los textos ambivalentes, pues no aporta ningún tipo de información crucial a la trama y sí al aspecto artístico y cultural de la película. En ella, los peces imitadores representan la ópera de Sídney como sinécdoque de esta ciudad. Lo más probable es que los sujetos más pequeños no sean capaces de identificar la imagen del monumento y, por lo tanto, no perciban el guiño que proponen los guionistas. Con todo, los personajes repiten varias veces el nombre de la ciudad y, en teoría, los sujetos deberían elegir entre una de las dos opciones que incluyen la palabra Sídney. Al aumentar el conocimiento cultural con la edad, los niños mayores estarán más capacitados para responder de forma correcta.

La tercera parte del cuestionario está compuesta por dos bloques (E y F) que contiene cuestiones sobre los fragmentos de *El origen de los Guardianes*. El bloque E se completa tras ver el fragmento 4, el primero de esta película. La pregunta 18 es de carácter abierto y se divide en dos partes para cuestionar sobre dos guardianes de la película, el Creador de sueños y el Hada de los dientes, dos personajes propios de la cultura original: el primero es el encargado de hacer dormir a los niños y su nombre en

⁸⁴ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, publicado en el BOE 52/2014 de 1 de marzo de 2014.

inglés (“Sandman”) procede del aspecto arenoso de las legañas que se forman en los ojos al dormir. El Hada de los dientes, por su parte, es el equivalente anglosajón del Ratoncito Pérez y deja dinero a los niños a cambio de los dientes que se les caen. Al preguntar por su nombre y función, buscamos averiguar el grado de conocimiento que tienen los niños de estos personajes, sobre los que la versión doblada no ofrece ninguna aclaración adicional. La hipótesis es que, aunque los sujetos no están acostumbrados a ver a estos personajes, el contexto en el que se enmarcan les ayuda a comprender su actividad y que, por tanto, no se necesita una explicitación en la traducción.

La cuestión 19 es de carácter cerrado y tipología simple y con ella se pretende averiguar si los sujetos han captado el comentario irónico de Jack Escarcha sobre la forma que tienen los Guardianes para convocarlo. En teoría, los alumnos de 6º sabrán identificar la ironía sin dificultad, mientras que los de 3º pueden experimentar ciertos problemas de comprensión.

El bloque F se rellena tras ver los dos últimos fragmentos de este filme (clips 5 y 6) y sus tres cuestiones también cerradas y de tipología simple. La pregunta 20 centra su interés en el lenguaje coloquial y figurado del protagonista al exponer las razones que le impiden ser un Guardián. Al emplear unidades fraseológicas vinculadas al mundo del trabajo, creemos que no todos los niños podrán comprender la situación comunicativa que se presenta. Concretamente, los pequeños tendrán más dificultades, puesto que sabemos que su conocimiento del medio económico y laboral aumenta de forma general a partir de los ocho o nueve años (Webley, 2004: 50).

En la pregunta 21 entra en liza el problema de los acentos geográficos de la lengua original que no se reproducen en la versión doblada. En este caso, es el acento de Bunny lo que identifica al personaje como australiano, algo que sólo se verbaliza en una escena hacia el final de la película. Pero, antes de llegar a esa escena, la versión original en inglés emplea expresiones populares y otras unidades fraseológicas australianas por boca del Conejo de Pascua, una información que se ve reforzada por el aspecto, similar a un canguro, del personaje. Es precisamente la similitud con ese animal lo que nos lleva a creer que, al menos los alumnos de 6º, podrán establecer la relación y elegir Australia como el país de Bunny.

La última cuestión de este bloque (pregunta 22) es doble, con una primera parte cerrada y otra segunda de justificación abierta. En ella, los participantes debían rodear el país en el que las Hadas se encuentran con un ratón en su viaje por el mundo. Éste no es otro que “La Petite Souris”, un personaje francés equivalente al Ratoncito Pérez. Sabemos que están en Francia porque, en la versión original, el Hada se dirige al roedor en su idioma (“Ça va?”) y se oye de fondo “La Marsellesa”. En el doblaje español, se sustituye el saludo en francés por “¡Pérez!”, siguiendo una estrategia de familiarización que entra en conflicto con el código musical, pues la música incidental en la versión doblada permanece inalterada y oímos de nuevo el himno nacional francés. Además, al final de la secuencia se vislumbra fugazmente la Torre Eiffel, si bien el tiempo de permanencia en pantalla es inferior a un segundo, por lo que no creemos que los participantes capten este referente cultural. Lo esperado es que marquen la opción “España”, pues el Ratoncito Pérez es una referencia asumida como propia de países hispanohablantes. Asimismo, al no poder captar la referencia del código musical, tampoco podrán identificar que las hadas están en Francia. En cuanto a la segunda parte de la cuestión, se pide a los sujetos que expliquen el motivo de su elección. Esto nos sirve de mecanismo de control para, en caso de acierto en la primera parte, comprobar que no se trata de una elección al azar.

La cuarta y última parte (bloques G y H) se realiza tras ver los fragmentos de *Río* y contiene cinco cuestiones: una abierta y cuatro cerradas, todas de tipología simple, de cuales una de ellas es dicotómica. El bloque G se cumplimenta tras ver el fragmento 7, que se corresponde con una canción coral a ritmo de samba al inicio del filme, en la que aparecen varios referentes culturales asociados a Brasil: la imagen de la bahía de Río de Janeiro con el Pan de Azúcar al fondo, la música de samba de la canción, las alusiones al carnaval en la letra de la canción o el paisaje selvático. Al tratarse del inicio del filme, se pretende verificar hasta qué punto los espectadores conocen el país en el que va a desarrollarse la historia y algunos de sus tópicos.

Así, en la cuestión 23 preguntamos directamente por el país representado en la canción de apertura. Como sucede con otros referentes culturales, creemos que los niños de menor edad tendrán más problemas para clasificarlos como propios de una cultura ajena y, sobre todo, de un país específico. Sin embargo, los mayores podrían identificar

más fácilmente el país carioca. En cuanto a la pregunta 24, la canción menciona en varias ocasiones (entre otros tópicos) la llegada del carnaval. Dado que se trata de un tema musical en el que participan varias voces a coro –cuya confluencia puede provocar una distorsión del sonido y poner en peligro la comunicación (Beauchamp, 2005: 150)– queremos comprobar si los sujetos han entendido para qué tipo de acontecimiento se están preparando las aves.

Tras ver los dos últimos vídeos (fragmentos 8 y 9), los sujetos cumplimentan el bloque H. La pregunta 25 también se basa en las estrategias para la traducción de canciones, en esta ocasión en la de “no traducción”. La canción “Take me to Rio”, incluida en el clip, presenta información, en inglés y en portugués, relacionada con la trama de la película. Dado que no se facilita ningún tipo de traducción, el espectador que desconozca dichos idiomas será incapaz de adquirirla. En este sentido, preguntamos a los participantes en el experimento si saben qué dice la canción. Se trata de una cuestión dicotómica cuya respuesta puede ser “sí” o “no”. En caso afirmativo, deben resumir brevemente y de forma abierta el tema de la canción, y en caso negativo pasar a la siguiente pregunta. La hipótesis es que la mayoría de los sujetos no serán capaces de reconocer el tema de la canción.

La pregunta 26 se adentra en el terreno del lenguaje coloquial que emplean Pedro y Nico, los pájaros que reciben a Blu a su llegada a Río de Janeiro. Las expresiones que utilizan son muy familiares y, en ocasiones, rozan la vulgaridad al aconsejar a Blu sobre sensualidad y seducción. Al ser éste un asunto todavía lejano en sus pensamientos, los grupos de ocho y nueve años deberían centrarse menos en el trasfondo seductor y más en los gags visuales de las aves para hacer que Blu escape de la jaula. Por el contrario, a las puertas de la adolescencia, los alumnos mayores no tendrán dudas en identificar el tema de conversación de los pájaros.

Por último, la cuestión 27 es abierta y en ella pedimos a los participantes que nos digan el tipo de queso con el que se compara Blu al conocer a Perla. La fórmula utilizada en el doblaje español (“Me llamo Blu, como ese queso que tiene moho y huele mal”) presupone un conocimiento del término inglés por parte de los espectadores y, además, que éstos serán capaces de vincular el color del pájaro y el nombre del queso en

español (azul). Nuestra hipótesis es que los alumnos, independientemente de la edad, tendrán problemas a la hora de identificar el nombre del queso en español, pues darán por cierta la asociación que escuchan en el fragmento de vídeo, esto es, que el nombre de queso será “blu”, “blue” y otras formas similares.

Recepción de los fragmentos			
Variable	Tipo	Opciones de codificación	Código (L/IC/M) Especificidad TI Estrategia/Técnica <i>Pregunta</i>
P13	Nominal	1= Para respirar 2= Otro 3= NS/NC	Lingüístico C. Educativo Refuerzo/Ampliación P.13- <i>¿Sabes para qué utilizan los peces las branquias?</i>
P14	Nominal	1= Porque van a tener bebés y porque podrán ver ballenas siempre que quieran. 2= Porque van a tener bebés y porque han comprado una casa en un sitio muy bonito 3= Porque antes vivían en un pueblo muy feo 4= No lo sé	Lingüístico Lenguaje coloquial Mantenimiento/T. Literal-Reducción P.14- <i>¿Por qué están contentos Coral y Marlin?</i>
P15	Nominal	1= Que puede beber mucha agua 2= Que se pone enfermo con el aire 3= Que no puede tomar el sol 4= Que se pone enfermo con el agua 5= NS/NC	Lingüístico/Iconográfico Lenguaje figurado Mantenimiento/Adaptación Complementariedad IC/L: sí P.15- <i>Uno de los peces le dice a Nemo que es alérgico al “Hache-Dos-O”, ¿a qué se refiere?</i>
P16	Nominal	1= En la número “2” 2= En la número “1” 3= En las dos 4= En ninguna de las dos	Lingüístico/Iconográfico C. Educativo Mantenimiento/E. acuñado Complementariedad IC/L: sí P.16- <i>¿En cuál de estas imágenes hay una anémona?</i>
P17A	Nominal	1= Un caballito de mar 2= Un pulpo 3= Una ballena 4= Un pez payaso	Lingüístico/Iconográfico C. Educativo Mantenimiento/Particularización Complementariedad IC/L: sí P.17A- <i>¿Qué representan estos peces? (pulpo)</i>

P17B	Nominal	1= No lo sé 2= El Coliseo de Roma 3= La Ópera de Sídney 4= Las palmeras de Sídney	Iconográfico R. Cultural Mantenimiento RC/Préstamo Complementariedad IC/L: sí P.17B- <i>¿Qué representan estos peces? (Ópera de Sídney)</i>
P18A	Nominal	1= Sandy 2= El Creador de sueños 3= Otro 4= NS/NC	Lingüístico R. Cultural Mantenimiento RC/Descripción P.18A- <i>¿Recuerdas cómo se llaman estos personajes? (Sandman)</i>
P18B	Nominal	1= Crear sueños/Dormir a los niños 2= Otro 3= NS/NC	Lingüístico/Iconográfico R. Cultural Mantenimiento RC/Descripción Complementariedad IC/L: sí P.18B - <i>¿Sabes cuál es su función de Guardianes? (Sandman)</i>
P18C	Nominal	1= Hada 2= Hada de los dientes 3= Otro 4= NS/NC	Lingüístico R. Cultural Mantenimiento RC/T. Literal P.18C- <i>¿Recuerdas cómo se llaman estos personajes? (Hada)</i>
P18D	Nominal	1= Recuperar dientes de los niños 2= Otro 3= NS/NC	Lingüístico R. Cultural Mantenimiento RC/T. Literal Complementariedad IC/L: sí P.18D - <i>¿Sabes cuál es su función de Guardianes? (Hada)</i>
P19	Nominal	1= Está enfadado, porque no le gusta el Polo Norte 2= Está contento, porque le encanta el Polo Norte 3= Está enfadado, porque le han metido en un saco y llevado a través de un portal 4= Está contento, porque le han metido en un saco y llevado a través de un portal 5= NS/NC	Lingüístico Doble sentido Mantenimiento/T. Literal P.19- <i>Cuando Jack Escarcha conoce a los Guardianes...</i>
P20	Nominal	1= Porque los niños no creen en él 2= Porque los Guardianes siempre están enfadados y discutiendo	Lingüístico Lenguaje figurado Disminución/Reducción Lenguaje coloquial Refuerzo/Variación

		3= Porque es perezoso y no le gusta trabajar 4= No lo sé	P.20- <i>¿Por qué Jack no quiere ser un Guardián?</i>
P21	Nominal	1= Argentina 2= Estados Unidos 3= Australia 4= México 5= NS/NC	Lingüístico/Iconográfico Acentos geográficos No se marca/Variación Complementariedad IC/L: no P.21- <i>¿Sabes en qué país vive el Conejo de Pascua?</i>
P22A	Nominal	1= Francia 2= España 3= Italia 4= Alemania 5= NS/NC	Ling./Iconográfico/Musical R. Cultural Sustitución RC/C. discursiva Multilingüismo No se marca/C. discursiva R. Intertextual (“La Marsellesa”) Mantenimiento/Sin modificación P.22A- <i>Las hadas recorren el mundo buscando dientes y ven a su compañero, el ratoncito Pérez. ¿En qué país lo encuentran?</i>
P22B	Nominal	1= Porque se escucha el himno francés 2= Otro 3= NS/NC 4= Porque se ve la Torre Eiffel	(Igual que la anterior) P.22B- <i>¿Por qué?</i>
P23	Nominal	1= Portugal 2= Panamá 3= Canadá 4= Brasil 5= NS/NC	Ling./Iconográfico/Musical R. Cultural Mantenimiento/E. acuñado Canciones Adaptación completa Complementariedad IC/L: sí P.23- <i>¿En qué país se desarrolla la película “Rio”?</i>
P24	Nominal	1= Del carnaval 2= De la playa 3= De la fiesta 4= Otra	(Igual que la anterior) P.24- <i>¿De qué hablan los pájaros en su canción, antes de ser capturados?</i>
P25A	Nominal	1= Sí 2= No	Musical Canciones No traducción P.25A- <i>¿Has comprendido lo que dice la canción de esta escena?</i>
P25B	Nominal	1= Ven conmigo a Río / Déjame llevarte a Río 2= Otro	(Igual que la anterior) P.25B- <i>Sí:</i>

P25C	Nominal	1= Sí 2= No 3= Me da igual	(Igual que la anterior) P.25C- <i>En ese caso, ¿te gustaría saber lo que dice?</i>
P26	Nominal	1= Consejos para salir de la jaula 2= Consejos para hablar portugués 3= Consejos de seducción 4= Consejos para disfrutar del carnaval 5= NS/NC	Lingüístico/Iconográfico Lenguaje coloquial Refuerzo/C. Discursiva Lenguaje figurado Mantenimiento/Particularización Complementariedad: sí P.26- <i>A su llegada, Blu conoce a otros pájaros que le dan algunos consejos. ¿Has comprendido cuáles?</i>
P27	Nominal	1= Azul/Queso azul 2= Blue/Queso blue 3= Otro 4= NS/NC	Lingüístico/Iconográfico R. Cultural Mantenimiento RC/Préstamo Complementariedad: no P.27- <i>Al presentarse, el pájaro dice que se llama como un queso que tiene moho y huele mal, ¿sabes cómo se llama este tipo de queso?</i>

Tabla 21: Resumen de las partes 2-4 del cuestionario (bloques D-H)

6.5. DESARROLLO DE LAS SESIONES

Las sesiones se llevaron a cabo durante los meses de marzo y abril de 2015 en los dos colegios de educación infantil y primaria mencionados antes. En primer lugar, se solicitó permiso a los directores de los centros, explicando brevemente tanto el motivo de nuestro proyecto como la forma de llevarlo a cabo. Tras mostrarles el cuestionario y los fragmentos seleccionados, los directores de ambos centros dieron luz verde a la investigación y me pusieron en contacto con los tutores de cada uno de los cursos concernidos, quienes volvieron a revisar el cuestionario y nos ayudaron con la organización de la parte práctica del trabajo. En cada centro se decidió, con la participación de los actores implicados –directores, tutores e investigadores–, realizar cuatro sesiones de trabajo, una por cada clase. Éstas se prolongaron durante 50 minutos aproximadamente, coincidiendo con la duración de una hora de clase, en los que se proyectaron los fragmentos de vídeo y los alumnos respondieron al cuestionario siguiendo el orden establecido en el epígrafe anterior.

En ambos colegios, las pruebas se realizaron siempre acompañadas de los tutores o profesores responsables de cada grupo y tuvieron lugar en salas acondicionadas para medios audiovisuales, con reproductores de DVD y proyección en pantalla grande que nos permitieron recrear la pretendida sensación de sala de cine. Las sesiones se desarrollaron con total normalidad y sin incidencias destacables, más allá del ligero retraso con el que comenzaron las pruebas a los primeros grupos de cada colegio. La falta de experiencia con los medios y sistemas audiovisuales de cada centro nos obligó a proceder siguiendo el método de “ensayo y error”, lo que provocó un pequeño retraso de 5-10 minutos que, afortunadamente, se pudo recuperar en la clase sucesiva.

6.6. RESULTADOS

En este epígrafe se muestran los resultados obtenidos a través de las respuestas de los cuestionarios. Para el procesamiento de datos y representación gráfica de los resultados se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS Statistics v.22.

6.6.1. AFICIÓN AL CINE DE ANIMACIÓN

A continuación, se presentan los resultados del experimento correspondientes a la primera parte del cuestionario, acerca de la afición al cine de los sujetos. Como ya se ha comentado en el epígrafe sobre el diseño del cuestionario (vid. 6.4.), los primeros ítems corresponden a los datos personales, que nos sirvieron para establecer la edad, sexo y zona geográfica de la muestra seleccionada (vid. 6.1.).

a) Afición por el cine en general:

La encuesta no arroja dudas sobre la afición de los sujetos al cine, pues casi el 90% contestó “Sí, mucho” a la primera pregunta “¿Te gusta ver películas?”. El 10% restante respondió “Me dan igual”, mientras que no se obtuvo ningún resultado para “No me gustan”. Estos resultados confirman que el cine sigue siendo uno de los pilares de entretenimiento de los niños.

	Frecuencia	Porcentaje
Sí, mucho	146	89,6
Me dan igual	17	10,4
Total	163	100,0

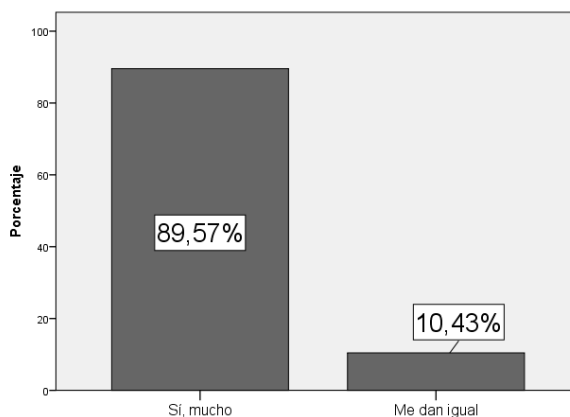


Tabla 22: Pregunt 5, ¿Te gusta ver películas? (Global)

b) Hábito de ver películas en casa:

A la pregunta de si suelen ver cine en casa, sólo 2 sujetos contestaron “Nunca”, otros 6 “Casi nunca” y 9 “Todos los días”, mientras que la gran mayoría optó por “A veces” (63,2%) y “Muchas veces” (26,4%).

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	1,2
Casi nunca	6	3,7
A veces	103	63,2
Muchas veces	43	26,4
Todos los días	9	5,5
Total	163	100,0

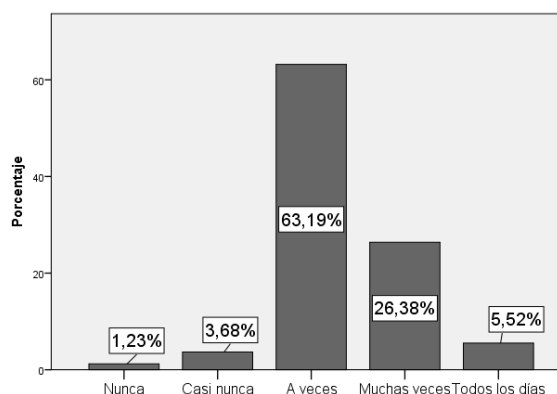


Tabla 23: Pregunt 6, ¿Ves muchas películas en tu casa? (Global)

c) De qué forma ven el cine en casa:

Para el 74,2% de los participantes, el televisor es la principal pantalla en la que ver cine en casa, seguida del ordenador (17,8%) y la tableta electrónica (8%).

	Frecuencia	Porcentaje
Televisión	121	74,2
Tablet	13	8,0
Ordenador	29	17,8
Total	163	100,0

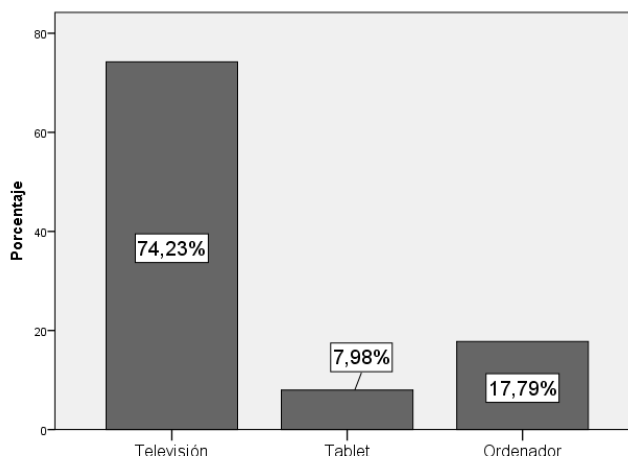


Tabla 24: Pregunta 7, Habitualmente, ¿dónde ves las películas? (Global)

d) Hábito de ir al cine:

A la pregunta “¿Vas mucho al cine?”, ninguno de los participantes contestó “Todos los días” y sólo un 3,1% dijo no ir “Nunca”. El 80% respondió “A veces”, el 30,7% “Casi nunca” y el 12,3% “Muchas veces”.

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	5	3,1
Casi nunca	50	30,7
A veces	88	54,0
Muchas veces	20	12,3
Total	163	100,0

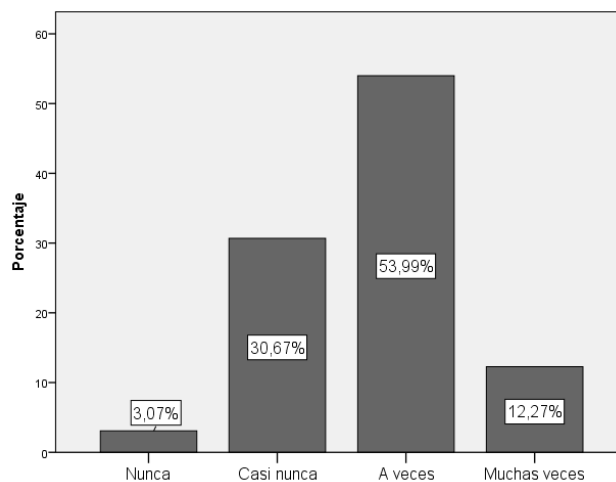


Tabla 25: Pregunta 8, ¿Vas mucho al cine? (Global)

Con estos datos, se pone de relieve la actual falta de costumbre en las familias a acudir a las salas de cine, que desemboca en la creciente pérdida de espectadores sobre la que nos advierte insistentemente la industria cinematográfica. De hecho, aunque los contenidos audiovisuales (el cine, en particular) siguen siendo muy apreciados por los niños, lo cierto es que éstos se disfrutan principalmente en casa. Por otro lado, a pesar

de la profusión de opciones que ofrece actualmente el mercado audiovisual a través de las plataformas en línea, vemos que el televisor sigue siendo la pantalla más utilizada para acceder a dichos contenidos.

e) Existencia de cines en su medio más cercano:

La cuestión “¿Hay cines en tu barrio o ciudad?” buscaba conocer la facilidad de acceso de los sujetos a las salas de cine. Aproximadamente el 50% de los participantes dispone de cines en su ambiente más cercano, de los que un 31% corresponde a alumnos del colegio de Guadix y un 19% a los del centro valenciano. Los motivos podemos encontrarlos en el hecho de que, a pesar de contar con una mayoría de alumnos procedentes del medio urbano, ambos colegios se ubican en zonas rurales a las afueras de la ciudad. Sin embargo, puesto que los niños de hoy en día no necesitan acudir al cine para ver una película, en principio este dato no influye en su forma de recepción.

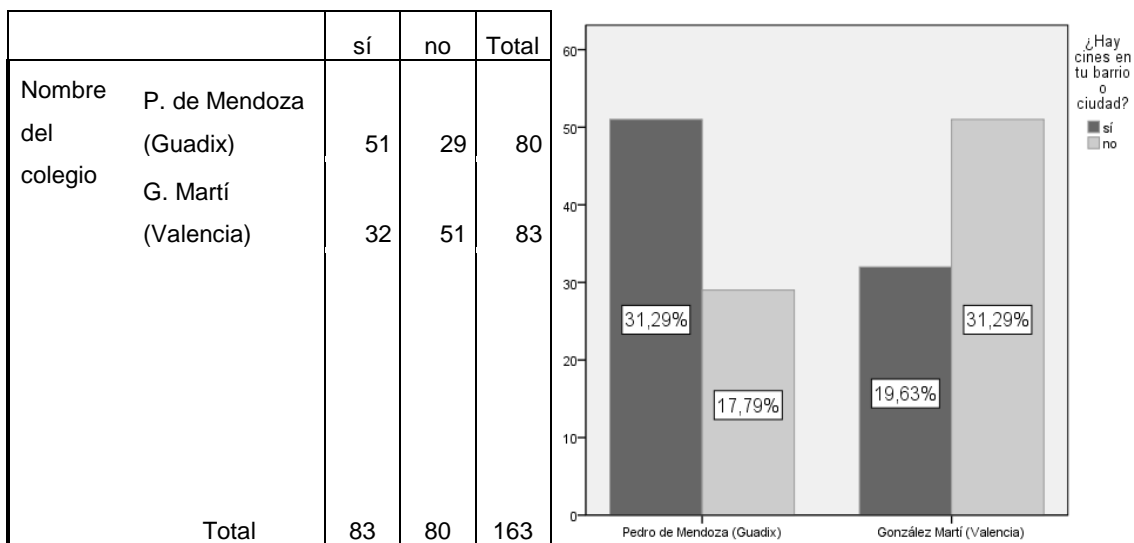


Tabla 26: Pregunta 9, ¿Hay cines en tu barrio o ciudad? (Global)

f) Tipo de película preferida:

Con la cuestión “¿Cuál es tu película preferida?” se puede conocer el género de filmes que más gustan a los niños. Como ya se ha comentado, se trata de una cuestión de carácter abierto, en la que los sujetos debían escribir libremente el nombre de su película favorita. A continuación, se clasifica la información en base a las categorías

establecidas previamente, dando lugar a los resultados de la Tabla 27. Hay dos claras preferencias entre los sujetos: por un lado, los filmes de aventuras para adultos (37,4%) y por otro las películas infantiles y/o de animación para niños (33,1%). El 8,6% de los encuestados opta por películas para adolescentes, mientras que el 6,1% apuesta por comedias románticas y el 4,9% por películas de terror o thriller. Por último, un 5,5% no lo tiene claro a la hora de elegir su película favorita, bien por desinterés, bien por indecisión.

	Frecuencia	Porcentaje
Animación/Infantil	54	33,1
Adolescentes	14	8,6
Aventuras para adultos	61	37,4
Comedias para adultos	10	6,1
Románticas	7	4,3
Terror/Thriller	8	4,9
Todas/ninguna en especial	9	5,5
Total	163	100,0

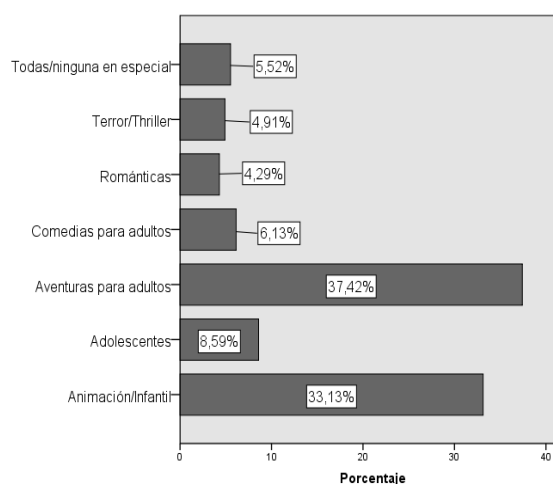


Tabla 27: Pregunta 10, ¿Cuál es tu película preferida? (Global)

Si filtramos esta información en base a la variable independiente “curso”, descubrimos que los sujetos de 6º optan principalmente por películas de corte más adulto, mientras que los de 3º nombran fundamentalmente títulos de películas infantiles y de animación para niños.

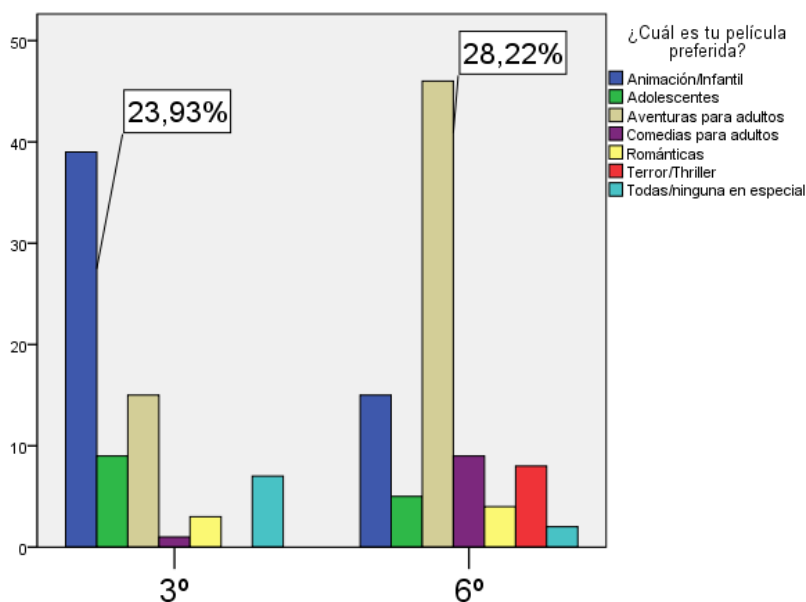


Figura 31: Tipo de película preferida por curso

g) Interés por el cine de animación:

Por último, quisimos preguntar directamente si a los sujetos les gustaba el cine de animación, dado que una de las premisas de este trabajo es que el este tipo de producciones se encuentran entre las más apreciadas por el público infantil. Los resultados a la cuestión “¿Te gustan las películas de dibujos animados?” muestran una clara polarización entre los que respondieron “Sí, mucho” (46,63%) y aquellos que contestaron “Me dan igual” (44,79%).

	Frecuencia	Porcentaje
Sí, mucho	76	46,6
Me dan igual	73	44,8
No me gustan	14	8,6
Total	163	100,0

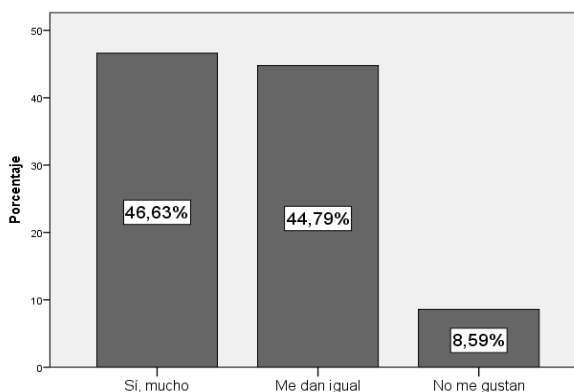


Tabla 28: Pregunta 11, ¿Te gustan las películas de dibujos animados? (Global)

Al igual que en la cuestión anterior, la edad parece influir en esta decisión pues, como se observa en la Figura 32, la mayoría de los sujetos de 3º confirman su gran aprecio por los dibujos animados, mientras que la indiferencia ante este tipo de filmes predomina entre los alumnos de 6º.

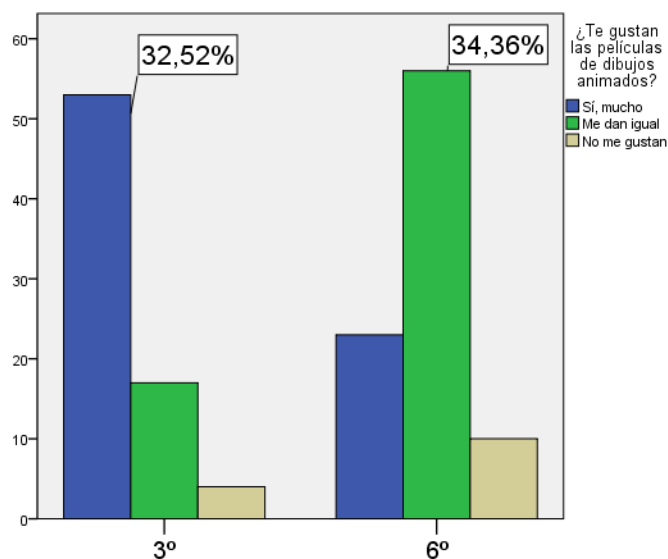


Figura 32: Interés por el cine de animación por curso

6.6.2. INFORME DE RESULTADOS *BUSCANDO A NEMO*

Se exponen a continuación los resultados de todas las preguntas de comprensión, siguiendo el orden en el que se presentan en el cuestionario. Como hemos avanzado (vid. 6.2.), cada una de las cuestiones es una variable dependiente que hemos cruzado con las variables independiente “curso” y “número de visionados” de cada filme. Sin embargo, con respecto a la segunda variable sólo se presentan aquí algunos ejemplos en los que, a nuestro parecer, ésta tiene mayor relevancia. Los resultados completos del análisis pueden consultarse en el Anexo VII, que agrupa la totalidad de tablas de frecuencias, tablas de contingencia entre variables, test de Chi cuadrado y sus gráficos correspondientes.

Los resultados de la pregunta abierta 13 son altamente positivos respecto al conocimiento enciclopédico que tienen los sujetos, tanto los de 3º como los de 6º, sobre la función de las branquias en los peces: casi el 93% de los niños contestó “para respirar”, “para respirar bajo el agua” y otras fórmulas equivalentes, lo que valida

ampliamente la decisión del doblaje de introducir este término, inexistente en el original, en la reformulación de la unidad fraseológica “aire fresco para nuestras branquias”. Sí parece influir el hecho de que hayan visto la película con antelación, pues de aquellos que respondieron adecuadamente solamente 11 participantes no habían visto nunca el filme⁸⁵.

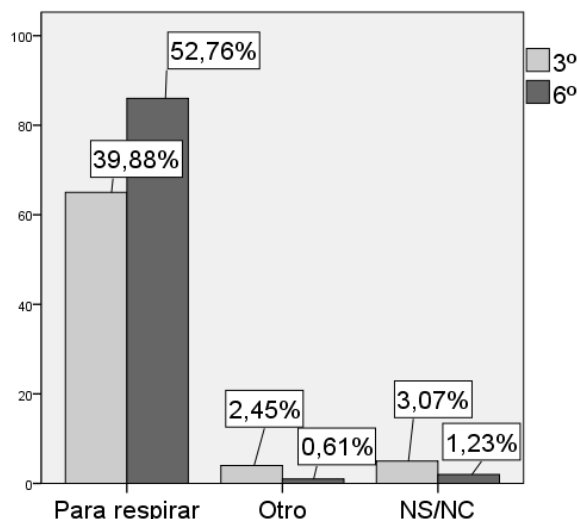


Figura 33: Pregunta 13, ¿Sabes para qué utilizan los peces las branquias?

Con la pregunta 14 pretendíamos averiguar si los sujetos habían comprendido el tema de conversación de los padres de Nemo, que incluye referencias al mundo de los adultos. Tal y como se preveía, la mayoría de los alumnos de 6º acertaron la pregunta (75% de los casos aproximadamente) al marcar la opción “Porque van a tener bebés y porque han comprado una casa en un sitio muy bonito”, mientras que en el grupo de 3º sólo la mitad optó por la respuesta adecuada.

⁸⁵ La prueba Chi cuadrado de Pearson arroja los siguientes resultados para esta pregunta y la variable “curso”: Valor 4,665 y Sig. Asintótica 0,097. Al ser este último dato superior a 0,05 se puede concluir que no existe relación. Sin embargo, los resultados entre la pregunta y la variable “nº de visionados” son: Valor 19,553 y Sig. Asintótica 0,012. Al ser este último dato inferior a 0,05 existe asociación entre las variables.

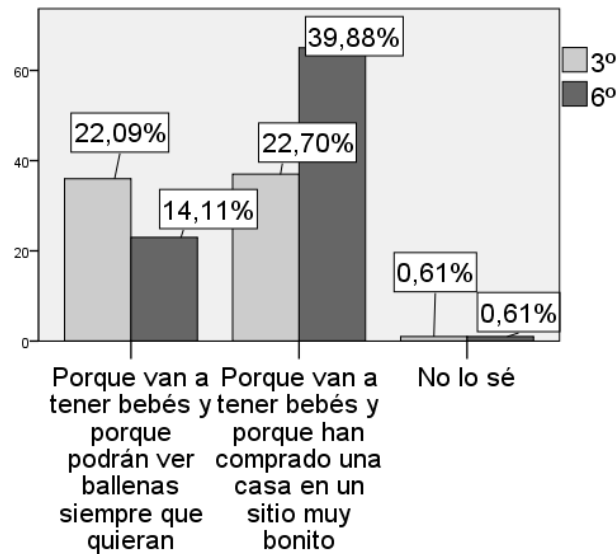


Figura 34: Pregunta 14, ¿Por qué están contentos Coral y Marlin?

En la Figura 35 se muestran los datos específicos de 3º, filtrados en base al número de veces que han visto la película, un factor que no parece ser decisivo en las respuestas, pues prácticamente todos los que eligieron una de las opciones erróneas habían visto el filme al menos una vez⁸⁶. En esta cuestión, también se confirma nuestra suposición inicial acerca de la importancia de la edad para la comprensión de elementos adultos en un producto para niños.

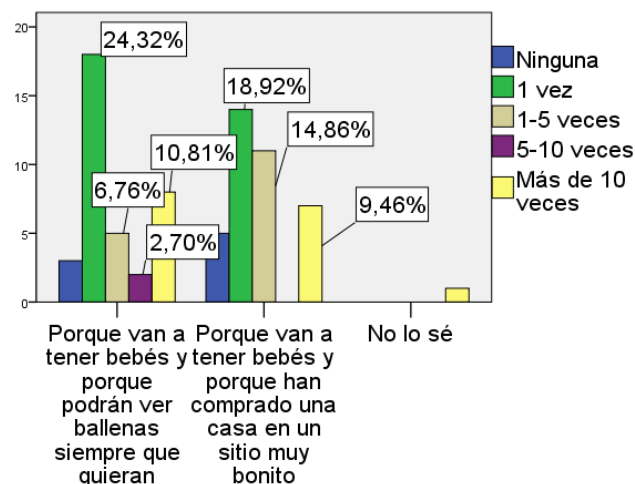


Figura 35: Pregunta 14, ¿Por qué están contentos Coral y Marlin? (Curso 3º, por nº de visionados)

⁸⁶ Además, la prueba Chi cuadrado de Pearson arroja estos resultados: Valor 9,045 y Sig. Asintótica 0,339. Al ser este último dato superior a 0,05 se puede concluir que no existe relación entre las variables analizadas.

En la pregunta 15 se vuelve a cuestionar a los sujetos sobre el conocimiento enciclopédico, que esta vez apunta al humor surrealista de la escena. Nuestra suposición inicial sugería que los alumnos de 6° no deberían tener problemas para identificar el agua como H₂O, pues se trata de conocimientos propios del currículo académico, mientras que los de 3° tendrían más dificultad en reconocer la fórmula química. Efectivamente, el grupo de 3° optó en amplia mayoría por la respuesta “Que se pone enfermo con el aire” y muy pocos eligieron la respuesta correcta “Que se pone enfermo con el agua”. Sin embargo, del grupo de 6° sólo 32 sujetos se decantaron por la opción adecuada, mientras que los 57 restantes eligieron una respuesta incorrecta. De forma global, sólo un 30% de los encuestados consiguió comprender a qué era alérgico el caballito de mar y, por ende, pudo captar el humor de la escena.

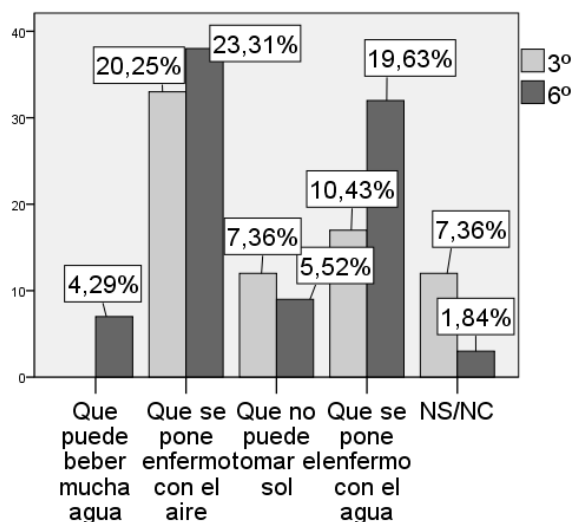


Figura 36: Pregunta 15, Uno de los peces le dice a Nemo que es alérgico al “Hache-Dos-O”, ¿a qué se refiere?

Con la cuestión 16 pretendíamos constatar la adquisición del concepto de “anémona” gracias al texto audiovisual, pues es una palabra que se repite en varias ocasiones en los fragmentos seleccionados, pero no sabemos si bastan para que el espectador infantil lo integre en sus conocimientos. En los resultados de la Figura 37, observamos que el 73% de los participantes supo elegir la respuesta correcta (“En la número 2”), entre los que se incluye la mayor parte de los escolares de 6° y más de la mitad de 3°.

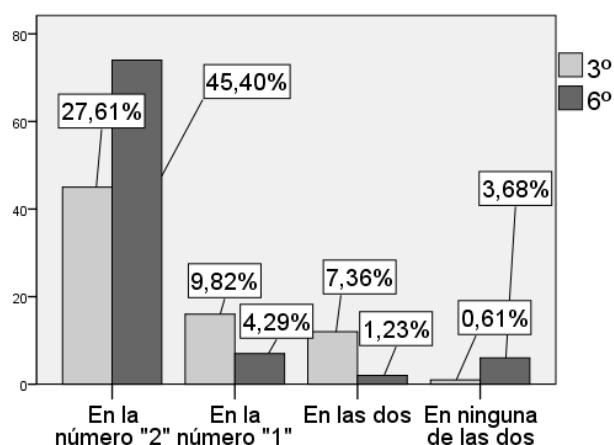


Figura 37: Pregunta 16, ¿En cuál de estas imágenes hay una anémona?

No obstante, en este caso sí se observa cierta correspondencia entre las respuestas correctas y el número de veces que habían visto la película: como vemos en la Figura 38, la mayoría de sujetos que acertaron la respuesta había visto previamente el filme.

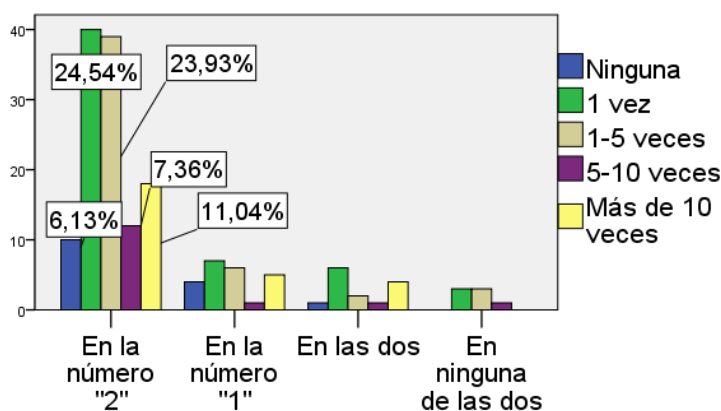


Figura 38: Pregunta 16, ¿En cuál de estas imágenes hay una anémona? (Nº de visionados)

La cuestión 17 estaba dividida en dos partes, conectadas desde un punto de vista metodológico. En la primera, se le pedía al niño que señalara el animal que representan los peces (“un pulpo”), algo que acertó la inmensa mayoría de todos los grupos⁸⁷. Esta sencilla cuestión servía de enlace para la segunda, basada en el conocimiento del niño sobre un referente cultural concreto –la imagen de la Casa de la Ópera de Sídney– para

⁸⁷ De hecho, la prueba Chi cuadrado de Pearson arroja estos resultados para esta primera parte de la pregunta: Valor 1,210 y Sig. Asintótica 0,454. Al ser este último dato superior a 0,05 deducimos que no existe relación entre las variables analizadas.

poder comprender el destino de los peces protagonistas. De forma global, sólo un 30% de los encuestados supo identificar correctamente este icono de la ciudad australiana.

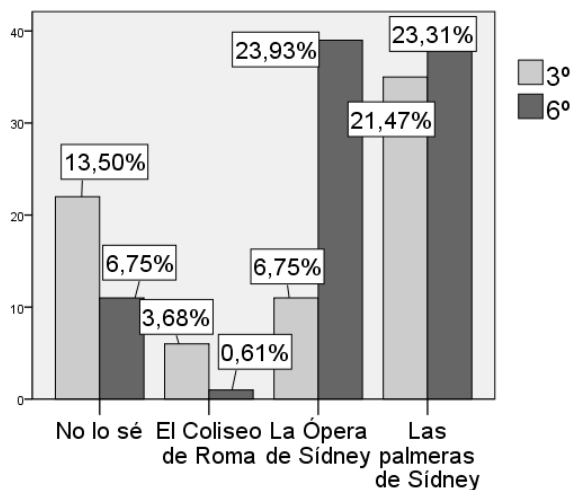


Figura 39: Preguntar 17b, ¿Qué representan estos peces?

Como se esperaba, los alumnos de 3º tuvieron bastantes dificultades, pues sólo el 15% de éstos pudo indicar el monumento correctamente y la mayoría (47%) optó por la respuesta “Las palmeras de Sídney” (vid. Tabla 29). La repetición del nombre de la ciudad a lo largo del fragmento, unido a que la representación de los peces recuerda a una palmera, pueden ser las causas de esta decisión. El porcentaje de aciertos es mayor entre los alumnos de 6º, aunque sólo el 44% supo que se trataba de la Ópera y, al igual que los alumnos de 3º, una gran parte (43%) eligió la respuesta de las palmeras. Queda en entredicho, por tanto, la hipótesis de que el mayor conocimiento de los sujetos al final del estadio de las operaciones formales les permitiría comprender el contenido cultural de nuestro corpus.

			¿En qué curso estás?		Total
			3º	6º	
¿Qué representan estos peces?	No lo sé	Recuento	22	11	33
		% dentro de ¿Qué representan estos peces?	66,7%	33,3%	100,0%
		% dentro de ¿En qué curso estás?	29,7%	12,4%	20,2%
		% del total	13,5%	6,7%	20,2%

El Coliseo de Roma	Recuento	6	1	7
	% dentro de ¿Qué representan estos peces?	85,7%	14,3%	100,0%
	% dentro de ¿En qué curso estás?	8,1%	1,1%	4,3%
	% del total	3,7%	0,6%	4,3%
La Ópera de Sídney	Recuento	11	39	50
	% dentro de ¿Qué representan estos peces?	22,0%	78,0%	100,0%
	% dentro de ¿En qué curso estás?	14,9%	43,8%	30,7%
	% del total	6,7%	23,9%	30,7%
Las palmeras de Sídney	Recuento	35	38	73
	% dentro de ¿Qué representan estos peces?	47,9%	52,1%	100,0%
	% dentro de ¿En qué curso estás?	47,3%	42,7%	44,8%
	% del total	21,5%	23,3%	44,8%
Total	Recuento	74	89	163
	% dentro de ¿Qué representan estos peces?	45,4%	54,6%	100,0%
	% dentro de ¿En qué curso estás?	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	45,4%	54,6%	100,0%

Tabla 29: Pregunta 17b, ¿Qué representan estos peces? (% por curso)

6.6.3. INFORME DE RESULTADOS *EL ORIGEN DE LOS GUARDIANES*

Con la pregunta 18 pasamos a la tercera parte del cuestionario, sobre *El origen de los Guardianes*. Se trata de una cuestión de carácter abierto, dividida en dos partes, sobre dos personajes de la película que representan a sendas figuras infantiles de la cultura original, el Creador de sueños y el Hada de los dientes. Tratábamos de comprobar si el método extranjerizante de la versión doblada, que presenta a ambos personajes sin ofrecer ningún detalle adicional de su función, permite a los niños identificar el nombre y la actividad que realizan o, por el contrario, sería conveniente incluir una explicación en el texto meta.

Si bien los sujetos supieron identificar ampliamente (más del 70%) el nombre del Hada de los dientes, ofreciendo respuestas como “Hada” o “Hada de los dientes”, en el caso de Sandman, sólo un 54% escribió “Creador de sueños” o “Sandy”. De nuevo, la edad influye en las respuestas, pues más de la mitad de los alumnos de 3º (57%) no fue

capaz de nombrar correctamente a este personaje y optaron por otros nombres o escribir “no lo sé” o “no me acuerdo”.

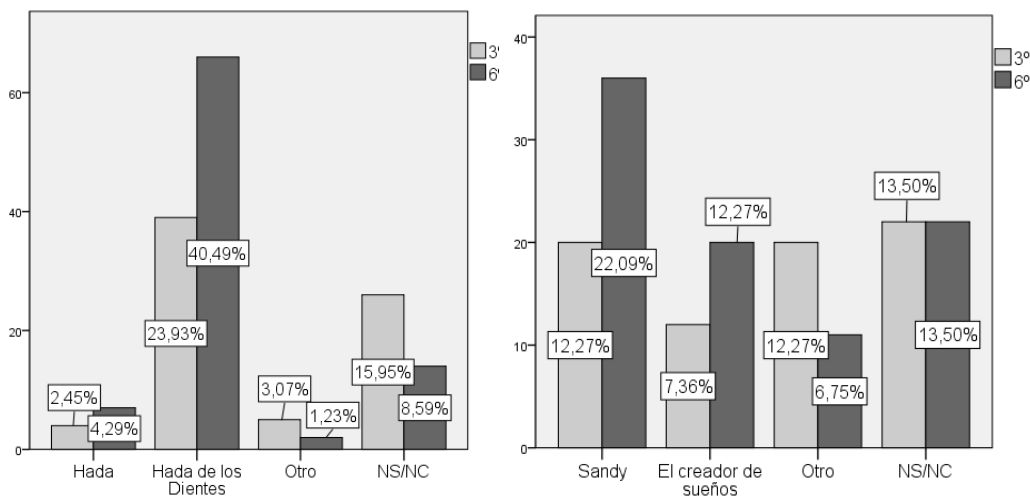


Figura 40: Pregunta 18, ¿Recuerdas cómo se llaman estos personajes?

Como se puede observar en los gráficos siguientes, en lo que respecta a la función de estos guardianes, la mayoría de alumnos de 6º ofreció una respuesta adecuada a ambas cuestiones (60% aproximadamente). Por su parte, los de 3º tuvieron mayor dificultad para reconocer la actividad del Creador de Sueños y únicamente el 33% del grupo escribió “Crear sueños”, “Dormir a los niños” y otras expresiones similares.

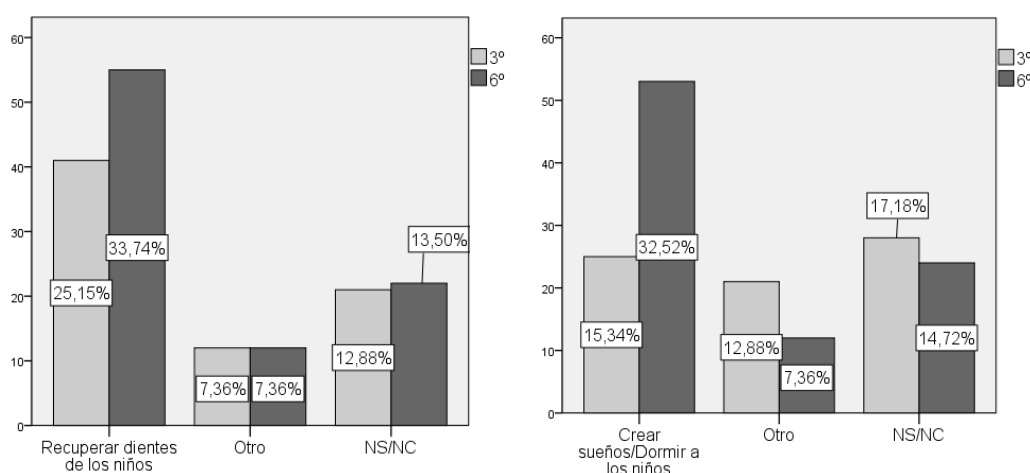


Figura 41: Pregunta 18b, ¿Sabes cuál es su función de Guardianes?

Con la cuestión 19 se pretendía comprobar si los sujetos conseguían captar el comentario irónico de Jack Escarcha hacia los Guardianes tras ser secuestrado y llevado a su presencia con métodos poco ortodoxos. A la vista de los resultados (vid. Figura 42), queda claro que la frase se comprende sin problemas en los dos grupos de edad, ya que el 95% de los alumnos supo elegir la respuesta correcta, esto es que Jack “está enfadado, porque le han metido en un saco y llevado a través de un portal”. Estos datos, sin ser extrapolables, pueden servir de pista para la investigación acerca de la capacidad de los niños para reconocer los juegos de palabras más complejos, como la ironía o el sarcasmo. Ahora bien, en este caso concreto quizá el hilo narrativo del filme, así como el apoyo de las imágenes, consigue actualizar el significado de la frase.

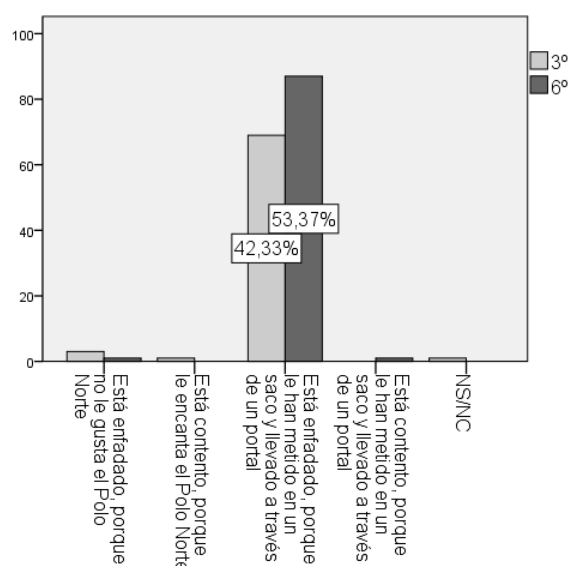


Figura 42: Pregunta 19, Cuando Jack Escarcha conoce a los Guardianes...

La pregunta 20 buscaba verificar la percepción del lenguaje coloquial y figurado del protagonista: en el fragmento 5, Jack expone las razones que le impiden ser un Guardián a través de expresiones familiares y argóticas al mundo del trabajo. Tal y como aventurábamos, la comprensión de estas frases permitió a los alumnos de 6º distinguir, en su mayoría (63%), que Jack es demasiado holgazán para ocupar el cargo y optaron por la respuesta correcta “Porque es perezoso y no le gusta trabajar”. Por el contrario, los de 3º optaron en su mayoría (58%) por la opción “Porque los niños no creen en él”. Podemos intuir que, al no comprender la jerga utilizada por el personaje,

los más pequeños asociaron la decisión de Jack a la dramática escena final del vídeo, en la que Bunny ofende a Jack diciéndole que es “invisible”.

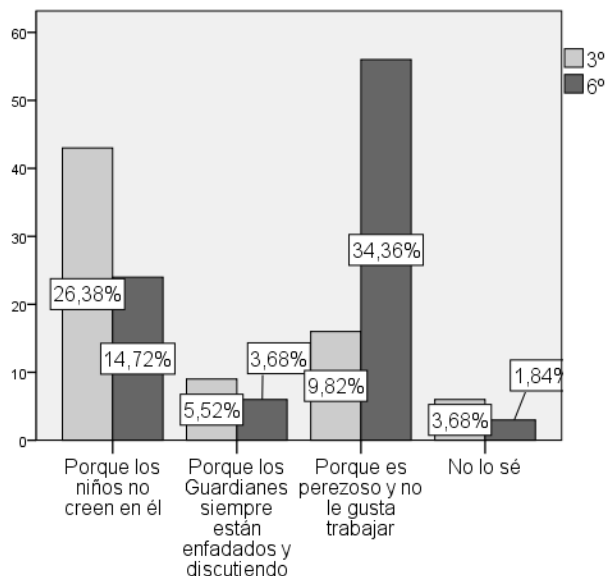


Figura 43: Pregunta 20, ¿Por qué Jack no quiere ser un Guardián?

La pregunta 21, sobre el origen australiano del Conejo de Pascua, fue resuelta correctamente por casi el 70% de los alumnos de 6º que, como se preveía, supieron relacionar el aspecto físico de Bunny, similar a un canguro, con la procedencia de estos animales. La capacidad de conexión no es tan evidente entre los sujetos de 3º, pues menos del 19% eligió la respuesta “Australia” y, en cambio, la opción preferida (40%) fue la de “Estados Unidos”, de lo que se puede deducir que la percepción de estos espectadores es que no existen diferencias culturales entre Bunny y el resto de personajes de la película, clasificada a su vez como estadounidense.

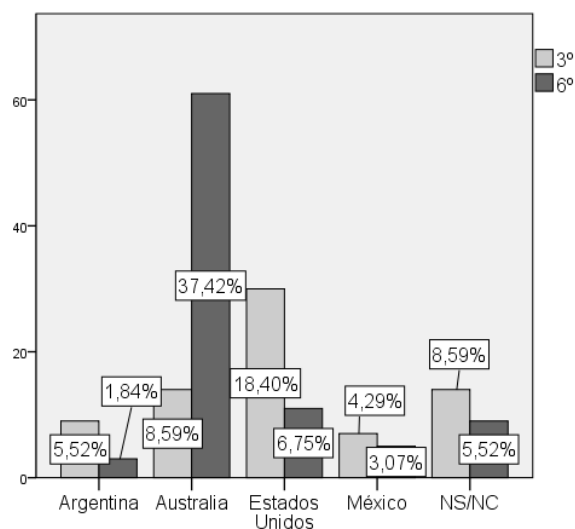


Figura 44: Pregunta 21, ¿Sabes en qué país vive el Conejo de Pascua?

El hecho de haber visto previamente el filme tampoco parece ser indicador de que los sujetos conocen la procedencia del personaje⁸⁸. Como se puede observar en el siguiente gráfico, los sujetos de 3° que habían visto la película entera al menos una vez también optaron en su mayoría por elegir “Estados Unidos” y sólo un 35% de éstos eligió “Australia” como respuesta.

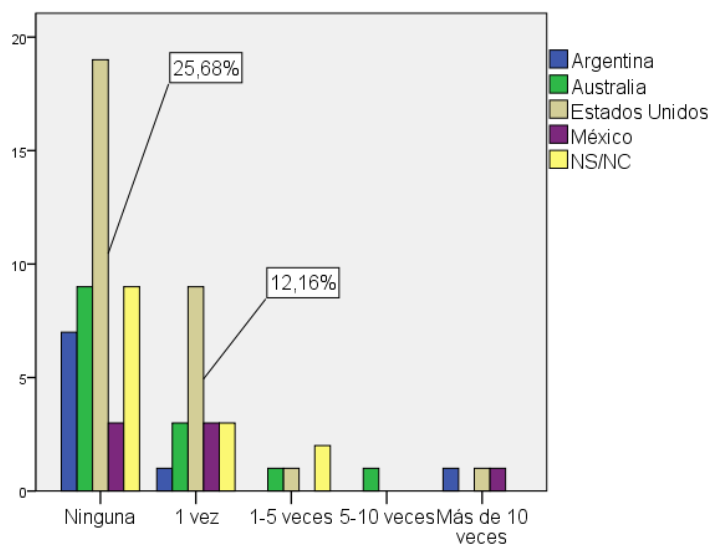


Figura 45: Pregunta 21, ¿Sabes en qué país vive el Conejo de Pascua? (Curso 3º, por nº de visionados)

⁸⁸ De hecho, la prueba Chi cuadrado de Pearson arroja estos resultados para esta cuestión: Valor 18,063 y Sig. Asintótica 0,320. Al ser este último dato superior a 0,05 deducimos que no existe relación entre las variables analizadas.

La última cuestión de este bloque (pregunta 22) tiene dos partes, la primera cerrada y la segunda abierta, donde se trataba de averiguar si los participantes reconocían al personaje popular del Ratoncito Pérez y si eran capaces de ubicar el país preciso en el que lo encontramos. Los resultados son prácticamente idénticos en ambos grupos de edad y el curso no parece influir en la elección de las respuestas⁸⁹. Aproximadamente el 27% marcó la opción “España” y el 25% la opción “Francia”, mientras que se observa un alto número de participantes que dejaron la cuestión sin contestar (38%), especialmente entre los alumnos de 6° (23%).

Por otra parte, podemos imaginar que la mayoría de sujetos que marcaron la respuesta “Francia” lo hicieron al azar o por eliminación, puesto que en la segunda parte de la pregunta ninguno supo identificar “La Marsellesa” y la mayoría optó por no contestar o dar una respuesta sin vinculación con el himno francés. Sin embargo, y a pesar del poco tiempo que aparece en pantalla, hubo 5 participantes que fueron capaces de identificar la Torre Eiffel al final de la secuencia. De esta forma, si bien es posible validar en este caso la hipótesis de que la estrategia de familiarización permite que los niños comprendan mejor la referencia cultural, no podemos certificar que los sujetos hayan identificado al Ratoncito Pérez como un referente exclusivo de su cultura.

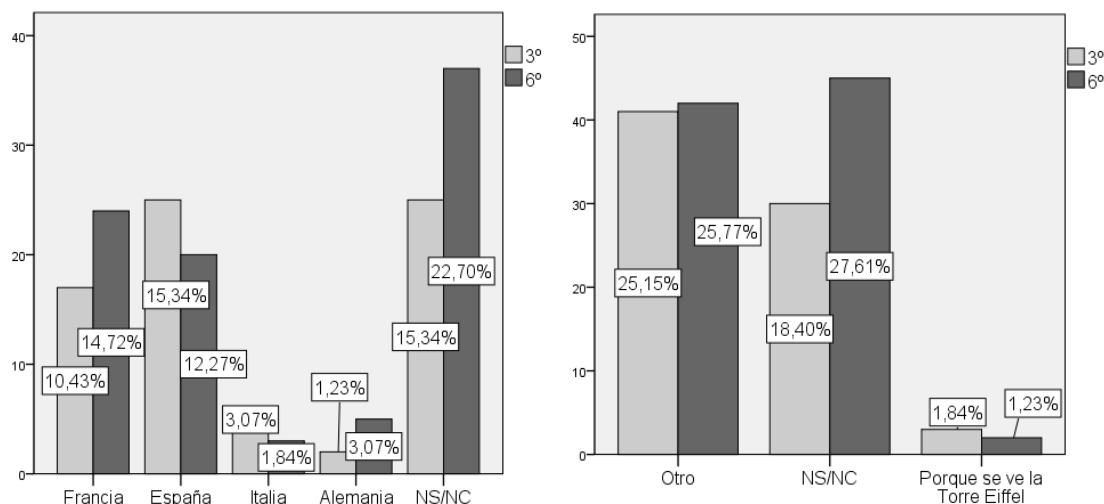


Figura 46: Pregunta 22, Las hadas recorren el mundo buscando dientes y ven a su compañero, el ratoncito Pérez. ¿En qué país lo encuentran? ¿Por qué?

⁸⁹ Hasta el punto que la prueba Chi cuadrado de Pearson arroja estos resultados para la cuestión: Valor 4,517 y Sig. Asintótica 0,341. Al ser este último dato superior a 0,05 deducimos que no existe relación entre las variables analizadas.

6.6.4. INFORME DE RESULTADOS *RIO*

El cuestionario se cierra con la cuarta parte (bloques G y H) y tras ver los fragmentos de *Rio*. La cuestiones 23 y 24 hacen referencia a la canción de apertura del filme y a los referentes culturales incluidos en ella. Según los resultados, la mayor parte de los participantes fue capaz de situar la acción de la trama en Brasil (82% aproximadamente), independientemente del curso. No obstante, el hecho de haber visto la película al menos una vez previamente sí parece influir en esta elección pues únicamente el 21% de los sujetos que dieron la respuesta acertada no había visto el filme en ninguna ocasión⁹⁰.

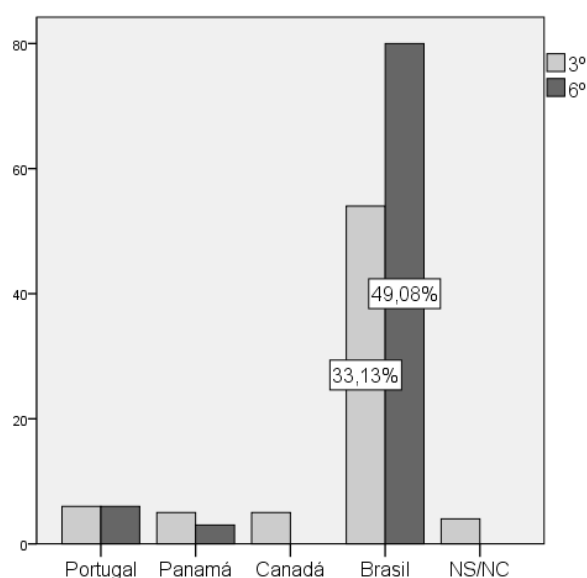


Figura 47: Pregunta 23, ¿En qué país se desarrolla la película “Rio”?

En cuanto a la pregunta 24, queda claro que los sujetos no han experimentado problemas de comprensión ligados a la distorsión del sonido ni al conocimiento de los tópicos del país carioca, puesto que una amplia mayoría de los dos cursos (78,5%) acertó al elegir el carnaval como tema de la canción inicial. Al igual que en la cuestión anterior, el número de veces que los sujetos han visto la película también parece tener influencia en la respuesta, puesto que únicamente un 24,2% de los acertantes no había visto nunca la película.

⁹⁰ Asimismo, la prueba Chi cuadrado de Pearson arroja estos resultados: Valor 37,410 y Sig. Asintótica 0,002. Al ser este último dato inferior a 0,05 deducimos que existe relación entre las variables analizadas.

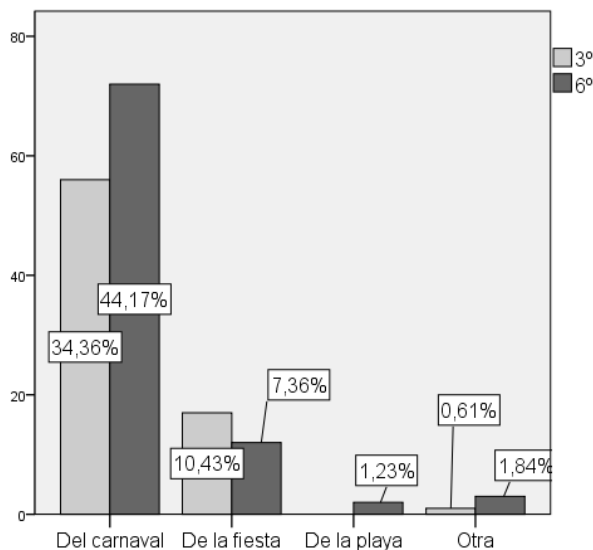


Figura 48: Pregunta 24, ¿De qué hablan los pájaros en su canción, antes de ser capturados?

Las preguntas 25A, 25B, 26 y 27 se contestan tras ver los dos últimos vídeos del experimento. La cuestión 25 trata de descubrir si los sujetos son capaces de identificar el tema de la canción del fragmento, que está sin traducir. Se divide en dos partes, la primera de ellas dicotómica en la que la amplia mayoría contestó que “no” había comprendido el tema de la canción (86,5%).

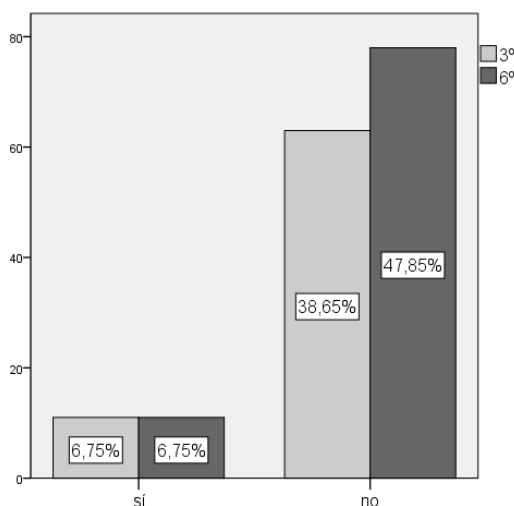


Figura 49: Pregunta 25, ¿Has comprendido lo que dice la canción de esta escena?

La segunda parte de la pregunta apuntaba a conocer las preferencias de los espectadores infantiles sobre esta estrategia de no traducción, habitual para las

canciones de corte pop en las películas de animación. En primer lugar, de los 22 sujetos que manifestaron entender el tema de la canción, solamente 1 alumno de 6° pudo exponerlo correctamente (“Déjame llevarte a Río”). En segundo lugar, entre los sujetos que declararon no conocer el tema, una gran mayoría (80% aproximadamente) expresó su deseo por conocer lo que dice la canción, mientras que un 4% dijo no querer saberlo y casi el 16% se declaraba indiferente.

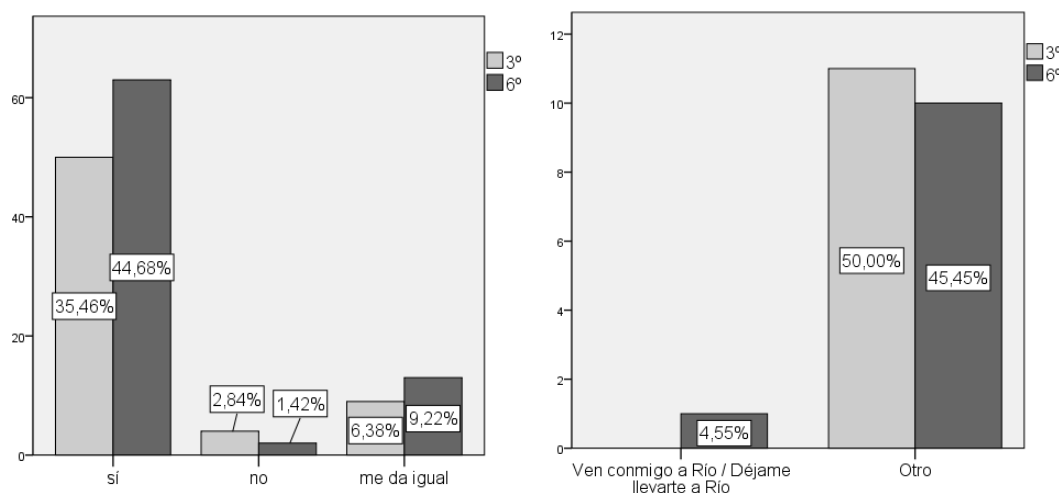


Figura 50: Pregunta 25b, Sí:..... / No: En ese caso, ¿te gustaría saber lo que dice?

Con la pregunta 26 se pretendía saber si las expresiones coloquiales que emplean los pájaros que reciben a Blu a su llegada a Río de Janeiro impiden distinguir el tema de conversación. Como se preveía, los alumnos de 6° acertaron mayoritariamente la cuestión (82% de su grupo) al indicar que los pájaros le están dando consejos para cortejar a su chica. Por su parte, las respuestas de los alumnos de 3° son más dispersas y, aunque la mayoría marcó la respuesta adecuada, el porcentaje fue de sólo un 46% dentro de dicho grupo.

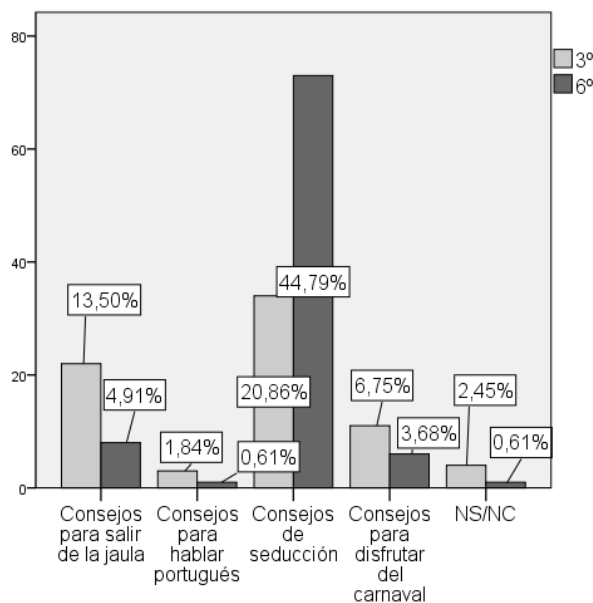


Figura 51: Pregunta 26, A su llegada, Blu conoce a otros pájaros que le dan algunos consejos. ¿Has comprendido cuáles?

La última pregunta (27) es abierta y en ella se pedía a los participantes que mencionasen el tipo de queso con el que se compara Blu. Como suponíamos, la mayoría se decantó por ofrecer el término en inglés (Blue, Queso Blue y otras variantes), tal y como se oye en el vídeo, y fueron muy pocos los que optaron por dar el nombre del queso en español, concretamente un 21% aproximadamente. De éstos, un 64,7% fueron alumnos de 6º y el 35,3% restante de 3º. Aun así, la edad no parece influir en la respuesta a esta cuestión pues, como vemos en el gráfico, los niveles son similares entre uno y otro curso⁹¹.

⁹¹ Además, la prueba Chi cuadrado de Pearson arroja estos resultados: Valor 5,280 y Sig. Asintótica 0,152. Al ser este último dato superior a 0,05 deducimos que no existe relación entre las variables analizadas.

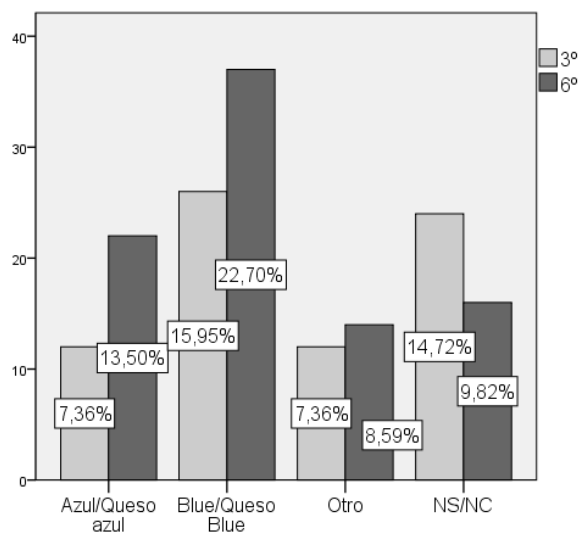


Figura 52: Pregunta 27, Al presentarse, el pájaro dice que se llama como un queso que tiene moho y huele mal, ¿sabes cómo se llama este tipo de queso?

El siguiente cuadro muestra de forma esquemática los resultados por cada par de variables. Se puede comprobar que la variable “curso” influye en 11 de las 19 cuestiones de recepción y no influye en 8. Por su parte, el “n° de visionados” solamente influye en 4 de las 19 cuestiones y no lo hace en 15 preguntas.

Recepción de los fragmentos					
Var.	Código	Especificidad TI	Estrategia Técnica	Variables independientes	
				Curso	N° de visionados
P13	L	C. Educativo	Refuerzo CE Ampliación	No influye	Influye
P14	L	L. Coloquial	Mantenimiento LC T. Literal-Reducción	Influye	No influye
P15	L/IC	L. Figurado	Mantenimiento LF Complementariedad IC/L: sí E. Acuñaado	Influye	No influye
P16	L/IC	C. Educativo	Mantenimiento CE Complementariedad IC/L: sí E. Acuñaado	Influye	No influye
P17A	L/IC	C. Educativo	Mantenimiento CE Particularización	No influye	No influye
P17B	IC	R. Cultural	Mantenimiento RC Complementariedad IC/L: sí Préstamo	Influye	No influye

P18A	L	R. Cultural	Mantenimiento RC Descripción	Influye	No influye
P18B	L/IC	R. Cultural	Mantenimiento RC Complementariedad IC/L: sí Descripción	Influye	Influye
P18C	L	R. Cultural	Mantenimiento RC T. Literal	Influye	No influye
P18D	L/IC	R. Cultural	Mantenimiento RC Complementariedad IC/L: sí T. Literal	No influye	Influye
P19	L	Doble sentido	Mantenimiento DS T. Literal	No influye	No influye
P20	L	L. Figurado L. Coloquial	Disminución LF Reducción Refuerzo LC Variación	Influye	No influye
P21	L/IC	Acentos geográficos	No se marca Variación Complementariedad IC/L: no	Influye	No influye
P22	L/IC/ M	R. Cultural Multil. R. Intert.	Sustitución RC C. Discursiva No se marca C. Discursiva Mantenimiento RI Sin modificación	No influye	No influye
P23	L/IC/ M	R. Cultural Canciones	Mantenimiento RC E. Acuñaado Adaptación completa Complementariedad IC/L: sí	Influye	Influye
P24	M	R. Cultural Canciones	Mantenimiento RC E. Acuñaado Adaptación completa	No influye	No influye
P25	M	Canciones	No traducción	No influye	No influye
P26	L/IC	L. Coloquial L. Figurado	Refuerzo LC C. Discursiva Mantenimiento LF Particularización Complementariedad: sí	Influye	No influye
P27	L/IC	R. Cultural	Mantenimiento RC Préstamo Complementariedad: no	No influye	No influye

Tabla 30: Cuadro resumen de resultados por variable

6.7. CONCLUSIONES PARCIALES DEL EXPERIMENTO

Los datos que se exponen en este apartado sólo son representativos de nuestro trabajo de investigación y no pueden, en ningún caso, extrapolarse a toda la población infantil española. La muestra de sujetos con la que se ha trabajado nos permite, sin embargo, observar algunas tendencias. En relación a la afición de los niños al cine en general, y al cine de animación en particular, se ha podido constatar que:

1. Por lo general, **a los niños les gusta el cine como medio de entretenimiento.** Se trata de un lugar al que suelen acudir “a veces”, si bien la mitad de los encuestados no dispone de una sala de cine cerca de su casa. De hecho, una amplia mayoría suele ver películas en formato doméstico y el televisor sigue siendo el aparato más utilizado para tal fin.
2. Las películas preferidas de **los niños con edades en torno a los ocho años suelen ser las de animación o infantiles.** De hecho, una amplia mayoría de este grupo aprecia el cine de animación.
3. Sin embargo, los niños de once y doce años se decantan por otros géneros de corte adulto, tanto comedias como filmes de aventuras o de suspense y **se muestran indiferentes ante el cine de animación.**

En lo referente a la recepción y comprensión de los distintos fragmentos, podemos concluir que:

4. **La edad es un factor que influye en la comprensión de ciertos elementos de contenido intercultural, lingüístico y enciclopédico** incluidos en los textos infantiles. De hecho, en 11 de las 19 preguntas del cuestionario los niños de menor edad experimentaron mayores problemas para responder correctamente. Entre estas preguntas, se encontraban 5 ejemplos de mantenimiento de referentes culturales, 3 de mantenimiento y/o refuerzo de lenguaje coloquial y 1 de mantenimiento del contenido educativo.
5. Por el contrario, **el hecho de haber visto previamente los filmes del corpus no parece influir en la capacidad que tienen los niños para reconocer estos elementos.** En nuestro experimento, esta variable únicamente fue determinante en 4 preguntas: una sobre contenido educativo y tres acerca de la identificación

de referentes culturales ajenos a la cultura meta (de los cuales dos sobre personajes populares y una sobre tópicos regionales). Esto nos indica que, a pesar de estar acostumbrados a consumir productos en los medios audiovisuales, la capacidad de atención e incorporación de nuevos conocimientos a través de estos medios es limitada.

6. Por otro lado, el mantenimiento de los referentes culturales propios de la cultura original en el texto meta **no ha supuesto un gran obstáculo para la comprensión** de los sujetos. En total, más de la mitad de los escolares fueron capaces de identificar 5 de los 8 referentes mantenidos.
7. Por último, los niños **no pueden comprender las canciones en lengua extranjera sin traducir** que se incluyen en el cine infantil, puesto que solamente uno de los participantes fue capaz de resumir el tema de la canción en la escena consultada.

7. CONCLUSIONES

En este último capítulo, se presentan las conclusiones generales de la tesis. Comenzamos por comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos a tenor de los resultados obtenidos en el estudio descriptivo del corpus, las tendencias en la traducción del cine para niños (vid. 5.4.), y los resultados de la parte experimental (vid. 6.6.). A continuación, damos paso a la verificación de la hipótesis general y las diferentes subhipótesis propuestas en la parte metodológica (vid. 4.1.). Por último, se exponen las perspectivas de futuro que abre esta tesis doctoral.

7.1. CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS

El objetivo principal de esta tesis era **analizar empíricamente la reacción del público infantil ante algunas soluciones de traducción que se adoptan habitualmente en los doblajes del cine de animación**. Para ello, a lo largo de la investigación se plantearon ocho **objetivos secundarios** que han quedado satisfechos, como se demuestra en las siguientes líneas:

1. *Realizar un estado de la cuestión de los estudios sobre traducción en los medios audiovisuales, prestando especial interés a la relación de las diferentes modalidades de TAV con el espectador infantil.*

La primera parte del **Capítulo 1** hace un recorrido por la investigación en TAV, desde su advenimiento en los años ochenta del pasado siglo hasta nuestros días, donde se han tratado tanto las características de los textos audiovisuales como los modelos de análisis propuestos y los diferentes enfoques para su estudio. Se han comentado igualmente los aspectos profesionales del sector y las fases y restricciones que imperan en la traducción de textos audiovisuales, especialmente en el doblaje, por ser la modalidad de TAV más extendida para los productos infantiles. A pesar de la supremacía del doblaje, en nuestro repaso hemos querido describir, con ejemplos específicos, la relación que mantienen los niños con el resto de modalidades: así, se ha podido comprobar cómo el uso del voice-over es una práctica todavía existente en algunas regiones de Europa del Este, o que la interpretación simultánea o consecutiva se abre camino entre los festivales de cine infantil, o que el comentario libre es la

modalidad que permite que los niños de varios países africanos descubran el cine. Por otra parte, la subtitulación interlingüística puede mejorar la capacidad de lectura de los niños, así como el aprendizaje de lenguas extranjeras, mientras que la subtitulación para sordos y la audiodescripción avanzan a pasos agigantados para conseguir que el espectador infantil con problemas auditivos y visuales pueda disfrutar de los medios audiovisuales.

2. *Repasar las corrientes de pensamiento más influyentes sobre comunicación de masas desde el punto de vista de la recepción.*

El segundo objetivo se cumple en la segunda parte del **Capítulo 1**, donde se repasan algunas de las nociones fundamentales sobre percepción en los medios audiovisuales en el ámbito de la psicología de la comunicación, especialmente aquellas centradas en analizar el papel del receptor en el proceso comunicativo. El hecho de considerar al espectador como una *audiencia activa*, competente y experta, cuyo tratamiento de la información será central –y no periférico– si el producto le interesa, es lo que permite analizar los productos audiovisuales desde la óptica del destinatario. De esta forma, la teoría del *diseño de audiencia* expone que todo emisor adapta el mensaje a un receptor potencial y desconocido, modelando así el estilo de la comunicación. Ante esta situación, los creadores de contenidos audiovisuales –entre los que incluimos a los traductores audiovisuales– suelen ajustar más o menos su discurso en función de un *receptor ideal*, cuyo perfil influirá en la concepción y desarrollo del producto.

El tratamiento como audiencia activa –y especial– que suele otorgarse al espectador infantil (vid. **Capítulo 3**) obliga a los creadores de productos para niños a cumplir con unas expectativas de audiencia que serán muy diferentes, no sólo a las de los adultos, sino incluso entre niños de distintas edades. El éxito o el fracaso de un filme o serie de televisión dependerán de la satisfacción o no de estas expectativas, razón por la cual las grandes productoras suelen encargarse de productos que abarquen a espectadores de distintas tipologías.

3. *Revisar la bibliografía existente sobre la traducción de la LIJ con el fin de enumerar las características específicas de este tipo de textos y de su traducción.*

A partir de los estudios llevados a cabo en el ámbito de la traducción de LIJ en los últimos años, y que hemos repasado a lo largo del **Capítulo 2**, atendiendo a las características específicas de este tipo de textos, a los contenidos incluidos y al tipo de lengua empleada, se han podido establecer las especificidades de la traducción de este tipo de textos (vid. 2.3.). En primer lugar, el traductor de LIJ suele adaptar el texto meta al **desarrollo cognitivo de los lectores**, facilitando al máximo su comprensión. Al mismo tiempo, garantiza **el fin pedagógico** de la obra tratando de incluir el contenido cultural y educativo presente en el original. Así, se podría afirmar que la base de la traducción de LIJ es encontrar el punto intermedio entre estas dos premisas. Otra de sus peculiaridades es la necesidad de reconocer a los **distintos tipos de lector** que tiene el texto (adultos, adultos que leen para niños, niños en distintas etapas de crecimiento, etc.) y trasladar la información según éstos. Y por último, y estrechamente ligado al formato de los textos audiovisuales (sobre todo la animación), el **formato de los libros para niños** suele presentar la información a través de varios códigos de significación: escrito, visual (libros ilustrados, cómics, etc.) e incluso de sonido, pues muchas obras se escriben pensando en una lectura en voz alta e incluyen palabras y expresiones llenas de musicalidad (e incluso efectos especiales).

4. *A partir de los estudios sobre traducción de cine infantil y traducción de LIJ, elaborar una taxonomía de los retos más usuales a los que se enfrentan los traductores del cine para niños.*

Partiendo de las características distintivas de la traducción de la LIJ, recopiladas al término del **Capítulo 2**, y tras repasar los estudios realizados por varios investigadores sobre la traducción de películas infantiles y de animación, en el **Capítulo 3** se exponen las características que presenta la traducción del cine para niños. En primer lugar, en lo referente al respeto de las sincronías, suscribimos la tesis de Barambones (2009), quien destaca la necesidad de ajustar el texto doblado en función del espectador, del medio de emisión y de la técnica de animación utilizada. En segundo

lugar, en cuanto al formato, los textos audiovisuales para niños incluyen lenguaje figurado o simplemente lúdico, si bien la estructura de las frases suele ser sencilla, y utilizan un registro estándar de la lengua, algo que la traducción debe tener en cuenta a fin de asegurar la pretendida naturalidad del doblaje. También es frecuente el empleo de canciones y números musicales, así como de elementos que recurren a más de un código semiótico para construir el mensaje. Por otra parte, estos filmes suelen incluir referentes culturales, intertextuales y otros elementos que van dirigidos, en principio, al público adulto o a niños mayores. En estos casos, el doblaje podrá adaptar el texto meta, suprimiendo, modificando o manteniendo los elementos “para adultos”, dependiendo del destinatario al que pretenda llegar.

5. *Diseñar un marco de análisis de los textos audiovisuales para niños, incluyendo los códigos de significación más relevantes de los géneros de animación (lingüístico, iconográfico y musical) y las características específicas de los textos infantiles.*

Tras la enunciación del problema y las hipótesis de investigación, el capítulo de metodología (vid. **Capítulo 4**) describe con precisión **el marco de análisis aplicado a la traducción de textos audiovisuales para niños**. Tomando como base el modelo expuesto por Chaume (2004a, 2012), quien distingue entre los factores externos e internos que inciden en la traducción, nuestro modelo tiene en consideración algunos aspectos externos –la experiencia del equipo de doblaje, de los traductores, la recaudación de las películas–, si bien se detiene fundamentalmente en el análisis micro-textual (vid. 4.4.). El método de trabajo consiste en visualizar las ediciones videográficas del corpus de estudio e ir seleccionando segmentos textuales en función de los tres códigos de significación más importantes en el cine de animación para niños: **lingüístico, iconográfico y musical**. De forma transversal, en cada caso se identifican los elementos que son propios de los textos infantiles y que influyen en su traducción: **lenguaje coloquial, lenguaje infantil, lenguaje figurado, dobles sentidos, multilingüismo, acentos geográficos, referentes culturales e intertextuales, contenido educativo, contenido romántico y canciones**. Por último, una vez ordenados y clasificados en una hoja de cálculo, se detallan y analizan los problemas de

TAV y las diferentes técnicas y estrategias de traducción que se llevan a cabo en cada ejemplo.

6. *Elaborar un catálogo de textos que reúna los largometrajes de animación para niños estrenados en cines españoles entre 2002 y 2012. A continuación, definir el prototipo de filme recurrente en dicho catálogo, con vistas a seleccionar, de forma representativa, las películas del corpus de trabajo.*

La primera parte del **Capítulo 5** muestra, paso a paso, el método de selección del corpus de trabajo, partiendo de la construcción del catálogo o universo de datos que reúne los largometrajes de animación estrenados en cines españoles entre 2002 y 2012 con una calificación de “apta para todos los públicos” y “no recomendada para menos de siete años”, 122 filmes en total. Posteriormente, se aplicaron al catálogo diversos filtros, de forma sucesiva, con el fin de definir un prototipo de filme recurrente en dicho catálogo: *lengua y país de procedencia, estudio de animación, técnica de animación, género y subgéneros, recaudación*. De este modo, el prototipo se correspondía con una **película de animación por ordenador para todos los públicos, que hubiera recaudado más de cinco millones de euros en taquilla y cuyo género fuese de aventuras, comedia o una combinación de ambos**. Se obtuvo así un corpus formado por 35 filmes recientes de animación (Corpus 1). **Tras identificar en dicho elenco los estudios de doblaje, directores de doblaje y traductores**, se seleccionó una muestra representativa a través del método de muestreo estratégico o de “juicio” (Cea D’Ancona, 2004: 171), por el que el propio equipo investigador elige las películas que conformarán el corpus de trabajo (Corpus 2) sin recurrir a métodos de muestreo aleatorios.

7. *Analizar de forma descriptiva las estrategias y técnicas de traducción que se adoptan en el corpus de trabajo con el fin de describir tendencias de traducción.*

El objetivo número 7 se puede dar por cumplido con la segunda parte del **Capítulo 5**, donde se analiza el corpus de trabajo. En primer lugar, se describen las características extratextuales de los doblajes, prestando atención a los estudios de doblaje, traductores, directores y demás responsables del proceso. Es interesante comprobar cómo casi todas los personajes principales de *Buscando a Nemo* están

doblados por actores de cine o TV conocidos por el gran público, mientras que en *El origen de los Guardianes* se emplean las voces de doblaje usuales de los actores de voz originales. En *Rio*, por el contrario, todos los actores son profesionales dedicados al mundo del doblaje. Por otra parte, tanto los traductores como los directores de doblaje de los tres filmes son profesionales que disponen de una dilatada experiencia en el sector.

Por su parte, el análisis de los factores internos nos ha permitido establecer algunas tendencias de traducción (vid. 5.4.). Entre ellas, se ha constatado en primer lugar que el **lenguaje coloquial** es una fuente importante en la elaboración de los diálogos para el doblaje, ya que abundan los ejemplos de términos y expresiones coloquiales y es raro que éstos disminuyan en el texto meta con respecto al texto origen. No obstante, al tratarse de películas de corte familiar, el nivel de registro suele ser estándar, lo que sustenta y da pie a la mencionada **“oralidad prefabricada”** propia de los textos audiovisuales (vid. 1.2.3.2.).

En segundo lugar, a diferencia de lo que ocurre en la traducción de la LIJ, el corpus analizado **no muestra excesivos signos de intervencionismo** que traten de adecuar el texto al espectador infantil. La traducción de los elementos específicos de los textos infantiles (vid. 4.4.2.) **no suele incluir explicitaciones o aclaraciones** que faciliten la comprensión en aquellos elementos que presentan mayores problemas de comprensión, tales como el contenido educativo y los referentes culturales e intertextuales. Muchas de estas especificidades se transmiten (o no), pero no suelen ir acompañados de una explicación. El respeto de las sincronías y la necesidad de hacer frente a todos los códigos semióticos del texto audiovisual parecen ser las causas de esta falta de intervención.

En tercer lugar, existe cierta tendencia a **mantener los referentes culturales** de la cultura original, bien porque sean compartidos, bien por una cuestión de coherencia con la trama de los filmes. Aunque se ha constatado que la técnica de traducción de referentes culturales más empleada es la adaptación –lo que, en principio, favorece el acercamiento a la cultura meta–, existe una mayoría global de ejemplos de equivalente acuñado y préstamo, técnicas que se aproximan al polo original (Martí Ferriol, 2006:

116). En lo que respecta a los **referentes intertextuales**, éstos también suelen **reproducirse** en el texto meta, si bien no se han hallado muchos casos en el corpus.

En cuarto lugar, en los casos en los que se unen los códigos iconográfico y lingüístico para crear el mensaje, se ha comprobado que el texto meta consigue, en su mayoría, **mantener la relación de complementariedad** y transmitir la información de ambos códigos. Para lograrlo, el doblaje se ve abocado a modificar el sentido del texto original, el del texto meta o el de ambos. Estas estrategias no piensan en la imagen como una restricción, sino como una ayuda para la correcta restitución del sentido comunicativo global (Fuentes Luque, 2001; Chaume, 2005; Martínez Sierra, 2009).

En quinto lugar, las canciones en las películas del corpus únicamente **se traducen si su función es diegética**, es decir si son interpretadas por algún personaje y se enmarcan dentro de la historia. No se traducen, sin embargo, si se trata de temas pop –existentes o creados para el filme–, tanto si se escuchan durante el filme como si se incluyen en los créditos de la película. Por último, **la música incidental permanece inalterada** en todo momento, lo que conlleva en la práctica totalidad de los casos una adaptación de los diálogos al código musical.

8. *Diseñar un experimento de recepción con sujetos de 8 y 12 años que incluya la proyección de fragmentos del corpus que presenten algunas de las tendencias de traducción encontradas y la realización de un cuestionario adaptado a su desarrollo cognitivo.*

En el **Capítulo 6** se describen todos los pasos llevados a cabo antes y durante el experimento de recepción, desde la selección de la muestra de participantes y la enumeración de variables dependientes e independientes, hasta la elección de los fragmentos del corpus que se iban a proyectar, así como el diseño del cuestionario para evaluar la comprensión de los niños. Cada uno de estos cometidos se realizó siempre pensando en el sujeto del experimento, niños de 8 y 12 años, elegidos por corresponderse estas edades con el comienzo y final del período *piagetiano* de las operaciones concretas, además de ser la etapa en la que comienza la adquisición de la “competencia filmica” (vid. 6.1.). En estas edades, el niño es capaz de comprender el mensaje escrito en su lengua materna, al menos en una estructura básica, y responder a

preguntas relacionadas con un estímulo visual, también de forma escrita. Con todo, **el cuestionario no debía ser muy extenso y la mayoría de las preguntas debían ser cerradas y estar redactadas de forma simple y directa.** Además, puesto que el visionado de los fragmentos y la cumplimentación del cuestionario se sucedían continuamente, fue imprescindible organizar la prueba de tal forma que los vídeos se proyectaran siguiendo el orden de bloques establecido por el cuestionario (vid. 6.4.), con objeto de no dispersar la atención de los niños. Por último, también se tuvieron en cuenta los factores que influyen en el medio escolar, especialmente en lo tocante a la duración de la prueba, que no debía superar los 55 minutos de duración con el fin de no entorpecer el horario escolar.

7.2. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

7.2.1. HIPÓTESIS DEL ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL CORPUS

Una vez recopilados los resultados del análisis de los códigos lingüístico, iconográfico y musical del corpus, así como de la traducción de las especificidades del cine para niños, damos paso a la validación de las seis hipótesis referentes al estudio descriptivo.

- i. El registro de lengua que escuchamos en los filmes doblados para niños, la llamada “oralidad prefabricada” propia de los textos audiovisuales y especialmente de sus traducciones, incluirá una gran cantidad de elementos coloquiales y expresiones infantiles frecuentes en el léxico del destinatario directo.*

Efectivamente, el análisis del corpus de trabajo ha demostrado que los doblajes mantienen (e incluso refuerzan) las expresiones y términos coloquiales en el texto meta, así como aquellas propias del léxico infantil. En los filmes examinados es incesante el empleo de unidades fraseológicas propias de la lengua meta, fórmulas procedentes del argot y jerga de ciertos grupos de hablantes, así como intensificadores en forma de expresiones y términos afectivos, o expresiones ofensivas y eufemísticas. En menor medida, se reproducen también elementos propios de la gramática en proceso de los niños, principalmente si los personajes son niños o pre-adolescentes. **Se corrobora así**

la subhipótesis i, puesto que los filmes doblados para niños recurren a la “oralidad prefabricada” propia de los textos audiovisuales, ya que incluyen, por un lado, una gran cantidad de elementos coloquiales y expresiones infantiles frecuentes en el léxico del destinatario directo, pero sin por ello dejar de pertenecer al registro estándar.

- ii. *Al igual que en LIJ, el doblaje del cine y de las series de animación incluirá en el texto meta aclaraciones o explicitaciones sobre cuestiones interculturales, lingüísticas y enciclopédicas.*

Como se puede observar en el análisis, el contenido educativo presente en el texto original a través de nombres científicos y comunes de animales, nociones geográficas o históricas, etc., no suele ir acompañado de especificaciones adicionales en el texto meta. Sucede lo mismo con los referentes culturales e intertextuales, que pueden transmitirse (o no) al texto meta, pero no suelen ir acompañados de una explicación. En muchos casos, la aclaración la ofrece directamente el original y el doblaje sólo se encarga de reproducirla. **Se rechaza, por tanto, la subhipótesis ii** pues, a diferencia de lo que sucede en LIJ, se demuestra que el grado de intervencionismo de los traductores es menor en el doblaje de productos animados, al no aportar explicitaciones que permitan comprender mejor los elementos del contenido intercultural, lingüístico y enciclopédico. La restricción que representa la intersección de códigos semióticos en un segmento textual concreto y la imposibilidad de añadir información en la pista de sonido parecen ser la causa de esta falta de adecuación.

- iii. *Para el trasvase de referentes culturales en el doblaje, la estrategia de traducción predominante será la sustitución por otros referentes propios de la cultura meta.*

De los 67 ejemplos de referente cultural que se observan en el corpus, la traducción opta en 49 ocasiones (73%) por mantener las alusiones originales, favoreciendo en principio el polo de origen, mientras que en 18 ocasiones (13%) se suprimen estos referentes o se sustituyen por otros de la cultura meta. Por otro lado, la técnica más utilizada para la traducción de los referentes culturales en el nivel léxico del código lingüístico es la adaptación (14 casos), lo que conlleva una inclusión en el texto doblado de elementos culturales de la sociedad meta. No obstante, la suma de casos en

los que se emplean las técnicas de equivalente acuñado (12) y de préstamo (10) muestra un acercamiento al polo de origen. De esta forma, también **se rechaza la subhipótesis iii**, pues el método de familiarización no parece ser el más recurrente en el doblaje de referentes culturales en el cine para niños.

iv. Los referentes intertextuales incluidos en el texto original también se trasladarán al texto meta.

El análisis de los referentes intertextuales del corpus revela que, a pesar de nos ser muy frecuentes, sí se transmiten mayoritariamente al texto meta, lo que nos permite **corroborar la subhipótesis iv**.

v. La relación entre los códigos iconográfico y lingüístico se mantendrá inalterada en el texto meta y se conseguirá transmitir la información de ambos códigos de significación.

El estudio de los códigos iconográfico y lingüístico nos permite **validar la subhipótesis v**, puesto que la relación de complementariedad entre ambos códigos existente en el texto original se traspasa también al texto meta en la mayoría de casos estudiados. Para conseguir transmitir el mismo efecto comunicativo, el doblaje se ve abocado a modificar el sentido del texto original o el del texto meta, tal y como estipulan Fuentes Luque (2001), Chaume (2005) o Martínez Sierra (2009) quienes, como se ha visto, defienden que para resolver estos problemas de TAV no se debe pensar en la imagen como una restricción, sino como una ayuda para la correcta restitución.

vi. Las canciones en los filmes para niños solamente se traducirán si su función es diegética.

Tras el análisis del código musical en los filmes del corpus, podemos **dar por válida la subhipótesis vi**, pues se ha constatado que las canciones no se traducen en el texto meta cuando éstas aparecen en los títulos de crédito, así como si se trata de temas de corte pop –bien pre-existentes, bien creados para el filme– interpretados por

cantantes famosos. En definitiva, solamente se traducen si se interpretan en el marco de la historia y pueden escucharlas los otros personajes, es decir si su función es diegética.

7.2.2. HIPÓTESIS DEL EXPERIMENTO DE RECEPCIÓN

Tras haber llevado a cabo el experimento de recepción, se han extraído algunas tendencias en cuanto a la afición de los niños al cine en general, y al cine de animación en particular. En primer lugar, se puede afirmar que, por lo general, **a los niños les gusta el cine como medio de entretenimiento**, y les gusta ver películas tanto en la sala de cine –aunque no dispongan de ninguna cerca– como en casa, siendo la televisión el aparato más utilizado para tal fin. Además, las películas preferidas de **los niños con edades en torno a los ocho años suelen ser las de animación o infantiles**, mientras que los niños de once y doce años se decantan principalmente por otros géneros de corte adulto, tanto comedias como filmes de aventuras o de suspense y **se muestran indiferentes ante el cine de animación**.

En lo tocante a la comprensión y aceptación de los fragmentos, veamos ahora si los resultados del experimento validan o rechazan las cuatro subhipótesis propuestas inicialmente:

- vii. *Dado que los filmes infantiles se dirigen a espectadores de distintos niveles de desarrollo cognitivo, los niños de menor edad experimentarán mayores problemas para la comprensión de ciertos elementos de contenido intercultural, lingüístico y enciclopédico. Por su parte, los niños de mayor edad tendrán menos dificultades.*

Tal y como se observa en los resultados, la edad es un factor que influye en la comprensión de ciertos elementos de contenido intercultural, lingüístico y enciclopédico incluidos en los textos infantiles, lo que nos permite **corroborar la subhipótesis vii**, pues queda claro que ciertos elementos de los filmes infantiles se dirigen a un público que dispone de un desarrollo cognitivo más amplio y que no todos los espectadores son capaces de descifrar. Como se ha comprobado en el experimento, los niños de menor edad pierden mucha información del texto. La traducción puede, en cierta medida,

adecuar el texto meta al destinatario infantil, explicitando, modificando o suprimiendo estos elementos.

viii. *Los niños habituados a ver películas de animación, especialmente aquellos que hayan visto las películas del corpus, podrán reconocer con mayor facilidad estos elementos específicos.*

Por el contrario, el hecho de haber visto previamente los filmes del corpus no parece influir en la capacidad que tienen los niños para reconocer los elementos específicos del cine infantil, por lo que **se rechaza la subhipótesis viii**. Esto parece indicar que, a pesar de estar acostumbrados a consumir productos en los medios audiovisuales, la capacidad de atención e incorporación de nuevos conocimientos a través de estos medios es limitada.

ix. *Los niños tendrán dificultad para reconocer los referentes extranjerizantes.*

Dado que la mayoría de los referentes culturales se mantuvo en el texto meta siguiendo un método por lo general extranjerizante, en el caso de los ejemplos incluidos en el experimento **no se puede corroborar la subhipótesis ix**, pues la mayor parte de los sujetos sí fue capaz de identificar los referentes culturales traducidos mediante estrategias que favorecen el polo de origen.

x. *Los niños no podrán comprender las canciones y números musicales no traducidos.*

Por último, tal y como se preveía, los niños no fueron capaces de comprender el tema de la canción en lengua extranjera y sin traducir que se les mostró en la última sección de la prueba, lo que nos lleva a **confirmar la subhipótesis x**. Si bien no depende directamente del traductor, queda patente que la decisión de traducir o no una canción influye en su comprensión por parte del público

En resumen, se pueden dar por válidas seis de las diez subhipótesis formuladas, cuatro del análisis descriptivo y dos de la parte experimental. Estos resultados nos permiten **corroborar también la hipótesis general** y afirmar que la traducción sí interviene de manera decisiva en la recepción del cine infantil, puesto que muchas de las

decisiones tomadas en el proceso de doblaje, tales como la no explicitación de referentes culturales o la no traducción de canciones, influyen en la comprensión del niño. En lo que respecta al problema de investigación planteado al comienzo de esta tesis (vid. Introducción), a la luz de los resultados del experimento, resulta evidente que la comprensión de elementos interculturales y enciclopédicos en los textos infantiles depende principalmente de la edad del espectador y de su desarrollo cognitivo. Asimismo, **se ha demostrado que la traducción también influye en la comprensión de los filmes**, al decantarse por opciones traductológicas que a veces facilitan la comprensión de los elementos específicos y otras veces no: por ejemplo, la mayoría de los niños comprendió los referentes culturales extranjerizantes, mientras que prácticamente ninguno de ellos pudo entender las canciones sin traducir.

7.3. INVESTIGACIONES FUTURAS

Con la presente tesis doctoral, pretendíamos descubrir cómo era la recepción del cine traducido entre un sector especial de la audiencia, los niños. Sin embargo, el trabajo no se ciñe únicamente al campo del doblaje y de la traducción audiovisual, sino que cubre diferentes áreas de conocimiento, desde el cine, la literatura infantil y juvenil o la lingüística, hasta los estudios sobre medios de comunicación de masas y sus modalidades de recepción. No hemos querido olvidar tampoco los enfoques metodológicos de las ciencias sociales y su aplicación directa en una investigación de carácter experimental. Era de esperar, por tanto, que esta tesis multidisciplinar pudiera abrir nuevas y variadas líneas de investigación.

En primer lugar, sobre el análisis descriptivo de los textos. Si bien es cierto que en nuestro trabajo hemos aplicado una rigurosa metodología para la selección del corpus, lo que nos ha permitido obtener una muestra representativa y homogénea del universo de datos, sería recomendable ampliar el número de películas estudiadas con el fin de reforzar o, en su caso, modificar las tendencias de traducción halladas. Dependiendo de la extensión y representatividad de la muestra, un elevado número de recurrencias puede llevarnos a catalogar algunas de estas tendencias como normas propias en la traducción para el doblaje de productos infantiles. Asimismo, se puede

ampliar el tipo de contenido y proceder al análisis de productos audiovisuales para televisión e Internet, así como videojuegos y aplicaciones informáticas para móviles.

En segundo lugar, sobre el estudio de recepción. Nuestra muestra de sujetos sólo puede ser representativa del grupo de individuos analizado, no pudiendo extrapolarse a toda la población. Para poder realizar mayores proyecciones, se debería ampliar el número de participantes en el experimento y conseguir una muestra representativa de niños de 8-9 y 11-12 años residentes en España. Para ello, la página web del Instituto Nacional de Estadística (INE) podría ser de gran utilidad para obtener fácilmente el número de residentes nacidos en un año determinado. Sin embargo, la selección de sujetos debería realizarse siguiendo un método probabilístico, que garantizase a todos los miembros del universo las mismas opciones de ser elegidos para formar parte de la muestra, para lo que se hace imprescindible conocer el nombre y la localización de todos los miembros del universo. Para efectuar un estudio de estas características, se necesitaría principalmente más tiempo, así como una serie de medios logísticos y económicos imposibles de obtener en el marco de una tesis doctoral.

Por otro lado, al ser éste un estudio general sobre el cine para niños, no se ha podido abordar con precisión el grado de comprensión de las diferentes técnicas, estrategias y métodos de traducción entre los espectadores. Sería interesante, por tanto, diseñar un estudio de recepción que arrojase información sobre el grado de aceptación de las tareas que desempeñan los responsables del doblaje en el nivel interno del texto. Éste podría llevarse a cabo seleccionando dos grupos de sujetos diferentes: al primero se le proyectarían los fragmentos de vídeo traducidos y comercializados por la distribuidora, mientras que el segundo actuaría como grupo de control mediante el cual se podría probar un doblaje alternativo, creado para la ocasión según las variables analizadas. Dicho experimento podría servir para que los traductores audiovisuales conozcan las técnicas y estrategias que encuentran mejor y menor aceptación entre la audiencia y, en consecuencia, adecuar (o no) su método de trabajo.

Además, en nuestro experimento hemos tenido la oportunidad de comprobar la diferencia de recepción en niños pertenecientes a dos etapas diferentes del desarrollo cognitivo y se ha podido demostrar empíricamente que, por lo general, los de mayor

edad experimentan menores problemas para comprender ciertos elementos de contenido intercultural, lingüístico y enciclopédico. Sin embargo, otra línea de investigación podría incluir en la prueba a uno o varios grupos de adultos, a fin de verificar si realmente son capaces de identificar, relacionar y asimilar los elementos de los textos infantiles que, en un principio, parecen dirigirse a ellos. O si, por el contrario, su reconocimiento no depende tanto de la edad como del conocimiento cultural y sociológico adquirido. Si así fuera, se podrían evaluar los diferentes métodos pedagógicos y educativos desde la infancia con el fin de que los futuros adultos dispongan de un amplio bagaje cultural que les permita enfrentarse a cualquier tipo de texto.

Otra de las propuestas de futuro que abre esta tesis es la realización de un análisis comparativo de las reacciones de los niños de la cultura original con las reacciones de los niños de la cultura meta. Ahora que tenemos los resultados del experimento con niños españoles, se puede hacer lo mismo con niños británicos, norteamericanos, australianos, etc., y comprobar si difiere o no su comprensión ante los elementos específicos de los textos infantiles. Un estudio de tales características serviría para comprobar específicamente si la edad y el nivel de desarrollo cognitivo también influyen –y en su caso, en qué medida– en la recepción del producto por parte de los destinatarios originales.

Éstas y otras líneas de investigación emanan de la tesis doctoral que aquí se presenta. Por nuestra parte, esperamos que este trabajo pueda contribuir al avance de los estudios sobre recepción de TAV, en especial de productos dirigidos al espectador infantil, y deseamos que los resultados obtenidos sirvan como punto de partida para la realización de trabajos que analicen la traducción desde el punto de vista del destinatario. Asimismo, confiamos en un aumento de las investigaciones que emplean una metodología experimental, a fin de consolidar un ámbito de estudio que lleva algunos años tratando de salir de su letargo en el mundo académico.

BIBLIOGRAFÍA

- Agost, Rosa (1999) *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona: Ariel.
- Alvstad, Cecilia (2008) «Ambiguity translated for children. Andersen's "Den standhaftige Tinsoldat" as a case in point». *Target*, 20:2, p. 222-248.
- Antonini, Rachele (2008) «The perception of dubbese. An Italian study» en Chiaro, Delia, Christine Heiss y Chiara Bucaria (eds.) *Between Text and Image. Updating Research in Screen Translation*. Ámsterdam: John Benjamins, p. 135-147.
- Antonini, Rachele (2009) «The perception of dubbed cultural references in Italy». *Intralinea. Online Translation Journal*, 11 [en línea], http://www.intralinea.org/archive/article/The_perception_of_dubbed_cultural_references_in_Italy [Última consulta el 22 de septiembre de 2015].
- Antonini, Rachele y Delia Chiaro (2009) «The perception of dubbing by Italian audiences» en Díaz Cintas, Jorge y Gunilla Anderman (eds.) *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, p. 97-114.
- Arce Castillo, Ángela (1999) «Intensificadores en español coloquial». *Anuario de Estudios Filológicos*, 22, p. 37-48.
- Astrid, Lirian (2007) «Lenguaje audiovisual y lenguaje escolar: dos cosmovisiones en la estructuración lingüística del niño». *Educación y Educadores*, 10:1, p. 39-52.
- Ávila, Alejandro (1997) *El doblaje*. Madrid: Cátedra.
- Bacher, Hans (2008) *Dream Worlds. Production Design in Animation*. Burlington: Elsevier.
- Baker, Mona (1992) *In Other Words. A coursebook on translation*. Londres: Routledge.
- Ballester, Ana (2001) *Traducción y nacionalismo. La recepción del cine americano en España a través del doblaje (1928-1948)*. Granada: Comares.
- Bamberger, Richard (1961) «Das Jugendbuch in aller Welt. Europa im Spiegel der Jugendbuchübersetzungen im deutsche Sprachraum». *Jugend und Buch*, 10:1, p. 28-43.
- Baños, Rocío (2009) *La oralidad prefabricada en la traducción para el doblaje. Estudio descriptivo-contrastivo del español de dos comedias de situación: Siete Vidas y Fiends*. Tesis doctoral de la Universidad de Granada.

- Baños, Rocío y Frederic Chaume (2009) «Prefabricated Orality: A Challenge in Audiovisual Translation». *Intralinea. Online translation journal*, 6 [en línea], <http://www.intralinea.org/print/article/1714> [Última consulta el 5 de octubre de 2015].
- Barambones, Josu (2009) *La traducción audiovisual en ETB-1: estudio descriptivo de la programación infantil y juvenil*. Tesis doctoral de la Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Barambones, Josu (2012) *Lenguas minoritarias y traducción. La traducción audiovisual en euskera*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Bartoll, Eduard (2008) *Paràmetres per a una taxonomia de la subtitulació*. Tesis doctoral de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona.
- Bartrina, Francesca (2001) «La investigación en traducción audiovisual: Interdisciplinariedad y especificidad» en Sanderson John (ed.) *¡Doble o nada! Actas de las I y II Jornadas de doblaje y subtitulación*. Alicante: Publicacions de la Universitat d'Alacant, p. 27-38.
- Bartrina, Francesca (2004) «The challenge of research in audiovisual translation» en Orero, Pilar (ed.) *Topics in Audiovisual Translation*. Ámsterdam: John Benjamins, p. 157-167.
- Bassols, Margarida, Mavi Dolç, David Paloma, Albert Rico, Laura Santamaria, Mila Segarra y Anna M. Torrent (1995) «Adapting Translation for Dubbing to the Customer's Requirements: The Case of Cartoons» en Gambier, Yves (ed.) *Communication Audiovisuelle et Transferts Linguistiques/ Audiovisual Communication and Language Transfer*. Sint-Amansberg: FIT, p. 410-417.
- Beauchamp, Robin (2005) *Designing Sound for Animation*. Burlington: Elsevier.
- Bell, Allan (1984) «Language Style as Audience Design». *Language in Society*, 13, p. 145-204.
- Bell, Allan (2001) «Back in style: reworking audience design» en Eckert, Penelope y John R. Rickford (eds.) *Style and Sociolinguistic Variation*. Nueva York: Cambridge University Press, p. 139-169.
- Blanco, Ignacio (2011) «La comunicación ante un mundo más complejo» en Fernández Martínez, Pilar, Ignacio Blanco, Álvaro de la Torre, Margarita Garbisu, Teresa Torrecillas, Amalia Pedrero y Tamara Vázquez (eds.) *Los niños y el negocio de la televisión. Programación, consumo y lenguaje*. Manganeses de la Lampreana: Comunicación social, p. 15-30.

- Borràs, Elisenda y Anna Matamala (2008) «La traducció dels noms propis en pel·lícules d'animació infantils». *Quaderns. Revista de Traducció*, 16, p. 283-294.
- Bosseaux, Charlotte (2008) «Buffy the Vampire Slayer. Characterization in the Musical Episode of the TV Series». *The Translator*, 14:2, p. 343-372.
- Botella, Carla (2009) «El intertexto audiovisual cómico y su traducción. El caso de 'family guy'». *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 17 [en línea], <http://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/tritonos-2-intertexto.htm> [Última consulta el 19 de septiembre de 2015].
- Brugué, Lydia (2013) *La traducció de cançons per al doblatge i l'adaptació musical en pel·lícules d'animació*. Tesis doctoral de la Universitat de Vic.
- Briz, Antonio (1996) *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco/Libros.
- Briz, Antonio (2001) *El español coloquial en la conversación*. 2ª edición. Barcelona: Ariel.
- Briz, Antonio (2002) «El léxico coloquial en la conversación». *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 31, p. 10-21.
- Briz, Antonio (2004) «El análisis de un texto oral coloquial» en Briz, Antonio y Grupo Val.Es.Co. (eds.) *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* 2ª edición. Barcelona: Ariel, p. 29-48.
- Briz, Antonio (2004b) «El español coloquial. ¿Por dónde comenzar su análisis en clase?». *Mosaico*, 14, p. 4-6.
- Bucaria, Chiara y Delia Chiaro (2007) «End-User perception of screen translation: the case of Italian dubbing». *TradTerm*, 13, p. 91-118.
- Buckingham, David (2002) *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Traducción de Roc Filella. Madrid: Morata.
- Cabedo Nebot, Adrián (2009) Análisis y revisión del sarcasmo y la lítote: propuesta desde la Teoría de la Relevancia. *Boletín de Filología*, 44:2, p. 11-38.
- Cámara, Elvira (1999) *Hacia una traducción de calidad: técnicas de revisión y corrección de errores*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Càmara, Sergi (2006) *El dibujo animado*. 2ª edición. Barcelona: Parramón.
- Cano Calderón, Amelia (1993) «El cine para niños, un capítulo de la literatura infantil». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, p. 53-57.
- Cea D'Ancona, María Ángeles (2004) *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.

- Cerezo, Beatriz (2012) *La didáctica de la traducción audiovisual en España: Un estudio de caso empírico-descriptivo*. Tesis doctoral de la Universitat Jaume I de Castelló de la Plana.
- Chaume, Frederic (2003) *Doblatge i subtitulació per a la TV*. Vic: Eumo.
- Chaume, Frederic (2004a) *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Chaume, Frederic (2004b) «Film Studies and Translation Studies: Two Disciplines at Stake in Audiovisual Translation», *Meta*, 49:1, p. 12-24.
- Chaume, Frederic (2004c) «Synchronization in dubbing: A translational approach», en Orero, Pilar (ed.) *Topics in Audiovisual Translation*. Ámsterdam: John Benjamins, p. 35-53.
- Chaume, Frederic (2005) «Los estándares de calidad y la recepción de la traducción audiovisual». *Puentes*, 6, p. 5-12.
- Chaume, Frederic (2007) «Quality standards in dubbing: a proposal». *TradTerm*, 13, p. 71-89.
- Chaume, Frederic (2012) *Audiovisual Translation: Dubbing*. Manchester: St. Jerome.
- Chaume, Frederic (2013) «The turn of audiovisual translation: New audiences and new technologies». *Translation Spaces*, 2:1, p. 105-123.
- Chaume, Frederic y Rosa Agost (2001) «Horizontes cercanos: la consideración académica de la traducción audiovisual» en Chaume, Frederic y Rosa Agost (eds.) *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. p. 9-15.
- Chaves, María José (2000) *La traducción cinematográfica: el doblaje*. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Chesterman, Andrew (2007) «Bridge concepts in translation sociology», en Wolf, Michaela y Alexandra Fukari (eds.) *Constructing a Sociology of Translation*. Ámsterdam: John Benjamins, 171-183.
- Contreras, Eduardo (1993) «Televisión y niños, niños y televisión: aproximación al estado del arte en la investigación empírica» [en línea], <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/7441.pdf/> [Última consulta el 15 de mayo de 2015].
- Cornu, Jean-François (2011) «Le public ? Quel public ? De l'influence négligeable des spectateurs sur les stratégies de traduction audiovisuelle des films en France» en Şerban, Adriana y Jean-Marc Lavour (eds.) *Traduction et médias audiovisuels*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, p. 21-35.

- Cornu, Jean-François (2014) *Le doublage et le sous-titrage. Histoire et esthétique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Cuesta, Ubaldo (2000) *Psicología social de la comunicación*. Madrid: Cátedra.
- Danan, Martine (1991) «Dubbing as an expression of nationalism». *Meta*, 36:4, p. 606-614.
- De Andrés Tripero, Tomás (2006) *El desarrollo de la inteligencia fílmica. La comprensión audiovisual y su evolución en la infancia y la adolescencia*. Informe para el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [en línea], <http://ares.cnice.mec.es/informes/15/versionpdf.pdf> [Última consulta el 9 de septiembre de 2015].
- De Higes, Irene (2014) *Estudio descriptivo y comparativo de la traducción de filmes plurilingües: el caso del cine británico de migración y diáspora*. Tesis doctoral de la Universitat Jaume I de Castelló de la Plana.
- De Higes, Irene, Ana María Prats, Juan José Martínez Sierra y Frederic Chaume (2013) «Subtitling Language Diversity in Spanish Immigration Films». *Meta*, 58:1, p. 134-145.
- De Hoyos, Margarita (1981) «Una variedad en el habla coloquial: la jerga “cheli”». *Cauce*, 4, p. 31-39.
- De los Reyes, Julio (2015) «La traducción de canciones en el cine de animación. Estrategias y elecciones en las versiones española, francesa e italiana de “Let it go”». *Savoirs en prisme*, 4 [en línea], <http://savoirstenprisme.com/numeros/04-2015-langue-et-musique/la-traduccion-de-canciones-en-el-cine-de-animacion-estrategias-y-elecciones-en-las-versiones-espanola-francesa-e-italiana-de-let-it-go/> [Última consulta el 5 de octubre de 2015].
- Delabastita, Dirk (1989) «Translation and mass-communication: Film and T.V. translation as evidence of cultural dynamics». *Babel: Revue internationale de la traduction/International Journal of Translation*, 35:4, p. 193-218.
- De Linde, Zoé y Neil Kay (1999) *The Semiotics of Subtitling*. Manchester: St. Jerome.
- Denis, Sébastien (2011) *Le cinéma d'animation*. 2ème édition. París: Armand Colin.
- Denton, John y Debora Ciampi (2012) «A New Development in Audiovisual Translation Studies: Focus on Target Audience Perception». *LEA - Lingue e letteratura d'Oriente e d'Occidente*, 1, 1, p. 399-422.
- Díaz Cintas, Jorge (2001) *La traducción audiovisual. El subtulado*. Salamanca: Almar.

- Díaz Cintas, Jorge (2001b) «Striving for quality in subtitling: the role of a good dialogue list» en Gambier, Yves y Henrik Gottlieb (eds.) *(Multi) Media Translation: Concepts, Practices and Research*. Ámsterdam: John Benjamins, p. 199-212.
- Díaz Cintas, Jorge (2003) *Teoría y práctica de la subtitulación Inglés/Español*. Barcelona: Ariel.
- Díaz Cintas, Jorge (2004a) «Subtitling: the long journey to academic acknowledgement». *The Journal of Specialized Translation*, 1, [en línea], http://www.jostrans.org/issue01/art_diaz_cintas.pdf [Última consulta el 1 de octubre de 2015], p. 50-70.
- Díaz Cintas, Jorge (2004b) «In search of a theoretical framework for the study of audiovisual translation» en Orero, Pilar (ed.) *Topics in Audiovisual Translation*. Ámsterdam: John Benjamins, p. 21-34.
- Díaz Cintas, Jorge (2006) *Competencias profesionales del subtitulador y el audiodescriptor*. Getafe: CESyA [en línea], <http://www.cesya.es/estaticas/jornada/documentos/informe.pdf> [Última consulta el 18 de septiembre de 2015].
- Díaz Cintas, Jorge y Aline Remael (2007) *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome.
- Díaz Cintas, Jorge (2008) «Audiovisual translation comes of age» en Chiaro, Delia, Christine Heiss y Chiara Bucaria (eds.) *Between Text and Image: Updating Research in Screen Translation*. Ámsterdam: John Benjamins, p. 1-10.
- Di Carlo, Carlo (1995) «Il doppiaggio come traduzione del film. Genesi e problemi» en Boujea, Serge (ed.) *Génétiq ue et traduction*. París: L'Harmattan, p. 167-183.
- Di Giovanni, Elena (2010) «Introduction» en Di Giovanni, Elena, Chiara Elefante y Roberta Pederzoli (eds.) *Écrire et traduire pour les enfants: Voix, images et mots - Writing and Translating for Children: Voices, Images and Texts*. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 259-264.
- Di Giovanni, Elena, Chiara Elefante y Roberta Pederzoli (eds.) (2010) *Écrire et traduire pour les enfants: Voix, images et mots - Writing and Translating for Children: Voices, Images and Texts*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dorr, Aimée (1986) *Television and Children: A Special Medium for a Special Audience*. Beverly Hills: Sage.

- D'Ydewalle, Géry y Ubowanna Pavakanun (1996) «Le sous-titrage à la télévision facilite-il l'apprentissage des langues ?» en Gambier, Yves (ed.) *Les transferts linguistiques dans les médias audiovisuels*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, p. 217-223.
- D'Ydewalle, Géry y Marijke Van de Poel (1999) «Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled television programs». *Journal of Psycholinguistic Research*, 28:3, p. 227-244.
- Eco, Umberto (1979) *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. 3ª edición. Traducción de Ricardo Pochtar. Barcelona: Lumen.
- Eguíluz, Federico, Raquel Merino, Vickie Olsen, Eterio Pajares y José Miguel Santamaría (eds.) (1994) *Trasvases culturales: literatura, cine, traducción*. Vitoria: Universidad del País Vasco.
- Englert, Birgit (2010) «In Need of Connection: Reflections on Youth and the Translation of Film in Tanzania». *Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien*, 18, p. 137-159.
- Espasa, Eva (2008) «“Big Brother is watching you”: Diseño de audiencia y traducción audiovisual» en Sanderson, John (ed.) *Películas antiguas, subtítulos nuevos*. Alicante: Publicacions de la Universitat d'Alacant, p. 69-80.
- Even-Zohar, Itamar (1990) «The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem». *Poetics Today*, 11:1, p. 45-51.
- Fels, Deborah, John Patrick Udo, Jonas Diamond y Jeremy Diamond (2006) «A Comparison of Alternative Narrative Approaches to Video Description for Animated Comedy». *JVIB*, 100:5, p. 295-305.
- Fernández López, Marisa (1996) *Traducción y literatura infantil y juvenil. Narrativa anglosajona contemporánea en España*. León: Universidad de León.
- Fernández López, Marisa (2000) «Translation's Studies in Contemporary Children's Literature: A Comparison of Intercultural Ideological Factors». *Children's Literature Association Quarterly*, 25:1, p. 29-37.
- Fernández Pérez, Milagros (2005) «El lenguaje infantil. Algunos lugares comunes revisitados». *Interlingüística*, 16:1, p. 21-42.
- Ferrari, Chiara (2004) «The Nanny in Italy: Language, Nationalism and Cultural Identity». *Global Media Journal*, 3, [en línea], <http://lass.purduecal.edu/cca/gmj/sp04/graduatesp04/gmj-sp04gradref-ferrari.htm> [Última consulta el 19 de septiembre de 2014].

- Fodor, István (1976) *Film Dubbing: Phonetic, Semiotic, Esthetic and Psychological Aspects*. Hamburgo: Helmut Buske.
- Fois, Eleonora (2012) «Traduzione audiovisiva: teoria e pratica dell'adattamento». *Between*, 2:4, p. 1-17.
- Fuentes Luque, Adrián (2001) *La recepción del humor audiovisual traducido: estudio comparativo de fragmentos de las versiones doblada y subtitulada al español de la película «Duck Soup» de los Hermanos Marx* [CD-ROM]. Tesis doctoral de la Universidad de Granada. Granada: Universidad de Granada.
- Fuentes Luque, Adrián (2003) «An Empirical Approach to the Reception of AV Translated Humour». *The Translator*, 9:2, p. 293-306.
- Franco, Eliana Paes Cardoso (2001) «Inevitable Exoticism: The Translation of Culture-Specific Items in Documentaries» en Chaume, Frederic y Rosa Agost (eds.) *La traducción en los medios audiovisuales*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. p. 177-181.
- Franco, Eliana Paes Cardoso (2002) «Voiced-over television documentaries. Terminological and conceptual issues for their research». *Target*, 13:2, p. 289-304.
- Franzon, Johan (2008) «Choices in Song Translation». *The Translator*, 14:2, p. 373-399.
- Fraser, Sandy, Vicky Lewis, Sharon Ding, Mary Kellet y Chris Robinson (2004) *Doing Research with Children and Young People*. Londres: Sage.
- Gambier, Yves (1996) «La traduction audiovisuelle : un genre nouveau ?» en Gambier, Yves (ed.) *Les transferts linguistiques dans les médias audiovisuels*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, p. 7-12.
- Gambier, Yves (2003) «Screen Transadaptation: Perception and Reception». *The Translator*, 9:2, p. 171-189.
- Gambier, Yves (2006) «Orientations de la recherche en traduction audiovisuelle». *Target*, 18:2, p. 261-293.
- Gambier, Yves (2009) «Challenges in research on audiovisual translation» en Pym, Anthony y Alexander Perekrstenko (eds.) *Translation Research Projects 2*. Tarragona: Intercultural Studies Group, p. 17-25.
- Gambier, Yves y Henrik Gottlieb (eds.) (2001) *(Multi) Media Translation: Concepts, Practices and Research*. Ámsterdam: John Benjamins.

- García de Toro, Cristina (2014) «Traducir literatura para niños: de la teoría a la práctica». *Trans*, 18, p. 123-137.
- García de Toro, Cristina (2013) «Los viajes de *Pinocchio*. Sus primeras andanzas en España». *Sendebarr*, 24, p. 291-306.
- García de Toro, Cristina (2000) «La traducción de los recursos de la oralidad en la narrativa juvenil: una aproximación descriptiva» en Ruzicka, Veljika, Celia Vázquez y Lourdes Lorenzo (eds.) *Literatura infantil y juvenil. Tendencias actuales en investigación*. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, p. 161-172.
- García Galera, M^a del Carmen (2000) *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Barcelona: Gedisa.
- Goldmark, Daniel (2005) *Tunes for 'Toons. Music and the Hollywood Cartoon*. Berkely, Los Angeles, Londres: University of California Press.
- González Ruiz, Víctor y Laura Cruz García (2007) «Other voices, other room? The relevance of dubbing in the reception of audiovisual products» *Linguistica Antverpiensia*, 6, p. 219-233.
- González Vera, María Pilar (2011) «Translating Images: the Impact of the Image on the Translation of Disney's Alice in Wonderland into Spanish». *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 43, p. 33-53.
- Greenberg, Raz (2011) «The Animated Text: Definition». *Journal of Film and Video*, 63:2, p. 3-10.
- Greig, Anne, Jayne Taylor y Tommy MacKay (2007) *Doing Research with Children: A Practical Guide, 2nd Edition*. Londres: Sage.
- Gutiérrez Lanza, Camino (1999) Traducción y censura de textos cinematográficos en la España de Franco: doblaje y subtítulo inglés-español (1951-1975). Tesis doctoral de la Universidad de León.
- Hagfors, Irma (2003) «The Translation of Culture-Bound Elements into Finnish in the Post-War Period». *Meta*, 48:1-2, p. 115-127.
- Hatim, Basil y Ian Mason (1990) *Discourse and the Translator*. Essex: Longman.
- Hatim, Basil y Ian Mason (1997) *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- Heiss, Christine (2004) «Dubbing Multilingual Films: A New Challenge?». *Meta*, 49:1, p. 208-220.

- Heitz, Françoise (2007) *Le cinéma d'animation en Espagne (1942-1950)*. Arras: Artois Presses Université.
- Hendrickx, Paul (1984) «Partial dubbing». *Meta*, 29:2, p. 217-218.
- Hernández Bartolomé, Ana Isabel y Gustavo Mendiluce Cabrera (2005) «New Trends in Audiovisual. Translation: The Latest Challenging Modes». *Miscelánea*, 31, p. 89-103.
- Hernández Bartolomé, Ana Isabel (2005) «El cine de animación: un caso especial de traducción audiovisual» en Merino, Raquel, José Miguel Santamaría y Eterio Pajares (eds.) *Trasvases Culturales: Literatura, Cine y Traducción 4*. Bilbao: UPV / EHU, p. 211-223.
- Hernández Bartolomé, Ana Isabel (2008) *La traducción audiovisual en el cine de animación: Análisis de la traducción de la oralidad por medio de los marcadores del discurso convencionales*. Tesis doctoral de la Universidad de Valladolid.
- Hunt, Peter (1990) *Children's Literature. The Development of Criticism*. Londres: Routledge.
- Hunt, Peter (1991) *An Introduction to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Hurtado, Amparo (2001) *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. 6ª edición. Madrid: Cátedra.
- Iglesias, Luis Alberto (2006) *Los doblajes y redoblajes al español de los «clásicos Disney» (1937-1977). El caso de Snow White and the Seven Dwarfs*. Trabajo de grado de la Universidad de Salamanca.
- Iglesias, Luis Alberto (2009) *Los doblajes en español de los clásicos Disney*. Tesis doctoral de la Universidad de Salamanca.
- Izard, Natàlia (2001) «L'ensenyament de la traducció audiovisual en el marc de la formació de traductors» en Chaume, Frederic y Rosa Agost (eds.) *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. p. 73-76.
- Izard, Natàlia (2004) «Versemlança i oralitat en la traducció audiovisual». *Quaderns divulgatius*, 24, p. 35-41, [en línea], <http://www.escriptors.cat/files/q24.pdf> [Última consulta el 14 de septiembre de 2015].
- Ivarsson, Jan (1992) *Subtitling for the Media: A Handbook of an Art*. Estocolmo: Transedit.

- Kahane, Eduardo (1990) «Los doblajes cinematográficos: trucaje lingüístico y verosimilitud». *Parallèles*, 12, p. 115-120.
- Karamitroglou, Fotios (2000) *Towards a Methodology for the Investigation of Norms in Audiovisual Translation*. Ámsterdam: Rodopi.
- Karamitroglou, Fotios (2001) «The choice to subtitle children's TV programmes in Greece: conforming to superior norms» en Gambier, Yves y Henrik Gottlieb (eds.) *(Multi) Media Translation: Concepts, Practices and Research*. Ámsterdam: John Benjamins, p. 189-198.
- Katan, David (2010) «Il doppiaggio del cartone animato tra impossibilità e successo» en De Rosa, Gian Luigi (ed.) *Dubbing Cartoonia*. Casoria: Loffredo, p. 11-28.
- Kellet, Mary y Sharon Ding (2004) «Middle Childhood» en Fraser, Sandy, Vicky Lewis, Sharon Ding, Mary Kellet y Chris Robinson (eds.) *Doing Research with Children and Young People*. Londres: Sage, p. 161-174.
- Klingberg, Göte (1986) *Children's Fiction in the Hands of Translators*. Lund: Gleerup.
- Klingberg, Göte, Mary Ørvig y Stuart Amor (eds.) (1976) *Children's books in Translation: the situation and the problems*. Estocolmo: Almqvist and Wiksell Int.
- Koolstra, Cees, Tom van der Voort y Leo van der Kamp (1997) «Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study». *Reading Research Quarterly*, 32:2, p. 128-152.
- Koolstra, Cees y Johannes Beentjes (1999) «Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home». *Educational Technology Research and Development*, 47:1, p. 51-60.
- Kovačič, Irena (1995) «Reception of Subtitles. The Non-Existent Ideal Viewer» en Gambier, Yves (ed.) *Audiovisual Communication and Language Transfer*. Número especial de *Translatio (FIT Newsletter)*, 14:3-4, p. 376-383.
- Kress, Gunther y Theo van Leeuwen (2006) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Revised edition, Londres y Nueva York: Routledge.
- Krings, Matthias (2010) «Nollywood goes East. The Localization of Nigerian Video Films in Tanzania» en Şaul, Mahir y Austen, Ralph (eds.) *Viewing African Cinema in the Twenty-First Century: Art Films and the 'Nollywood' Video Revolution*. Athens, OH: Ohio University Press, p. 74-94.
- Lachat, Christina (2012) «Percepción visual y traducción audiovisual: la mirada dirigida». *MonTI*, 4, p. 87-102.

- Lambert, José y Hendrick van Gorp (1985) «On describing translations» en Hermans, Theo (ed.) *The manipulation of literature. Studies in literary translation*. Nueva York: St Martin's Press, p. 42–53.
- Lathey, Gillian (ed.) (2006) *The Translation of Children's Literature: A Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lathey, Gillian (2009) «Children's Literature» en Mona Baker y Gabriela Saldanha (eds.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, 2nd edition. Londres & Nueva York: Routledge, p. 31-34.
- Lathey, Gillian (2010) *The Role of Translators in Children's Literature: Invisible Storytellers*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Lecuona, Lourdes (1994) «Entre el doblaje y la subtitulación: la interpretación simultánea en el cine» en Federico Eguíluz, Raquel Merino, Vickie Olsen, Eterio Pajares y José Miguel Santamaría (eds.) *Trasvases culturales: literatura, cine, traducción*. Vitoria: Universidad del País Vasco, p. 279-286.
- Le Nouvel, Thierry (2007) *Le doublage*. París: Eyrolles.
- Leppänen, Ulla, Kaisa Aunola y Jari-Erik Nurmi (2005) «Beginning readers' reading performance and reading habits». *Journal of Research in Reading*, 28:4, p. 383-399.
- Lindvall, Terrance y Matthew Melton (1997) «Towards a Post-Modern Animated Discourse: Bakhtin, Intertextuality and the Cartoon Carnival» en Pilling, Jayne (ed.) *A Reader in Animation Studies*. Sídney: John Libbey, p. 203-220.
- Lluís, Josep (1995) «Paràmetres per a una anàlisi de la banda sonora musical cinematogràfica». *D'Art*, 21, p. 169-186.
- Lorenzo, Lourdes (2003) «Traductores intrépidos: intervencionismo de los mediadores en las traducciones del género infantil y juvenil» en Pascua, Isabel, Elisa Ramón, Ángeles Perera y Gisela Marcelo (eds.) *Actas del I Congreso Internacional Traducción y Literatura Infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, p. 341-350.
- Lorenzo, Lourdes (2005) «Funcions bàsiques das referències intertextuals e o seu tractament na traducció audiovisual». *Quaderns. Revista de Traducció*, 12, p. 133-150.
- Lorenzo, Lourdes (2008) «Estudio del doblaje al español peninsular de *Pocahontas*» en Ruzicka, Veljka (ed.) *Diálogos intertextuales*. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 89-106.

- Lorenzo, Lourdes (2014) «Paternalismo traductor en las traducciones del género infantil y juvenil». *Trans*, 18, p. 35-48.
- Lorenzo, Lourdes y Ana María Pereira (1999) «Blancanieves y los siete enanitos, radiografía de una traducción audiovisual: la versión cinematográfica de Disney en inglés y en español» en Caramés, José Luis, Carmen Escobedo y Jorge Luis Bueno (eds.) *El Cine: otra dimensión del discurso artístico, vol. I*. Oviedo: Universidad de Oviedo, p. 469-483.
- Lorenzo, Lourdes y Ana María Pereira (2000) «Tratamiento del lenguaje del niño y de sus juegos en la traducción: *The Giver* y sus versiones en español y gallego». *Trans. Revista de Traductología*, 4, p.135-139.
- Lorenzo, Lourdes y Ana María Pereira (2001) «Doblaje y recepción de películas infantiles» en Pascua, Isabel (coord.) *La traducción. Estrategias profesionales*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, p. 193-203.
- Lorenzo, Lourdes y Ana María Pereira (2011) «Deaf children and their access to audiovisual texts: Educational failure and the helplessness of the subtitle» en Di Giovanni, Elena (ed.) *Diálogos intertextuales 5: Between Text and Receiver: Translation and Accessibility / Entre texto y receptor: traducción y accesibilidad*. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 185-201.
- Lotman, Juri (1977) «The Dynamic Model of Semiotics System». *Semiotica*, 21, p. 193-210.
- Luyken, Georg-Michael, Thomas Herbst, Jo Langham-Brown y Helen Reid (1991) *Overcoming barriers in television: Dubbing and subtitling for the European Audience*. Manchester: European Institute for the Media.
- Marleau, Lucien (1982) «Les sous-titres... Un mal nécessaire». *Meta*, 27:3, p. 271-285.
- Marrero, Adriana (2010) «Cambios y continuidades en los estereotipos de género en el cine dirigido al público infantil: Shrek» en Garcí-Raffi, Xavier, Francesc Hernández y Nieves Ledesma (eds.) *Didáctica de la pantalla. Per a una pedagogia de la ficció audiovisual*. Alzira: Germania, p. 149-164.
- Marta Lazo, Carmen (2005) *Análisis de la audiencia infantil: de receptores de la televisión a perceptores participantes*. Tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid.
- Martí Ferriol, José Luis (2006) *Estudio empírico y descriptivo del método de traducción para doblaje y subtitulación*. Tesis doctoral de la Universitat Jaume I de Castelló de la Plana.

- Martín, Laurentino (1994) «Estudio de las diferentes fases del proceso de doblaje» en Eguíluz, Federico, Raquel Merino, Vickie Olsen, Eterio Pajares y José Miguel Santamaría (eds.) *Trasvases culturales: literatura, cine, traducción*. Vitoria: Universidad del País Vasco, p. 323-330.
- Martínez Martínez, Silvia (2010) «Disney contra la nueva ola del cine de animación: un análisis descriptivo a través de la AD» en Jiménez, Catalina, Ana Rodríguez y Claudia Seibel (eds.) *Un corpus de cine. Teoría y práctica de la audiodescripción*. Láchar: Tragacanto, 295-314.
- Martínez Garrido, Gemma (2013) *Estudio descriptivo y contrastivo de la traducción de elementos culturales en la subtitulación (catalán-inglés)*. Tesis doctoral de la University of Kent.
- Martínez Sierra, Juan José (2004) *Estudio descriptivo y discursivo de la traducción del humor en los textos audiovisuales. El caso de Los Simpson*. Tesis doctoral de la Universitat Jaume I de Castelló de la Plana.
- Martínez Sierra, Juan José (2008) *Humor y traducción. Los Simpson cruzan la frontera*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Martínez Sierra, Juan José (2009) «Doblar o subtitular el humor, esa no es la cuestión». *The Journal of Specialized Translation*, 12, [en línea], http://www.jostrans.org/issue12/art_martinez_sierra.pdf [Última consulta el 1 de octubre de 2014], p. 180-198.
- Marx, Christy (2007) *Writing for Animation, Comics, and Games*. Burlington: Elsevier.
- Mason, Ian (1989) «Speaker Meaning and Reader Meaning: Preserving Coherence in Screen Translating» en Kolmel, Rainer y Jerry Payne (eds.) *Babel: the Cultural and Linguistic Barriers between Nations*. Aberdeen: Aberdeen University Press, p. 13-24.
- Mateo, Marta (2002) «Los sobretítulos de ópera: dimensión técnica, textual, social e ideológica» en Sanderson, John (ed.) *Traductores para todo. Actas de las III Jornadas de doblaje y subtitulación*. Alicante: Universidad de Alicante, p. 51-73.
- Mayoral, Roberto, Dorothy Kelly y Natividad Gallardo (1986) «Concepto de “traducción subordinada” (cómic, cine, canción, publicidad). Perspectivas no lingüísticas de la traducción» en Fernández, Francisco. (ed.) *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valencia, 16-20 de abril de 1985. Valencia: AESLA, p. 95-105.
- Mayoral, Roberto, Dorothy Kelly y Natividad Gallardo (1988) «Concept of Constrained Translation. Non-linguistic Perspectives of Translation». *Meta*, 33:3, p. 356-367.

- Mayoral, Roberto (2001a) «El espectador y la traducción audiovisual» en Chaume, Frederic y Rosa Agost (eds.) *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, p. 33-46.
- Mayoral, Roberto (2001b) «Campos de estudio y trabajo en traducción audiovisual» en Duro, Miguel (ed.) *La traducción para el doblaje y la subtitulación*. Madrid: Cátedra, p. 19-45.
- Mayoral, Roberto (2012) «El estudio de la traducción audiovisual: comentarios» en Martínez Sierra, Juan José (ed.) *Reflexiones sobre la traducción audiovisual. Tres aspectos, tres momentos*. Valencia: Universidad de Valencia, p. 179-185.
- Mera, Miguel (1999) «Read my lips: Re-evaluating subtitling and dubbing in Europe». *Links & Letters*, 6, p. 73-85.
- Messenger Davies, Máire (1997) *Fake, Fact, and Fantasy. Children's Interpretations of Television Reality*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- META, Le verbal, le visuel, le traducteur / The Verbal, the Visual, the Translator*, Número especial dirigido por Riitta Oittinen y Klaus Kaindl, 53:1, marzo de 2008.
- Moine, Raphaëlle (2008) *Les genres du cinéma (2^e édition)*. Lassay-les-Châteaux: Armand Colin.
- Moine, Raphaëlle (2008b) *Cinema Genre*. Malden: Blackwell Publishing.
- Moliner, María (2008) *Diccionario de uso del español. Edición abreviada*. 2^a edición. Madrid: Gredos.
- Montoya, Norminanda (2005) *La comunicación audiovisual en la educación*. Madrid: Laberinto.
- Nobs, Marie-Louise (2003) *Expectativas y evaluación en la traducción de folletos turísticos: estudio empírico con usuarios reales*. Tesis doctoral de la Universidad de Granada.
- Nord, Christiane (1991) «Scopos, Loyalty and Translational Conventions». *Target*, I, p. 91-101.
- Nord, Christiane (1997) *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- O'Connell, Eithne (1998) «Choices and Constraints in Screen Translation» en Bowker, Lynne, Michale Cronin, Dorothy Kenny y Jennifer Pearson (eds.) *Unity in diversity? Current Trends in Translation Studies*. Manchester: St. Jerome, p. 65-71.

- O'Connell, Eithne (2000) «Minority Language Dubbing for Children: Strategic Considerations» en Jones, George (ed.) *Proceedings of the Mercator Conference on Audiovisual Translation and Minority Languages*. Aberystwyth: Mercator Media, p. 62-72.
- O'Connell, Eithne (2003) «What Dubbers of Children's Television Programmes Can Learn from Translators of Children's Books?». *Meta*, 48:1-2, p. 222-232.
- Oittinen, Riitta (1993) *I am Me-I am other*. Tampere: University of Tampere.
- Oittinen, Riitta (2000) *Translating for Children*. Nueva York: Garland Publishing.
- Oittinen, Riitta (2003) «Where the Wild Things Are: Translating Picture Books». *Meta*, 48:1-2, p. 128-141.
- Oittinen, Riitta (2008) «Audiences and Influences: Multisensory Translations of Picturebooks» en González Davies, Maria y Riitta Oittinen (eds.) *Whose Story? Translating the Verbal and the Visual in Literature for Young Readers*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, p. 3-18.
- Olaeta, Roberto y Margarita Cundín (2013) «El aprendizaje del argot a través de las canciones. Propuesta de elaboración de un vocabulario de argot para la clase de ELE» en Vila Rubio, Neus (ed.) *De parces y troncos. Nuevos enfoques sobre los argots hispánicos*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, p. 255-314.
- O'Sullivan, Emer (1993) «The Fate of the Dual Addressee in Translation of Children's Literature». *New Comparison*, 16, p. 109-119.
- O'Sullivan, Emer (2003) «Narratology meets Translation Studies, or, The Voice of the Translator in Children's Literature». *Meta*, 48:1-2, p. 197-207.
- O'Sullivan, Emer (2005) *Comparative Children's Literature*. Londres and Nueva York: Routledge.
- O'Sullivan, Emer (2013) «Children's Literature and translation studies» en Millán Varela, Carmen y Francesca Bartrina (eds.) *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Londres and Nueva York: Routledge, p. 451-463.
- Orero, Pilar (2011) «Audio description for children: Once upon a time there was a different audio description for characters» en Di Giovanni, Elena (ed.) *Diálogos intertextuales 5: Between Text and Receiver: Translation and Accessibility / Entre texto y receptor: traducción y accesibilidad*. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 169-184.
- Orrego Carmona, David (2015) *The Reception of (Non) Professional Subtitling*. Tesis doctoral de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona.

- Palencia Villa, Rosa María (2002) *La influencia del doblaje audiovisual en la percepción de los personajes*. Tesis doctoral de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Palomo López, Alicia (2008) «Audio Description as Language Development and Language Learning for Blind and Visual Impaired Children» en Parker, Rebecca y Karla Guadarrama (eds.) *Thinking Translation: Perspectives from Within and Without*. Boca Raton: BrownWalker Press, p. 113-133.
- Parke, Frederic y Keith Waters (2008) *Computer Facial Animation. Second Edition*. Wellesley: A. K. Peters.
- Pascua, Isabel (2001) «Alicia en el país de las traducciones» en Pascua, Isabel (ed.) *La traducción. Estrategias profesionales*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, p. 41-54.
- Pascua, Isabel (2008) *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.
- Pascua, Isabel (2010) «Translating for children: The translator's voice and power» en Di Giovanni, Elena, Chiara Elefante y Roberta Pederzoli (eds.) *Écrire et traduire pour les enfants: Voix, images et mots - Writing and Translating for Children: Voices, Images and Texts*. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 161-169.
- Pascua, Isabel, Elisa Ramón, Ángeles Perera y Gisela Marcelo (eds.) (2003) *Actas del I Congreso Internacional Traducción y Literatura Infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Pedersen, Jan (2011) *Subtitling Norms for Television: An Exploration Focusing on Extralinguistic Cultural References*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pederzoli, Roberta (2012) *La traduction de la littérature d'enfance et de jeunesse et le dilemme du destinataire*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pereira, Ana María y Lourdes Lorenzo (2014) «Introducción» en Ruzicka, Veljka (ed.) *Diálogos intertextuales 6: The Lion King / El Rey León*. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 7-21.
- Perego, Elisa (2005) *La traduzione audiovisiva*. 6ª reimpresión. Roma: Carocci.
- Pérez González, Luis (2014) *Audiovisual Translation: Theories, Methods and Issues*. Abingdon: Routledge.
- Perrot, Jean (1991) *Art baroque, art d'enfance*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Perrot, Jean (1993) (ed.) *La littérature de jeunesse au croisement des cultures*. Argos: CRDP de Créteil.

- Persson, Lisa-Christina (ed.) (1962) *Translation of Children's Books*. Lund: Bibliotekstjänst.
- Petrella, Lila (1997) «El español “neutro” de los doblajes: intenciones y realidades» en *I Congreso Internacional de la Lengua Española*. Zacatecas (México), 7-11 de abril de 1997, [en línea], <http://congresosdelalengua.es/zacatecas/ponencias/television/comunicaciones/petr e.htm>, [Última consulta el 18 de septiembre de 2015].
- Petty, Richard y John Cacioppo (1983) «Central and peripheral routes to persuasion: Application to advertising» en Percy, Larry y Arch Woodside (eds.) *Advertising and consumer psychology*. Lexington: D. C. Heath, p. 3-23.
- Piaget, Jean (1956) «Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente» en Piaget, Jean (1971) *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires: Nueva Visión, p. 41-50.
- Pinel, Vincent (2009) *Genres et mouvements au cinéma*. París: Larousse.
- Pommier, Christophe (1988) *Doublage et postsynchronisation*. París: Dujarric.
- Puurtinen, Tiina (1998) «Syntax, readability and ideology in children's literature». *Meta*, 43:4, p. 524-533.
- Puurtinen, Tiina (1997) «Syntactic Norms in Finnish Children's Literature». *Target*, 9:2, p. 321-334.
- Puurtinen, Tiina (1989) «Assessing Acceptability in Translated Children's Books». *Target*, 1:2, p. 201-213.
- Queiroz, Aída, Cesar Coelho, Léa Zagury y Marcos Magalhães (eds.) (2007) *Animation Now!* Reimpresión. Colonia: Taschen.
- Reiss, Katharina (1982) «Zur Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern: Theorie und Praxis». *Lebende Sprachen*, 27:1, p. 7-13.
- Reiss, Katharina y Hans J. Vermeer (1984) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Remael, Aline (2001) «Some Thoughts on the Study of Multimodal and Multimedia Translation» en Gambier, Yves y Henrik Gottlieb (eds.) *(Multi) Media Translation: Concepts, Practices and Research*. Ámsterdam: John Benjamins, p. 13-22.
- Richart, Mabel (2009) *La alegría de transformar*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

- Rodríguez, María del Mar e Irene Melgarejo (2009) «Cine infantil: aproximación a una definición». *Doxa.comunicación*, 10, p. 167-181.
- Rodríguez Bravo, Ángel (2003) «La investigación aplicada: una nueva perspectiva para los estudios de recepción». *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 30, p.17-36.
- Romero Fresco, Pablo (2009) *A Corpus-Based Study on the Naturalness of the Spanish Dubbing Language: The Analysis of Discourse Markers in the Dubbed Translation of Friends*. Tesis doctoral de la Heriot-Watt University.
- Rossato, Linda y Delia Chiaro (2010) «Audiences and Translated Humour: An Empirical Study» en Chiaro, Delia (ed.) *Translation, Humour and the Media. Volume 2*. Londres: Continuum, 121-137.
- Ruiz Gurillo, Leonor (2004) «La fraseología» en Briz, Antonio y Grupo Val.Es.Co. (eds.) *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* 2ª edición. Barcelona: Ariel, p. 169-189.
- Ruiz San Román, José Antonio (2008) «Niños y pantallas. Oportunidades y retos de una relación en transformación». *Colección Mediterráneo Económico*, 14, p. 351-366.
- Ruzicka, Veljka (2009) «Introducción» en Ruzicka, Veljka (ed.) *Diálogos intertextuales 2: Bambi*. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 7-14.
- Ruzicka, Veljka (2011) «Reflexión sobre los problemas planteados en la traducción ante la diversidad cultural» en Arroita, Izaro, Mari Jose Olaziregi e Itziar Zubizarreta (eds.) *El libro infantil y juvenil desde la diversidad cultural*. Donostia: Erein Argitaletxea, p. 51-74.
- Sánchez Moreno, Ana Belén (2009) «El cine/cuento animado o la ruptura del modelo clásico». *Área abierta*, 24. Publicación electrónica disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/article/view/ARAB0909330001C> [Última consulta el 29 de agosto de 2015].
- Scherf, Walter (1969) «Das Angebot: Genügt das Vorhandene?» en *Das Kinderbuch aus der Perspektive internationaler Verständigung*. Colonia: UNESCO, p. 44-57.
- Serret Moreno-Gil, Jaime (1995) *Manual de estadística universitaria inductiva*. Madrid: Esic.
- Shavit, Zohar (1980) «The Ambivalent Status of Texts: The Case of Children's Literature». *Poetics Today*, Vol. 1:3, p. 75-86.
- Shavit, Zohar (1981) «Translation of Children's Literature as a Function of Its Position in the Literary Polysystem». *Poetics Today*, Vol. 2:4, p. 171-179.

- Shavit, Zohar (1986) *Poetics of Children's Literature*. Athens: University of Georgia Press.
- Shaw, Catherine, Louca-Mai Brady y Ciara Davey (2011) *Guidelines for Research with Children and Young People*. London: NCB Research Center. Publicación electrónica disponible en la dirección: <http://www.nfer.ac.uk/schools/developing-young-researchers/NCBguidelines.pdf> [Última consulta el 5 de octubre de 2015].
- Snell-Hornby, Mary (1989) *Translation Studies: An Integrated Approach*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Staiger, Janet (1992) *Interpreting Films. Studies in the Historical Reception of American Cinema*. Princeton: Princeton University Press.
- Szarkowska, Agnieszka (2009) «The Audiovisual Landscape in Poland at the dawn of the 21st century» en Goldstein, Angelika y Biljana Golubović (eds.) *Foreign Language Movies - Dubbing vs. Subtitling*. Hamburgo: Verlag Dr. Kovač, p. 185-201.
- Tabbert, Reinbert (2002) «Approaches to the Translation of Children's Literature. A Review of Critical Studies since 1960». *Target*, 14:2, p. 303-351.
- Thompson, Kristin (1980) «Implications of the Cel Animation Technique» en De Lauretis, Teresa y Stephen Heath (eds.) *The Cinematic Apparatus*. Nueva York: St. Martin's Press, p. 106-121.
- Titford, Christopher (1982) «Sub-Titling: Constrained Translation». *Lebende Sprachen* 3, p. 113-116.
- Toury, Gideon (1980) *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: Porter Institute.
- Toury, Gideon (1995) *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Toury, Gideon (2012) *Descriptive Translation Studies – and Beyond. Revised Edition*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Tur, Victoria e Irene Ramos (2006) «Contenidos audiovisuales dirigidos a la infancia. Entretenimiento percibido, preferencias programa/cadena y hábitos de visionado en niños de 4 a 12 años» en *IV Congreso de Metodología de Encuestas*. Pamplona, España, publicación electrónica disponible en: <http://web.ua.es/es/comunicacioneinfancia/documentos/doc-grupo-invest/articulos/entretenimiento-percibido-preferencias-recuerdo-y-h-bitos-de-visionado-infantil-cuestionario-a-ni-os.pdf> [Última consulta el 1 de septiembre de 2015].

- Valdeón, Roberto (2005) «Asymmetric representations of languages in contact: uses and translations of French and Spanish in *Frasier*» en Delabastita, Dirk y Rainier Grutman (eds.) *Fictionalising Translation and Multilingualism. Linguistica Antverpiensia*, 4, p. 279-294.
- Valoroso, Nunziante (2010) «Gli adattamenti italiani dei lungometraggi animati Disney» en Di Giovanni, Elena, Chiara Elefante y Roberta Pederzoli (eds.) *Écrire et traduire pour les enfants: Voix, images et mots - Writing and Translating for Children: Voices, Images and Texts*. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 321-336.
- Venuti, Lawrence (1995) *The Translator's Invisibility. A History of translation*. Londres: Routledge.
- Von Flotow, Louise (2009) «Frenching the Feature Film, Twice – Or le synchronien au débat» en Díaz Cintas, Jorge (ed.) *New Trends in Audiovisual Translation*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 86-102.
- VV. AA. (2012) *Libro blanco del sector de la animación en España 2012*. Publicación electrónica disponible en la dirección: <http://www.diboos.com/wp-content/uploads/2013/01/LBA12.pdf> [Última consulta el 20 de septiembre de 2015].
- Wasco, Janet (2001) «Challenging Disney Myths». *Journal of Communication Inquiry* 25:3, p. 237-257.
- Webley, Paul (2004) «Children's understanding of economics» en Barrett, Martyn y Eithne Buchanan-Barrow (eds.) *Children's Understanding of Society*. Hove: Psychology Press, p. 43-68.
- Weissbrod, Rachel (1998) «Translation Research in the Framework of the Tel Aviv School of Poetics and Semiotics». *Meta*, 43:1, p. 1-12.
- Wells, Paul (2002) *Animation. Genre and Authorship*. Londres: Wallflower.
- Wells, Paul (2007) *Fundamentos de la animación*. Traducción de Melissa Arcos, Barcelona: Parramón.
- Wells, Paul (2009) *Drawing for Animation*. Lausana: Ava.
- Wells, Paul y Johnny Hardstaff (2008) *Re-Imagining Animation: The Challenging Face of the Moving Image*. Lausana: Ava.
- Whitman-Linsen, Candace (1992) *Through the Dubbing Glass. The Synchronization of American Motion Pictures into German, French and Spanish*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Yébenes, Pilar (2002) *El cine de animación en España*. Barcelona: Ariel.

- Yonebayashi, Hiromasa (2012) *The art of The Secret World of Arrietty*. San Francisco: VIZ Media.
- Zabalbeascoa, Patrick (1993) *Developing Translation Studies to Better Account for Audiovisual Texts and Other New Forms of Text Production*. Tesis doctoral de la Universitat de Lleida.
- Zabalbeascoa, Patrick (2000) «Contenidos para adultos en el género infantil: el caso del doblaje de Walt Disney» en Ruzicka, Veljka, Celia Vázquez y Lourdes Lorenzo (eds.) *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación*. Vigo: Universidade de Vigo, p. 19-30.
- Zabalbeascoa, Patrick (2003) «Translating Audiovisual Screen Irony» en Pérez González, Luis (ed.) *Speaking in Tongues: Languages Across Contexts and Users*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, p. 305-322.
- Zabalbeascoa, Patrick (2005) «Prototipismo textual, audiovisual y traductológico: una propuesta integradora» en Merino, Raquel, José Miguel Santamaría y Eterio Pajares (eds.) *Trasvases Culturales: Literatura, Cine y Traducción 4*. Bilbao: UPV / EHU, p. 177-194.
- Zabalbeascoa, Patrick, Laura Santamaria y Frederic Chaume (2005) *La traducción audiovisual: Investigación, enseñanza y profesión*. Granada: Comares.
- Zaro, Juan Jesús (2001) «Conceptos traductológicos para el análisis del doblaje y la subtitulación» en Duro, Miguel (ed.) *La traducción para el doblaje y la subtitulación*. Madrid: Cátedra, p. 47-63.
- Zárate, Soledad (2014) *Subtitling for deaf children. Granting accessibility to audiovisual programmes in an educational way*. Tesis doctoral de la University College London.
- Zárate, Soledad y Joseph Eliahoo (2014) «Word recognition and content comprehension of subtitles for television by deaf children». *The Journal of Specialized Translation*, 21, [en línea], http://www.jostrans.org/issue21/art_zarate.pdf [Última consulta el 8 de septiembre de 2015], p. 133-152.
- Zipes, Jack (1979) *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. Nueva York: Routledge.
- Zipes, Jack (1994) *Fairy Tales as Myth, Myth as Fairy Tale*. Lexington: University Press of Kentucky.

ANEXOS

I. ENTREVISTAS A LOS DIRECTORES DE DOBLAJE

I.A. EDUARDO GUTIÉRREZ, DIRECTOR DE DOBLAJE DE *BUSCANDO A NEMO*

I - INFORMACIÓN GENERAL Y PROCESO DE DOBLAJE

A modo de introducción, ¿cuáles son los pasos que sigue un director de doblaje desde que se encarga el doblaje de una película hasta que ésta se proyecta en la sala de cine? ¿Qué relación mantiene con el resto de profesionales que trabajan en un doblaje?

En primer lugar hago un visionado de la película y busco información sobre la misma. A veces me envían una "carta creativa" del director de la misma o de la productora donde se especifican claves y recomendaciones para las versiones (doblajes) de la película a nivel internacional. A continuación recibo el guión traducido y, si es posible, el guión original con los que trabajaré para la adaptación. Con estos materiales, hago el reparto de papeles y lo propongo al estudio y a la distribuidora, que se encargan de ver la disponibilidad de los actores y hacen sus propuestas (si es que las hay) de cambios. De haber alguna discrepancia, se discute y se define el reparto final. Mientras tanto, como ajustador, empiezo a adaptar el diálogo de la traducción hasta confeccionar el guión que se utilizará para el doblaje. Una vez el guión ajustado y los actores convocados, se realiza el proceso de grabación en el estudio. Después de haber grabado todos los diálogos, éstos pasan ser mezclados por el ingeniero de sonido y, cuando es posible, el director supervisa la mezcla para asegurarse de que todos los diálogos "funcionan" y quedan como él había previsto. Cuando se trata de películas de distribución (de cine) se suele hacer un pase de la película terminada con el cliente (distribuidora), el representante del estudio, y el director del doblaje para dar por finalizado el trabajo de doblaje. A partir de ahí, se hace el master y las copias de la película que irán a los cines.

¿Se suele tener en mente al público potencial que consumirá el producto doblado? ¿Qué medidas se llevan a cabo para tal fin?

Sí, dependiendo del público al que vaya dirigido, se emplea un diálogo adaptado al espectador. Por ejemplo: no puedes hablar a la misma velocidad a un niño que a un adulto, ni utilizar las mismas expresiones. También se consulta con especialistas si el tema tratado en la película así lo requiere (idiomas extranjeros, medicina, golf, deportes...)

En un contexto en el que se trabaja con un producto pensado originalmente en otra lengua y para otra cultura, ¿es importante conocer el idioma y los aspectos culturales del país de origen de la película?

Sí. Aunque eso quien debe conocerlo mejor es el traductor que es el que se encargará de hacer las acotaciones al adaptador y al director para que éstos lo tengan en cuenta. Yo considero que el adaptador tiene que ser un especialista sobre todo en el idioma de destino, y evitar contaminaciones idiomáticas que pueden surgir si está demasiado habituado al idioma de origen. Y hay ejemplos de ello: "lo tengo todo bajo control", "jodida puerta"...

¿Tiene el director poder de decisión para proponer al traductor del guión? En tal caso, ¿en qué basa su criterio de proposición? (tipo de película, confianza o relación profesional en trabajos anteriores...)

En ocasiones, sí. Aunque es muy poco habitual. Lo que sí ocurre es que, ante una traducción, el director informa al estudio o a la distribuidora sobre la calidad de dicha traducción. En mi caso prefiero traducciones fieles al original y que incluyan notas aclaratorias cuando hay alguna expresión o referencia concreta del idioma original. Tampoco ayuda mucho que el traductor componga frases retorcidas o demasiado literarias.

¿Cuál es su grado de satisfacción con los guiones traducidos que le llegan? ¿Hay errores recurrentes o elementos que suele cambiar sistemáticamente?

En general estoy satisfecho. Tengo mis traductores favoritos con lo que sé que podré recrearme en la adaptación porque su trabajo es bueno, y alguno (los menos) a los que temo cuando me llega una traducción suya. Dependiendo del traductor o de la película puedo cambiar ciertas expresiones propias del traductor, pero no hay elementos recurrentes que cambie por sistema. Cada traductor tiene los suyos, como cada adaptador tiene su peculiar forma de confeccionar los diálogos.

En su opinión, ¿qué es más importante en una traducción para doblaje? (Oralidad, buen ajuste, respeto al guión original...)

En primer lugar, la fidelidad al guión original, después un diálogo fluido que coincida con el carácter del personaje y la película, y en tercer lugar, la medida (lo más sincrónica posible con el diálogo original)

Uno de los actores principales del proceso es el ajustador, encargado de adaptar el texto traducido a los parlamentos de los actores atendiendo a restricciones cinéticas y de sincronía. ¿Suele realizar también tareas de ajustador? ¿Con qué frecuencia?

Sí. Todas las películas cuyo doblaje dirijo, pido que estén ajustadas por mí. De no ser posible, yo mismo se lo encargo a alguien de confianza y luego lo repaso. Creo que el diálogo es una parte importante de la composición del personaje, y si tengo que dar

indicaciones a un actor para una determinada interpretación, tengo que disponer de una buena "partitura" que lo haga posible.

¿Cree que el traductor puede ser también ajustador? ¿Alguna vez ha trabajado con el guión ajustado por un traductor?

Veo difícil que un traductor consiga tan buen ajuste como puede conseguirlo el director, porque no conoce ni a los actores que lo interpretarán (cada cual tiene su forma de hablar) ni sabe qué pautas marcará el director a los actores para su interpretación. Ejemplo: un "llevas unas uñas de puta" quedaría bien si el director considera que el personaje es vulgar, pero quizá prefiera "llevas un esmalte de lumi" si quiere darle un aire más retorcido al personaje.

Usted ha trabajado a ambos lados del atril, ¿es distinta la percepción de un proyecto, una acción, un personaje cuando se es actor a cuando se es director de doblaje?

Sí. Como actor intento captar lo que hace mi personaje y me dejo llevar por las indicaciones del director. Como director tengo que tener una visión más global y buscar la conjunción de todos los personajes y todas las escenas de la película.

II – DOBLAJE PARA NIÑOS Y CINE DE ANIMACIÓN

Su dilatada carrera en el campo del doblaje abarca todo tipo de géneros cinematográficos y televisivos, entre ellos los productos de animación y para niños ¿Cómo se prepara el doblaje de una película orientada al público infantil? ¿Hay muchas diferencias en cuanto a, por ejemplo, la elección de voces? ¿La forma de transmitir los sentimientos es distinta?

Las voces de niños son muy poco duraderas y hay que estar innovando continuamente el plantel de voces. Hace mucho que no trabajo con niños, pero cuando lo hacía, de vez en cuando convocábamos pruebas de voces para descubrir nuevos niños que doblasen. Las voces de adultos son más perdurables y es más fácil saber qué tipo de voz tiene determinado actor, porque apenas le varía con el tiempo. La interpretación para niños tiene que ser más directa, para que los sentimientos sean más comprendidos por el público infantil. Para un público adulto se puede ser más sutil.

En este sentido, ¿qué parte pertenece al traductor y qué parte a los responsables de la grabación del doblaje? ¿Se suele modificar mucho el texto una vez traducido?

El traductor tiene que ser fiel al guión original. El adaptador y el director le tienen que dar forma sonora para que el diálogo entre de forma natural al espectador.

¿Hay más flexibilidad a la hora de adaptar los diálogos en una película de dibujos animados que en una de acción real? ¿Cuáles son las restricciones más recurrentes?

Es igual en unas que en otras. Depende más del cliente si quiere que seas totalmente fiel, que aportes determinado tipo de diálogo (callejero, elegante, disparatado...) o si te pide que pongas de tu cosecha e incluyas cosas que puedan complementar al guión original (chistes, acentos...)

Si bien las producciones animadas de Hollywood emplean a actores conocidos como forma de publicitar la película, las grabaciones de voz siempre se realizan en la fase de pre-producción de la película con vistas a que los artistas puedan servirse de sus expresiones, rasgos físicos y modo de actuar para animar los dibujos. En el caso del doblaje en español, últimamente se pretende seguir el patrón publicitario al incluir voces reconocibles para el espectador. ¿Siempre eligen los directores de doblaje a los actores o muchas veces vienen "impuestos" por la productora? ¿Qué piensa del trabajo de los actores "famosos" en contraposición al actor de doblaje profesional?

Muchas veces vienen impuestos por la productora. Aunque yo he intentado en mis trabajos convencer a la productora de los que considero más convenientes en estos casos. En cuanto a los "famosos", a mí no me molestan siempre que se tomen el trabajo con el respeto que se merece. Todos somos actores, unos en televisión, otros en cine, y otros en doblaje. Cada cual tiene su especialidad, pero se puede dar el caso de combinar varias.

En estos casos, ¿el papel del director de doblaje es si cabe más importante al encontrarse en la tesitura de tener que "enseñar" a los actores la metodología de trabajo?

En efecto. Pero sólo enseñarles a sincronizar. Si son actores se supone que saben interpretar. Personalmente no me gusta tener que doblar con personas que no sean actores. En cierta ocasión me negué a doblar con dos jugadores de fútbol.

Además de incluir en los doblajes a actores reconocibles, algunas producciones animadas (*Shrek, el Espantatiburones...*) introducen injertos socio-culturales de los propios actores o referentes a la actualidad española que, en mi opinión, reducen la longevidad potencial de la película. ¿Hay margen para la improvisación? ¿Alguna vez ha tenido que utilizar alguna muletilla propia de uno de sus actores de doblaje alterando la traducción del guión? ¿Cuáles son las posibles causas de este fenómeno?

Sí, algunas veces piden coletillas propias de los actores que doblan. Aunque yo no estoy muy de acuerdo con eso, porque altera la obra original y la hacen demasiado temporal. La causa de este fenómeno es que actualmente se tiende a los productos de consumo rápido y perecederos, en lugar de considerar el cine como un espectáculo que debe perdurar en el tiempo.

Esto no suele ocurrir en los doblajes de los productos Disney/Pixar. ¿La productora de una cinta establece sus propios criterios para el doblaje?

Sí. Y el producto Disney/Pixar suele estar supervisado por el estudio internacional, por lo que suelen huir de criterios locales.

III – EL DOBLAJE DE *BUSCANDO A NEMO*

En el caso concreto de Buscando a Nemo, donde participaron varios actores hasta entonces no familiarizados con el trabajo en cabina (Anabel Alonso, Javier Gurruchaga, Blanca Portillo...), el doblaje no sólo no molesta, sino que es, a mi juicio, excelente. ¿Qué opina usted del resultado final? ¿Qué parte de mérito corresponde a los actores y qué parte al director de doblaje?

Es un trabajo con el que estoy muy contento. En este trabajo se me propusieron varios actores "famosos" y fui yo el que, tras hacer pruebas a varios, recomendé los que me parecía que harían mejor el trabajo.

¿Cómo se involucró en este proyecto? ¿Había trabajado anteriormente en otros proyectos Disney o Pixar?

Sí, yo llevaba ya varios años haciendo las películas de animación de Disney y de Pixar y este proyecto fue muy gratificante. Se me dio todo el tiempo que necesité sin escatimar en medios.

En su opinión, ¿esta película está orientada tanto al público infantil como al adulto? ¿Cómo se refleja esta característica en el doblaje?

Las motivaciones y la historia son perfectamente comprensibles para los niños. Además les atrae con los colores y un diálogo fluido y entendible por el público infantil. Al mismo tiempo tiene giros y guiños para los adultos que no molestan a los niños y que aportan interés al público de más edad.

¿Qué es lo que más le llamó la atención de esta película? ¿Cuáles fueron las mayores dificultades para su doblaje? ¿Recuerda algún momento o anécdota especial?

Me gustó lo inteligente que era el guión, lo bien compuesta que estaba la historia, con su punto justo en cada escena para que no perdiese interés. Las mayores dificultades fueron porque doblaron actores que no tenían costumbre de doblar, pero estuvieron muy disciplinados y fue muy gratificante trabajar con ellos. Anécdotas muchas, pero quizá la más sorprendente fue que, mientras estábamos haciendo el making-off con Anabel Alonso, se disparó la alarma anti-incendios del estudio por el calor de los focos y tuvimos que salir arrastrándonos de la sala bajo el humo.

I.B. GONZALO ABRIL, DIRECTOR DE DOBLAJE DE *RIO*

I - INFORMACIÓN GENERAL Y PROCESO DE DOBLAJE

A modo de introducción, ¿cuáles son los pasos que sigue un director de doblaje desde que se encarga el doblaje de una película hasta que ésta se proyecta en la sala de cine? ¿Qué relación mantiene con el resto de profesionales que trabajan en un doblaje?

Una vez que recibes el encargo de dirigir un doblaje, lo primero que haces es ver la película y documentarte. A continuación confeccionas el reparto de la película. A partir de ese momento será el o la ayudante de producción quien se ocupe de organizar las sesiones de doblaje.

Es costumbre en las películas de distribución, que el director sea el encargado de realizar el ajuste y adaptación del guión a partir de la traducción que previamente un traductor audiovisual ha llevado a cabo.

Una vez organizada la producción, el director es el responsable del doblaje de la película y es el encargado de dirigir y ayudar a los actores de doblaje en su labor de interpretar a los actores originales.

¿Se suele tener en mente al público potencial que consumirá el producto doblado? ¿Qué medidas se llevan a cabo para tal fin?

Nuestra labor pasa por ser fieles al original, es la máxima que tenemos todos los que trabajamos en el proceso de doblaje. En ese sentido es la película original la que marca quién es el público al que va dirigido. El texto y las imágenes originales son las que marcan la pauta.

En un contexto en el que se trabaja con un producto pensado originalmente en otra lengua y para otra cultura, ¿es importante conocer el idioma y los aspectos culturales del país de origen de la película?

Como director y adaptador, sin duda alguna el conocimiento del idioma ayuda, pero no es fundamental. Es el traductor el que te aporta toda esa idiosincrasia en el texto. Ahora bien, sí que es importante conocer la cultura del país de origen o del país en el que transcurre la película y para ello, siempre es bueno ese proceso de documentación.

Los actores no necesitan conocer el idioma -aunque repito que si lo conoces, mucho mejor, qué duda cabe- porque hay una traducción de las emociones que va más allá de la lengua y que se expresa en la interpretación.

¿Tiene el director poder de decisión para proponer al traductor del guión? En tal caso, ¿en qué basa su criterio de proposición? (tipo de película, confianza o relación profesional en trabajos anteriores...)

No es frecuente que le consulten al director qué traductor prefiere. Aunque en ocasiones sí que se da esa circunstancia. La distribuidora o el estudio de doblaje son los que deciden quién se encargará de la traducción. Ahora bien, cuando me han preguntado he tenido muy clara mi preferencia. Me decanto por un traductor que escriba bien en castellano y que aporte frescura al texto.

¿Cuál es su grado de satisfacción con los guiones traducidos que le llegan? ¿Hay errores recurrentes o elementos que suele cambiar sistemáticamente?

Afortunadamente en el tipo de proyectos que dirijo, los traductores tienen un nivel muy alto y sus traducciones son muy serias.

En su opinión, ¿qué es más importante en una traducción para doblaje? (Oralidad, buen ajuste, respeto al guión original...)

Prácticamente he contestado en una pregunta anterior. Sí, la capacidad de aportar un texto que ha sido escrito para ser dicho me parece fundamental. La fidelidad y exactitud de la traducción se presupone. Para mí es muy importante que al leer la traducción el texto suene natural y orgánico. Que sean frases que podemos escuchar en la calle, en un despacho, en un hospital, en un aula l de nuestro país.

Y no pretendo que el texto esté medido para facilitar el ajuste. El texto traducido deber ser la fiel reproducción del texto original sin tener en cuenta la medida. Si para reflejar fielmente el original, el traductor necesita una frase mucho más larga (o más corta) que la original, debe escribirla así.

Uno de los actores principales del proceso es el ajustador, encargado de adaptar el texto traducido a los parlamentos de los actores atendiendo a restricciones cinéticas y de sincronía. ¿Suele realizar también tareas de ajustador? ¿Con qué frecuencia?

Salvo contadas excepciones, siempre adapto el texto de las películas que dirijo.

¿Cree que el traductor puede ser también ajustador? ¿Alguna vez ha trabajado con el guión ajustado por un traductor?

Sí, sin duda. Hay traductores que pueden realizar perfectamente la adaptación. Basta que sean capaces de captar el ritmo de la interpretación de los actores originales.

Sí, en varias ocasiones y con resultados diversos.

Usted ha trabajado a ambos lados del atril, ¿es distinta la percepción de un proyecto, una acción, un personaje cuando se es actor a cuando se es director de doblaje?

La percepción del proyecto es diferente porque el director tiene una visión global mientras que el actor sólo está pendiente de su parte. El director conoce toda la película.

II – DOBLAJE PARA NIÑOS Y CINE DE ANIMACIÓN

Su dilatada carrera en el campo del doblaje abarca todo tipo de géneros cinematográficos y televisivos, entre ellos los productos de animación y para niños ¿Cómo se prepara el doblaje de una película orientada al público infantil? ¿Hay muchas diferencias en cuanto a, por ejemplo, la elección de voces? ¿La forma de transmitir los sentimientos es distinta?

No creo que haya una diferencia con respecto a cualquier otro proyecto. Evidentemente suelen ser películas divertidas, animadas, con un texto con mucho potencial y sugerente que te permite ser más creativo. Eso significa que también te puedes divertir más. Y si eres capaz de transmitir a los actores ese disfrute, eso también se verá en el resultado final.

En cuanto al resto del proceso, no hay diferencia con respecto a una película de ficción. Los personajes son muy humanos a pesar de su apariencia animal o vegetal de manera que la interpretación se aleja del cliché de los dibujos animados.

En este sentido, ¿qué parte pertenece al traductor y qué parte a los responsables de la grabación del doblaje? ¿Se suele modificar mucho el texto una vez traducido?

El texto traducido se suele modificar bastante durante la adaptación y ajuste, pero luego en sala apenas se modifica. Eso sí, antes de entrar en sala, a veces el cliente hace sus aportaciones; algunas se incorporan y otras no. Todo lo que vaya en beneficio del resultado final es siempre bienvenido.

¿Hay más flexibilidad a la hora de adaptar los diálogos en una película de dibujos animados que en una de acción real? ¿Cuáles son las restricciones más recurrentes?

Como decía antes, las películas de animación nos permiten un grado mayor de creatividad. Tanto el traductor como el adaptador juegan con más posibilidades a la hora de reescribir el guión.

Si bien las producciones animadas de Hollywood emplean a actores conocidos como forma de publicitar la película, las grabaciones de voz siempre se realizan en la fase de pre-producción de la película con vistas a que los artistas puedan servirse de sus expresiones, rasgos físicos y modo de actuar para animar los dibujos. En el caso del doblaje en español, últimamente se pretende seguir el patrón publicitario al incluir voces reconocibles para el espectador. ¿Siempre eligen los directores de doblaje a los

actores o muchas veces vienen “impuestos” por la productora? ¿Qué piensa del trabajo de los actores “famosos” en contraposición al actor de doblaje profesional?

La intervención de actores de imagen conocidos por el público en películas dobladas habitualmente son decisiones que toman los departamentos de marketing de las distribuidoras y vienen respaldadas o alentadas por las productoras. El director de doblaje no tiene ninguna potestad en la elección, aunque a veces nos consultan.

En cuanto a la segunda pregunta, lo tengo muy claro: son actores y por lo tanto capaces, a priori, de realizar cualquier tarea relacionada con la interpretación. Del mismo modo que cualquier actor habitual del doblaje puede saltar a un escenario o ponerse delante de una cámara. Ahora bien, no todos se adaptan a la técnica del doblaje con la misma fortuna. Hay actores no habituales del doblaje que lo hacen muy bien y otros que ponen de manifiesto que no es lo suyo con la consiguiente merma en el producto final.

Otra cosa es el intrusismo profesional. Personas que no tienen nada que ver con la interpretación y que intervienen en el doblaje para, supuestamente darle un valor añadido. El resultado, desgraciadamente suele ser un desastre de la misma magnitud que la falta de respeto a un oficio.

En estos casos, ¿el papel del director de doblaje es si cabe más importante al encontrarse en la tesitura de tener que “enseñar” a los actores la metodología de trabajo?

Evidentemente trabajar con actores no habituados al doblaje supone un esfuerzo extra por parte del director que se convierte en “profesor-director”.

Además de incluir en los doblajes a actores reconocibles, algunas producciones animadas introducen injertos socio-culturales de los propios actores o referentes a la actualidad española que, en mi opinión, reducen la longevidad potencial de la película. ¿Hay margen para la improvisación? ¿Alguna vez ha tenido que utilizar alguna muletilla propia de uno de sus actores de doblaje alterando la traducción del guión? ¿Cuáles son las posibles causas de este fenómeno?

Intentamos que esas intervenciones sean las menos posibles, precisamente por lo que apuntas, reduces la longevidad de la película. Y en la mayor parte de las ocasiones son gracias o expresiones que tienen un periodo de caducidad muy corto.

En dos ocasiones alteré la adaptación para introducir alguna de esas muletillas, sí.

En este sentido, ¿la productora de una cinta establece sus propios criterios para el doblaje?

Habitualmente nos dejan bastante libertad.

III – EL DOBLAJE DE *RIO*

En el caso concreto de Rio, los actores de doblaje de los papeles principales son en su mayoría profesionales de larga experiencia. ¿Qué opina usted del resultado final? ¿Qué parte de mérito corresponde a los actores y qué parte al director de doblaje?

Creo que es un doblaje bastante bueno o muy bueno, fruto del trabajo de todos: traductor, adaptador, director, actores, técnico de sonido y técnico de mezclas.

¿Cómo se involucró en este proyecto? ¿Había trabajado anteriormente en otros proyectos de Blue Sky?

Fue Hispano Foxfilm la que me propuso para este proyecto. Anteriormente había trabajado en bastantes proyectos con ellos. En cuanto a Blue Sky, había dirigido el doblaje de dos de las tres películas de la saga *Ice Age*.

En su opinión, ¿esta película está orientada tanto al público infantil como al adulto? ¿Cómo se refleja esta característica en el doblaje?

En el doblaje nos mantenemos fieles a lo que ya aparece en el original. A veces podemos acentuar un poco más determinadas frases y llevarlas a un terreno más infantil o hacer determinados guiños usando expresiones conocidas por el público adulto. Es decir que es en el texto donde se puede ver reflejadas esas intenciones, porque la interpretación, viene dada por el original.

¿Qué es lo que más le llamó la atención de esta película? ¿Cuáles fueron las mayores dificultades para su doblaje? ¿Recuerda algún momento o anécdota especial?

Me pareció un maravilloso homenaje de Carlos Saldanha, director de la película, a su país con un uso del color fantástico y llamando la atención sobre un tema sensible y delicado; todo ello con un toque divertido y desenfadado.

Lo recuerdo como un doblaje fluido, intenso y divertido. Y desgraciadamente no tengo ninguna anécdota a mano. No ocurrió nada especial.

II. CUESTIONARIO

BLOQUE A
Datos personales.

1. ¿Cómo te llamas?.....

2. ¿Cuál es tu pueblo o ciudad?.....

3. ¿Cuántos años tienes?

4. ¿En qué curso estás?.....

BLOQUE B
Ahora, responde estas preguntas sobre el cine y las películas.
Haz un círculo sobre la respuesta que elijas.

5. ¿Te gusta ver películas?

a. Sí, mucho b. Me dan igual c. No me gustan

6. ¿Ves muchas películas en tu casa?

a. Nunca b. Casi nunca c. A veces d. Muchas veces e. Todos los días

7. Habitualmente, ¿dónde ves las películas?

a. Televisión b. Tablet c. Ordenador

8. ¿Vas mucho al cine?

a. Nunca b. Casi nunca c. A veces d. Muchas veces e. Todos los días

9. ¿Hay cines en tu barrio o en tu ciudad? SÍ NO

10. ¿Cuál es tu película preferida?

.....

BLOQUE C
Haz un círculo sobre la respuesta que elijas.

11. ¿Te gustan las películas de dibujos animados?

a. Sí, mucho b. Me dan igual c. No me gustan

12. ¿Conoces estas películas? Señala las que has visto y cuántas veces:

<input type="checkbox"/> BUSCANDO A NEMO	<input type="checkbox"/> EL ORIGEN DE LOS GUARDIANES	<input type="checkbox"/> RIO
--	--	------------------------------

	<input type="checkbox"/> Ninguna		<input type="checkbox"/> Ninguna		<input type="checkbox"/> Ninguna
<input type="checkbox"/> 1 vez	<input type="checkbox"/> 1 vez	<input type="checkbox"/> 1 vez	<input type="checkbox"/> 1 vez	<input type="checkbox"/> 1 vez	<input type="checkbox"/> 1 vez
<input type="checkbox"/> 1-5 veces	<input type="checkbox"/> 1-5 veces	<input type="checkbox"/> 1-5 veces	<input type="checkbox"/> 1-5 veces	<input type="checkbox"/> 1-5 veces	<input type="checkbox"/> 1-5 veces
<input type="checkbox"/> 5-10 veces	<input type="checkbox"/> 5-10 veces	<input type="checkbox"/> 5-10 veces	<input type="checkbox"/> 5-10 veces	<input type="checkbox"/> 5-10 veces	<input type="checkbox"/> 5-10 veces
<input type="checkbox"/> Más de 10 veces	<input type="checkbox"/> Más de 10 veces	<input type="checkbox"/> Más de 10 veces	<input type="checkbox"/> Más de 10 veces	<input type="checkbox"/> Más de 10 veces	<input type="checkbox"/> Más de 10 veces

BLOQUE D

Responde a estas preguntas sobre *Buscando a Nemo*.

13. ¿Sabes para qué utilizan los peces las branquias?

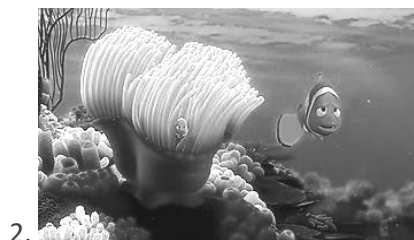
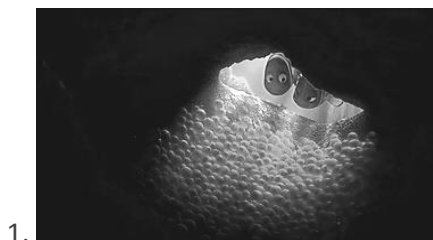
14. ¿Por qué están contentos Coral y Marlin?

- a. Porque van a tener bebés y porque podrán ver ballenas siempre que quieran.
- b. Porque van a tener bebés y porque han comprado una casa en un sitio muy bonito
- c. Porque antes vivían en un pueblo muy feo
- d. No lo sé

15. Uno de los peces le dice a Nemo que es alérgico al "Hache-Dos-O", ¿a qué se refiere?

- a. Que puede beber mucha agua
- b. Que se pone enfermo con el aire
- c. Que no puede tomar el sol
- d. Que se pone enfermo con el agua

16. ¿En cuál de estas imágenes hay una anémona?

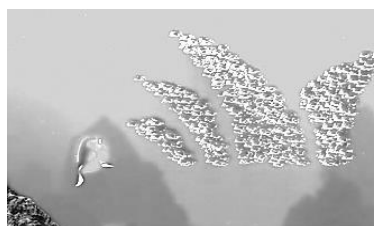


- a. En la número "2"
- b. En la número "1"
- c. En las dos
- d. En ninguna de las dos

17. ¿Qué representan estos peces?



- a. Un caballito de mar
- b. Un pulpo
- c. Una ballena
- d. Un pez payaso



- a. No lo sé
- b. El Coliseo de Roma
- c. La Ópera de Sídney
- d. Las palmeras de Sídney

BLOQUE E

Responde a estas preguntas sobre *El origen de los Guardianes*.

18. ¿Recuerdas cómo se llaman estos personajes? ¿Sabes cuál es su misión de Guardianes?



Nombre:

Misión:

.....

.....



Nombre:

Misión:

.....

.....

19. Cuando Jack Escarcha conoce a los Guardianes...

- a. Está enfadado, porque no le gusta el Polo Norte
- b. Está contento, porque le encanta el Polo Norte
- c. Está enfadado, porque le han metido en un saco y llevado a través de un portal
- d. Está contento, porque le han metido en un saco y llevado a través de un portal

BLOQUE F

20. ¿Por qué Jack no quiere ser un Guardián?

- a. Porque los niños no creen en él
- b. Porque los Guardianes siempre están enfadados y discutiendo
- c. Porque es perezoso y no le gusta trabajar
- d. No lo sé

21. ¿Sabes en qué país vive el Conejo de Pascua?

- a. Argentina
- b. Estados Unidos
- c. Australia
- d. México

22. Las hadas recorren el mundo buscando dientes y ven a su compañero, el ratoncito Pérez.

¿En qué país lo encuentran? ¿Por qué?



a. Francia, porque

b. España, porque

c. Italia, porque

d. Alemania, porque

BLOQUE G

Responde a estas preguntas sobre *Rio*.

23. ¿En qué país se desarrolla la película “Rio”?

- a. Portugal
- b. Panamá
- c. Canadá
- d. Brasil

24. ¿De qué hablan los pájaros en su canción, antes de ser capturados?

- a. Del carnaval
- b. De la playa
- c. De la fiesta
- d. Otra:

BLOQUE H

25. ¿Has comprendido lo que dice la canción de esta escena?

- a. Sí:
- b. NO En ese caso, ¿te gustaría saber lo que dice?
 a. sí b. no c. me da igual

26. A su llegada, Blu conoce a otros pájaros que le dan algunos consejos. ¿Has comprendido cuáles?

- a. Consejos para salir de la jaula
- b. Consejos para hablar portugués
- c. Consejos de seducción
- d. Consejos para disfrutar del carnaval

27. Al presentarse, el pájaro dice que se llama como un queso que tiene moho y huele mal, ¿sabes cómo se llama este tipo de queso?





Imagen 5: Visionado en CEIP Manuel González Martí (Valencia)



Imagen 6: Cumplimentación de cuestionario en CEIP Manuel González Martí (Valencia)

III. COTUTELA INTERNATIONAL: RÉSUMÉ SUBSTANTIEL EN FRANÇAIS

Table de matières

INTRODUCTION	1
1. TRADUCTION AUDIOVISUELLE ET RÉCEPTION	13
1.1. LA TRADUCTION DANS LES MÉDIA AUDIOVISUELS	13
1.1.1. Notion et dénomination de Traduction Audiovisuel	14
1.1.2. Modes de TAV	15
1.1.2.1. Le doublage	16
1.1.2.2. Le sous-titrage	17
1.1.2.3. Les voix superposées (<i>voice-over</i>)	18
1.1.2.4. L'interprétation simultanée, consécutive et le commentaire libre	19
1.1.2.5. Accessibilité et TAV	21
1.1.3. Le doublage : théorie et pratique	24
1.1.3.1. les phases du doublage	25
1.1.3.2. Les restrictions du doublage.....	27
1.1.3.3. La recherche dans le domaine du doublage	29
Modèles d'analyse : normes et polysystème.....	29
1.2. LA RÉCEPTION DES PRODUITS AUDIOVISUELS TRADUITS	34
1.2.1. Concept et perspectives de réception en TAV	34
1.2.1.1. L'audience active	37
1.2.1.2. <i>L'audience design</i>	39
1.2.1.3. Le récepteur idéal.....	42
1.2.1.4. <i>Audience design</i> chez l'enfant, un destinataire active et spécial.....	44
1.2.2. Doublage ou sous-titrage, l'audience peut-elle vraiment décider ?	45
1.2.3. Les conventions du doublage et les spectateurs.....	47
1.2.3.1. Le spectateur face aux synchronismes.....	49
1.2.3.2. La langue du doublage.....	50
1.2.3.3. La cohérence au doublage.....	52
1.2.3.4. La fidélité à la version originale.....	54
1.2.3.5. Interprétation des dialogues	55
1.2.3.6. Conventions techniques	56
1.2.4. Études de réception en TAV suivant une méthodologie expérimentale	56

1.2.4.1. La réception de l'humour au cinéma traduit (Fuentes Luque, Rossato et Chiaro)	56
1.2.4.2. Le pouvoir de la voix dans la réception du doublage (Palencia Villa)	58
1.2.4.3. L'influence du mode de TAV chez le spectateur pour déterminer les origines géographiques d'un film (González et Cruz).....	59
1.2.4.4. La langue artificielle et la compréhension des références culturelles (Bucaria et Chiaro; Antonini; Chiaro et Antonini; Denton et Ciampi)	60
2. LE TEXTE POUR ENFANTS ET SA TRADUCTION	63
2.1. LA LITTÉRATURE D'ENFANCE ET DE JEUNESSE ET SA TRADUCTION	65
2.2. LA RECHERCHE SUR LA TRADUCTION DE LEJ	67
2.2.1. Les spécificités du texte original	69
2.2.1.1. Interaction d'images, mots et sons	69
2.2.1.2. Emploi ludique de la langue	71
2.2.1.3. Inclusion de contenu éducationnel et de références culturelles et intertextuelles.....	72
2.2.2. Le polysystème littéraire et les normes de traduction de LEJ.....	74
2.2.3. La notion d'ambivalence en LEJ	77
2.2.4. L'approche fonctionnelle dans la traduction de LEJ.....	78
2.2.5. Traduire pour enfants.....	80
2.3. CARACTÉRISTIQUES DE LA TRADUCTION DE LEJ	81
3. LE TEXTE AUDIOVISUEL POUR LES ENFANTS ET SA TRADUCTION	83
3.1. LE TEXTE AUDIOVISUEL POUR LES ENFANTS	83
3.1.1. Le cinéma d'enfance	88
3.1.1.1. L'enfant, un destinataire active et spécial	89
Des films tous publics ? L'âge au cinéma pour les enfants.....	90
3.1.1.2. Structure formelle et narrative du cinéma d'enfance.....	93
Personnages, sujets, histoires	93
Durée, éléments acoustiques et esthétiques, techniques utilisées	95
3.1.1.3. Le cinéma d'animation	97
Animation et genres cinématographiques.....	99
Le processus d'élaboration	101
Techniques d'animation.....	106
3.2. LA RECHERCHE SUR LA TRADUCTION DU CINÉMA POUR LES ENFANTS	108

3.2.1. Une extension de la traduction de LEJ.....	108
3.2.2. Adaptation au développement cognitive : des sous-titres pour enfants?..	112
3.2.3. Les synchronismes au doublage du cinéma d’animation.....	113
3.2.4. Interprétation des dialogues	117
3.2.5. Interaction de codes : sons, images et langues étrangères	119
3.2.5.1. Le code iconographique	119
3.2.5.2. Le code musical et d’effets sonores	121
3.2.5.3. Les codes graphiques.....	123
3.2.5.4. Multilinguisme dans le cinéma d’animation	126
3.2.6. Références culturelles et intertextualité	127
3.3. LES CARACTÉRISTIQUES DE LA TRADUCTION DU CINÉMA POUR LES ENFANTS	129
4. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	137
4.1. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE DE RECHERCHE.....	137
4.2. PROTOCOLE D’ÉTUDE	139
4.2.1. Phase théorique.....	139
4.2.2. Phase expérimentale	140
4.3. LE MODÈLE D’ANALYSE DU CORPUS DE TRAVAIL.....	143
4.4. ÉLÉMENTS POUR L’ANALYSE MICRO-TEXTUEL DU CORPUS.....	146
4.4.1. Codes de signification	147
4.4.1.1. Le code linguistique.....	148
Techniques de traduction	148
4.4.1.2. Le code iconographique	150
4.4.1.3. Le code musical	151
Chansons et numéros musicaux.....	151
Musique de la bande originale.....	152
4.4.2. Spécificités des textes pour les enfants et stratégies de traduction.....	153
4.4.2.1. Langue colloquiale.....	153
4.4.2.2. Langue des enfants.....	156
4.4.2.3. Langue figurée	156
4.4.2.4. Doubles sens.....	157
4.4.2.5. Multilinguisme et accents géographiques	157
4.4.2.6. Références culturelles et intertextuelles	158
4.4.2.7. Contenu éducationnel	158
4.4.2.8. Contenu romantique	159

4.4.2.9. Chansons et numéros musicaux.....	159
5. ÉLABORATION ET ANALYSE DU CORPUS.....	161
5.1. SÉLECTION DU CORPUS DE TRAVAIL	161
5.1.1. Élaboration et analyse du catalogue	161
5.1.2. Élaboration du Corpus 1	170
5.1.2.1. Liste préliminaire au Corpus 1.....	171
5.1.2.2. Prototype de long-métrage	173
5.1.2.3. Échantillon représentatif du Corpus 1.....	175
5.1.3. Présentation du Corpus 2	176
5.2. ANALYSE DES FACTEURS EXTERNES.....	178
5.2.1. Le monde de Nemo.....	179
Synopsis et fiche technique.....	179
Fiche de doublage	180
5.2.2. Rio	182
Synopsis et fiche technique.....	182
Fiche de doublage	183
5.2.3. Les cinq légendes	184
Synopsis et fiche technique.....	184
Fiche de doublage	185
5.3. ANALYSE DES FACTEURS INTERNES	187
5.3.1. Le code linguistique	189
5.3.1.1. Techniques de traduction dans le code linguistique.....	190
Niveau lexique	190
Niveau syntactique.....	210
5.3.2. Le code iconographique.....	220
5.3.2.1. Rapport de complémentarité complet entre codes.....	222
5.3.2.2. Rapport de complémentarité partiel entre codes	224
5.3.2.3. Rapport de complémentarité inexistant entre codes	225
5.3.3. Le code musical.....	225
5.3.3.1. Chansons et numéros musicaux.....	226
5.3.3.2. Musique de la bande originale	229
5.4. CONCLUSIONS PARTIELLES : TENDENCES DANS LA TRADUCTION DU CINÉMA POUR LES ENFANTS	230

6. EXPÉRIENCE DE RÉCEPTION.....	235
6.1. SÉLECTION DE L'ÉCHANTILLON.....	235
6.2. VARIABLES DE L'EXPÉRIENCE	240
6.3. SÉLECTION DES EXTRAITS VIDÉO.....	241
6.4. ÉLABORATION DU QUESTIONNAIRE	246
6.5. DÉROULEMENT DES SESSIONS	258
6.6. RÉSULTATS	259
6.6.1. Goût pour le cinéma d'animation.....	259
6.6.2. Rapport de résultats <i>Le monde de Nemo</i>	265
6.6.3. Rapport de résultats <i>Les cinq légendes</i>	271
6.6.4. Rapport de résultats <i>Rio</i>	277
6.7. CONCLUSIONS PARTIELLES DE L'EXPÉRIENCE.....	285
7. CONCLUSIONS	285
7.1. RÉALISATION DES OBJECTIFS	285
7.2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....	292
7.2.1. Hypothèses de l'analyse descriptive du corpus.....	292
7.2.2. Hypothèses de l'expérience de réception	295
7.3. SUGGESTIONS D'ÉTUDE FUTURES.....	297
BIBLIOGRAPHIE	301
ANNEXES.....	323
I. ENTRETIENS AVEC LES DIRECTEURS ARTISTIQUES	323
I.a. Eduardo Gutiérrez, directeur artistique du doublage espagnol de <i>Le monde de Nemo</i>	323
I.b. Gonzalo Abril, directeur artistique du doublage espagnol de <i>Rio</i>	328
II. QUESTIONNAIRE	333
III. CO-TUTELLE INTERNATIONALE : RÉSUMÉ SUBSTANTIEL EN FRANÇAIS	338
ANNEXES (CD CI-JOINT)
IV. CATALOGUE DES FILMS ET SÉLECTION DU CORPUS (FICHER EXCEL).....

V. ANALYSE INTERNE DU CORPUS DE TRAVAIL (FICHIER EXCEL)	
VI. EXTRAITS VIDÉO UTILISÉS POUR L'EXPÉRIENCE (FICHIERS MP4).....	
VII. ANALYSE STATISTIQUE DU QUESTIONNAIRE	
VII.a. Tableaux de fréquences (fichier pdf).....	
VII.b. Tableaux de contingence et test du Khi carré : classe (fichier pdf)	
VII.c. Tableaux de contingence et test du Khi carré : nombre de fois où les films ont été regardés (fichier pdf)	
VII.d. Tableaux de variables et vérification des hypothèses (fichier excel).....	

Introduction

L'objet d'étude de cette thèse de doctorat est la traduction audiovisuelle (ci-après : TAV) et concerne plus particulièrement la réception du doublage par le destinataire « spécial » du corpus analysé, l'enfant. Le sous-titre du travail – *une étude sur la réception* – révèle son caractère empirique et expérimental, dont l'objectif principal est d'analyser empiriquement la réaction du jeune public face à des solutions de traduction qui sont régulièrement adoptées dans les doublages du cinéma d'animation. L'utilisation de certaines stratégies et techniques de traduction peuvent se rapprocher ou s'éloigner du récepteur : on cherchera à évaluer dans quelle mesure celles-ci facilitent sa compréhension, le font rire ou pleurer et, finalement, le divertissent.

Le succès d'un long-métrage pour enfants n'est perçu aujourd'hui qu'à travers les entrées au box-office et les ventes des films sur le marché vidéo des DVD, Blu-Ray et VOD. Par conséquent, une problématique peut être énoncée autour de la question suivante : **en tant que destinataire direct de longs-métrages d'animation, les enfants seront-ils capables de comprendre la totalité des contenus de ces films après avoir subi un processus de traduction ?** Pour essayer de répondre à cette question, une expérience a été menée auprès d'enfants auxquels nous avons projeté quelques extraits de longs-métrages doublés en espagnol. Ils ont ensuite rempli un questionnaire adapté à leur stade de développement cognitif, nous aidant à déterminer quelles informations les participants ont acquises en regardant les films. On cherche ainsi à mieux connaître la répercussion des choix de traduction les plus habituels chez les traducteurs audiovisuels

de films d'animation pour enfants. Le grand intérêt des enfants pour ce type de film est à la base des choix de notre corpus, qui est composé par trois films d'animation récents.

Selon les experts en communication de masse, si un film ou une série télévisée veut avoir du succès, ils doivent s'adresser à une audience spécifique, même si en réalité celle-ci est toujours inconnue (Bell, 1984). La traduction, en tant que partie intégrante des produits internationaux, peut aussi adapter son message pour s'adresser à un récepteur spécifique (Espasa, 2008). Cependant, la réaction des spectateurs face à un produit audiovisuel traduit a été rarement étudiée de façon expérimentale et, par conséquent, il n'est pas possible de déterminer quel est le mérite (ou la faute) de la traduction dans le succès ou l'échec de ce produit.

La réception de ces textes du point de vue du jeune public a été encore moins étudiée, même si l'enfant est l'un des destinataires principaux de l'industrie du divertissement. Il y a eu, au contraire, des recherches sur la perception qu'a l'enfant du cinéma et de la télévision, mais sans considérer que le film ou la série télé analysés ont probablement subi un processus de traduction. Cette thèse veut contribuer au développement de recherches qui ont pour objet l'étude de la traduction du cinéma pour enfants, un sujet loin d'intéresser le milieu universitaire, où les travaux réalisés suivant une méthodologie expérimentale sont, actuellement, presque inexistantes.

Objectifs

L'objectif principal de cette thèse est **d'analyser, de façon empirique, la réaction du jeune public face à certains choix de traduction qui sont régulièrement adoptés dans les doublages du cinéma d'animation.**

Pour cela, les **objectifs secondaires** suivants ont été définis tout a long de la recherche :

1. Réaliser un état de l'art de la traduction dans les médias audiovisuels, en mettant en exergue le rapport des différents modes de TAV avec les jeunes spectateurs.
2. Réviser les courants de pensée en communication de masse les plus importants du point de vue de la réception.

3. Examiner la bibliographie existante sur la traduction de la littérature pour enfants et de la littérature pour la jeunesse (ci-après, LEJ) afin de répertorier les caractéristiques spécifiques de ce type de textes et de sa traduction.
4. À partir des travaux universitaires sur la traduction du cinéma pour enfants et sur la traduction de la LEJ, élaborer une taxonomie des défis auxquels doivent systématiquement faire face les traducteurs du cinéma pour enfants.
5. Développer un cadre d'analyse des textes audiovisuels pour enfants, incluant les codes de signification les plus importants (linguistique, iconographique et musical) et les caractéristiques spécifiques des textes pour enfants.
6. Préparer un catalogue de textes réunissant les films d'animation pour enfants sortis en Espagne entre 2002 et 2012. Définir ensuite le prototype de film récurrent dans ce catalogue, afin de sélectionner des films représentatifs pour le corpus de travail.
7. Suivant une méthodologie descriptive, analyser les stratégies et techniques de traduction qui sont adoptées dans le corpus de travail afin de décrire des tendances de traduction.
8. Organiser une expérience de réception parmi des sujets de 8 et 12 ans, incluant la projection de quelques extraits vidéo appartenant au corpus et reproduisant quelques-unes des tendances de traduction trouvées, ainsi que la réalisation d'un questionnaire qui soit adapté à leur développement cognitif.

Hypothèse

L'hypothèse générale de recherche souhaite vérifier empiriquement si **le processus de traduction affecte de manière décisive la réception du cinéma pour enfants**. Le doublage étant le mode de TAV le plus répandu dans les films pour enfants projetés dans les salles de cinéma espagnoles (Chaume, 2012), deux groupes de sous-hypothèses ont été formulés, qui seront validées ou refusées après l'analyse du corpus de travail, composé de trois films doublés en espagnol (premier groupe), et après la réalisation de l'expérience (deuxième groupe) :

- i. Le registre de langue des films doublés pour enfants, « l'oralité préfabriquée » des textes audiovisuels, et particulièrement des traductions, inclura beaucoup d'éléments du langage familier et des expressions propres aux enfants, qui font souvent partie du lexique du destinataire direct.
- ii. Tout comme la traduction de la LEJ, les adaptateurs interviendront tout au long du processus de doublage des films d'animation sur le texte d'arrivée, afin de clarifier et de préciser certains éléments à propos du contenu interculturel, linguistique et encyclopédique du texte en question.
- iii. La stratégie de traduction la plus utilisée pour les références culturelles dans les doublages sera le remplacement par d'autres références propres à la culture d'arrivée.
- iv. Les références intertextuelles présentes dans le texte d'origine seront aussi transférées dans le texte d'arrivée.
- v. Le rapport entre les codes iconographique et linguistique restera inaltéré dans le texte d'arrivée, réussissant à transmettre l'information des deux codes sémiotiques.
- vi. Les chansons des films pour enfants seront traduites uniquement si leur fonction dans le film est diégétique.

Par conséquent, l'expérience de réception montrera si les sous-hypothèses suivantes sont validées ou réfutées :

- vii. Étant donné que les films d'enfance s'adressent à des spectateurs ayant des niveaux différents de développement cognitif, les enfants les plus petits auront plus de difficultés à comprendre les contenus interculturel, linguistique et encyclopédique qui se trouvent dans les textes pour enfants. De l'autre côté, les enfants les plus grands auront moins de problèmes.
- viii. Les enfants qui ont l'habitude de regarder des films d'animation, et surtout ceux qui ont vu les films du corpus, pourront reconnaître plus facilement ces éléments spécifiques.
- ix. Les enfants identifieront les références culturelles naturalisées comme propres à leur culture à eux et éprouveront plus de difficultés à reconnaître les références dépayées.

- x. Les enfants ne pourront pas comprendre les chansons et les numéros musicaux non traduits.

Méthodologie de la recherche

Concernant la partie méthodologique, ce travail s'inscrit dans le droit-fil des recherches sur la traduction qui utilisent une méthode expérimentale, par le biais de l'analyse des réactions des destinataires directs du texte d'arrivée (Fuentes Luque, 2001 ; Nobs, 2003). De la même manière, il est basé sur la méthode d'analyse instrumentale de la réception proposée par Rodríguez Bravo (2003), qui cherche à connaître les caractéristiques du processus communicatif à partir de la réaction des récepteurs face à un corpus de textes préalablement sélectionné et analysé en profondeur. Les objectifs et approches sont toutefois bien différents, car le sujet de notre expérience – l'enfant – et les textes audiovisuels qui lui sont adressés ont des caractéristiques spéciales (Dorr, 1986 ; De Andrés Tripero, 2006).

Rattaché à un paradigme de recherche *descriptif*, d'après le classement proposé par Noguerol (1998 : 65, cité dans Hurtado, 2001 : 173), mais aussi *empirique* et, en même temps, *observationnel*, (Gile, 1998, cité dans Hurtado, 2001 : 173), notre recherche est divisée dans les phases suivantes, bien précisées :

1. Premièrement, détermination des **éléments d'étude** pour l'analyse interne du corpus sélectionné (cf. 4.4.), suivant le modèle d'analyse des textes audiovisuels du point de vue de la traductologie (Chaume, 2004a, 2012).
2. Deuxièmement, **élaboration d'un corpus représentatif** de films pour enfants doublés en espagnol à partir des sorties en salles de cinéma espagnoles pendant la période 2002-2012. Cette phase est décrite pas à pas sous le titre 5.1.
3. Troisièmement, analyse du corpus afin de repérer des **réurrences de traduction propres** à ce type de textes, ce qui nous permettra d'obtenir un classement statistique des **tendances du doublage dans le cinéma pour enfants** (cf. 5.4.).
4. Quatrièmement, le chapitre 6 présente la conception et le développement d'une étude sur la réception de ces tendances parmi le jeune public. Les

participants seront amenés à regarder quelques extraits vidéo faisant partie de notre corpus de textes audiovisuels et à remplir un questionnaire de compréhension. Cette phase est, elle aussi, divisée en trois grandes étapes :

- a. Détermination de l'échantillon (cf. 6.1.).
 - b. Sélection des extraits vidéo (cf. 6.3.) et conception du questionnaire (cf. 6.4.).
 - c. Réalisation de l'expérience (cf. 6.5.).
5. Cinquièmement, analyse statistique et interprétation des résultats délivrés par les sujets de l'expérience (cf. 6.6.) : tableaux de distribution de fréquences (*univariées*) ; tableaux de contingence entre variables dépendantes et indépendantes et test du Khi carré (*bivariées*).
 6. Finalement, présentation des conclusions de la recherche et suggestions d'étude futures (cf. Chapitre 7).

Corpus de travail

L'objet d'étude de cette thèse est la traduction du cinéma pour enfants. Étant donné que les films d'animation se trouvent parmi les techniques de réalisation les plus appréciées par le jeune public (Rodríguez y Melgarejo, 2009 : 173), la totalité des films sélectionnés pour notre catalogue de recherche (cf. Annexe IV) sont des films d'animation appropriés à leur âge. Suivant la méthodologie d'élaboration de corpus proposée par Barambones (2009), trois films d'animation récents ont été sélectionnés parmi le catalogue de films exploités en salles en Espagne pendant la période 2002-2012. Ces trois films ont été réalisés par trois sociétés nord-américaines d'animation différentes et doublés en espagnol péninsulaire par trois équipes différentes de traduction et doublage :

- *Le monde de Nemo [Finding Nemo]* (Stanton y Unkrich, 2003)
- *Rio* (Carlos Saldanha, 2011)
- *Les cinq légendes [Rise of the Guardians]* (Peter Ramsey, 2012).

Structure de la thèse

La thèse est divisée en sept chapitres, une introduction, la liste de références bibliographiques consultées et les annexes. Le **Chapitre 1** présente et développe la notion de TAV : sont ici décrits brièvement les modes de TAV les plus utilisés actuellement, en se focalisant sur le rapport de chacun de ces modes avec le jeune public. Ensuite, le doublage est approfondi en tant que mode de TAV et objet d'étude universitaire, car il s'agit du mode de TAV le plus répandu partout dans le monde pour l'adaptation de textes cinématographiques pour enfants. De cette façon, les phases et les restrictions du processus de doublage sont évoquées de manière schématique, en introduisant quelques exemples de la recherche universitaire dans ce domaine. Actuellement, la TAV est confortablement installée dans les cercles universitaires, après une période d'effervescence autour des années 2000, grâce à des publications de chercheurs tels que Gambier (1997, 2003), Mayoral (2001a), Díaz Cintas (2001, 2003) ou Chaume (2004a).

La deuxième partie de ce chapitre aborde les études de réception des produits audiovisuels. À travers différentes approches dans le domaine de la psychologie de la communication, la perception des médias audiovisuels est explorée du point de vue du récepteur. La notion des audiences *active* et *passive* (Petty y Cacioppo, 1983) est particulièrement intéressante pour ce travail, ainsi que le concept d'*audience design* de Bell (1984), selon lequel tout émetteur adapte le message, et du *récepteur idéal* appliqué par Kovačič (1995) à la TAV. Suivant cette approche multidisciplinaire, le premier chapitre revient pour terminer sur les rares études de réception de la TAV utilisant une méthodologie expérimentale, où l'on peut remarquer, en plus du pionnier Fuentes Luque (2001), les travaux de l'Université de Bologne, tels que ceux de Bucaria et Chiaro (2007), Antonini (2008), Antonini et Chiaro (2009) ou Denton et Ciampi (2012).

Dans le **Chapitre 2**, les caractéristiques du texte littéraire pour enfants et de sa traduction sont esquissées à partir des recherches effectuées au cours des deux dernières décennies par des professionnels et chercheurs européens tels qu'Oittinen (2000), O'Connell (2003), Lathey (2006) ou encore O'Sullivan (2013). Ce type d'étude a aussi eu beaucoup de répercussion dans la sphère espagnole, grâce aux publications de

Fernández López (1996), Pascua (1998), Cámara (1999) ou García de Toro (2000, 2014) et au travail du laboratoire « Literatura infantil y juvenil y su traducción » de l'Université de Vigo (Lorenzo y Pereira, 2000 ; Lorenzo, 2003 ; Ruzicka, 2008, 2009). Parmi les spécificités essentielles de ce genre littéraire, on peut constater le besoin d'adapter le contenu au développement cognitif du lecteur primaire, ainsi que la nécessité de s'adresser à plusieurs types de lecteur. Cette double fonctionnalité du texte comporte une signification différente selon le type de destinataire, lui conférant un état *ambivalent* dans le polysystème littéraire, selon Lotman (1977) and Shavit (1980). Finalement, un autre défi pour les traducteurs de textes littéraires pour enfants est l'intersection de plusieurs codes sémiotiques (linguistique, iconographique) à travers un seul canal de transmission (visuel).

Ces caractéristiques de traduction se trouvent aussi dans les textes audiovisuels pour enfants, plus particulièrement dans les produits cinématographiques (O'Connell, 2003). Par conséquent, dans le **Chapitre 3**, on tente de donner une définition du cinéma pour enfants en fonction du public ciblé : selon De Andrés Tripero (2006), l'âge de l'enfant affecte la perception d'un film, dans la mesure où « l'intelligence filmique » s'éveille à partir de l'âge de huit ans. Les grands studios hollywoodiens ont cependant l'habitude de réaliser des longs-métrages qui sont censés attirer le plus grand nombre de spectateurs possibles (Marx, 2007). La structure formelle et narrative est aussi abordée (Rodríguez y Melgarejo, 2009), en se penchant notamment sur la description des caractéristiques du cinéma d'animation à travers les publications de Wells (2009) ou Cámara (2006), une série de techniques cinématographiques qui sont parmi les préférées des enfants et qui représentent le lien entre le cinéma et les livres illustrés pour enfants (Cano Calderón, 1993).

La deuxième partie du troisième chapitre explore les recherches réalisées sur la traduction du cinéma pour enfants dans le milieu universitaire. On retrouve alors les apports d'O'Connell (2003), soulignant le lien entre littérature et texte audiovisuel pour enfants ; Zabalbeascoa (2000), séparant le contenu pour enfants et pour adultes dans le cinéma pour enfants ; Agost (1999) et Barambones (2009), décrivant les types de synchronisme dans les films pour enfants ; en outre, Lorenzo (2003, 2006), Lorenzo et Pereira (1999, 2000, 2001), Iglesias (2009) ou González Vera (2011), entre autres

chercheurs, analysent la confluence de divers codes de signification dans les textes audiovisuels pour enfants, un défi beaucoup plus important dans ce type de textes, puisqu'ils exploitent au maximum les deux canaux et les divers codes cinématographiques, ayant recours à des jeux de mots et des doubles sens, verbaux, acoustiques et visuels (Chaume, 2004a : 207).

Le **Chapitre 4** aborde et décrit la méthodologie de la recherche de cette thèse. Rattaché à un paradigme de recherche *descriptif, empirique et observationnel*, ce travail a pour objet de connaître la réaction du jeune public face à un stimulus audiovisuel traduit, par le biais d'un questionnaire en tant que système d'évaluation. Après présentation de la problématique et la formulation de l'hypothèse générale et des sous-hypothèses de recherche, selon les caractéristiques générales de la traduction du cinéma pour enfants, le modèle d'analyse du corpus est décrit. Il met l'accent sur les codes de signification les plus importants dans le cinéma pour enfants et sur l'ensemble des techniques et des stratégies de traduction qui seront identifiées au niveau interne du corpus.

Le **Chapitre 5** aborde la méthodologie de construction du corpus de travail et son analyse. Après avoir élaboré le catalogue des films d'animation pour enfants projetés dans les salles de cinéma espagnoles dans la période 2002-2012, divers filtres ont été appliqués (pays de réalisation, langue, traducteur, studio de doublage, etc.) jusqu'à l'obtention du Corpus 1 de 35 films récents d'animation. À partir de cette liste, un échantillon représentatif a été sélectionné selon la méthode de sélection par jugement (Cea D'Ancona, 2004: 171), suivant laquelle le chercheur lui-même fait le choix des films qui composent le corpus de travail (Corpus 2) sans avoir recours à des méthodes d'échantillonnage probabilistes. L'analyse du corpus est ensuite exposée en fonction des facteurs externes et internes de ces textes audiovisuels (Chaume, 2004a), le chapitre s'achevant par les conclusions de l'analyse, présentées sous forme de liste de tendances dans la traduction du cinéma pour enfants.

Le **Chapitre 6** décrit le processus de réalisation de la partie expérimentale de la thèse, à commencer par la sélection de l'échantillon de participants dans l'expérience et la délimitation des variables à tester : il y a autant de variables dépendantes que de

questions de compréhension dans le questionnaire, et ce sont là deux variables indépendantes quant à leur influence sur les résultats, *i.e.* la **classe** d'appartenance du sujet et le **nombre de fois où il a regardé** chaque film. Les résultats sont analysés à travers une technique *univariée* (tableaux de distribution de fréquences) et deux techniques *bivariées* (tableaux de contingence et test du Khi carré). Le test de signification statistique Khi carré de Pearson nous permet de vérifier s'il existe une relation entre les variables dépendantes et chacune des variables indépendantes, c'est-à-dire si les valeurs des premières dépendent des valeurs de la deuxième.

La liste définitive des extraits vidéo qui seront projetés dans le cadre de l'expérience est ensuite détaillée, extraits choisis en fonction des tendances de traduction décrites à la fin du chapitre précédent. Vient ensuite la présentation du questionnaire utilisé pour évaluer la réception des sujets, divisé en quatre grandes parties : premièrement, des données générales et sur le goût pour le cinéma des participants, les trois parties restantes concernant la compréhension et la réception des extraits vidéo. Après un court résumé sur le déroulement des sessions de travail lors de cette expérience, le rapport de résultats est présenté. Ce rapport propose un commentaire général de la distribution de fréquences des réponses au questionnaire, et des tableaux de contingence et du test du Khi carré pour les variables indépendantes.

Enfin, le **Chapitre 7** présente les conclusions de cette recherche. Après vérification, l'hypothèse générale et les sous-hypothèses seront donc validées ou réfutées et les objectifs de la thèse, accomplis. Au terme du chapitre, place aux suggestions d'étude futures qu'ouvre ce travail.

Les deux derniers chapitres correspondent aux **références bibliographiques** des ouvrages consultés et cités dans la thèse et aux **annexes** suivantes : entretiens avec Eduardo Gutiérrez et Gonzalo Abril, directeurs artistiques du doublage espagnol des longs-métrages *Le monde de Nemo* et *Rio*, respectivement ; le questionnaire intégral utilisé pour la partie expérimentale ; et le résumé substantiel en français pour la co-tutelle internationale. Le DVD ci-joint inclut également ces **annexes** : un fichier Excel contenant le catalogue de films et les filtres successifs menant à la sélection du corpus de travail ; un fichier Excel contenant l'analyse complet du corpus de travail ; les

extraits vidéo utilisés pour l'expérience (sous format *.mp4) ; et le rapport de l'analyse statistique des résultats du questionnaire sous format *.pdf.

Références bibliographiques

Cette thèse s'inscrit dans le cadre des Études Descriptives de Traduction (EDT), le cadre théorique concernant principalement la bibliographie existante sur la traduction dans les média audiovisuels, ainsi que son rapport avec le destinataire. D'une part, les études récentes sur la TAV nous ont aidé à élaborer le cadre analytique du corpus (Chaume, 2004a, 2012), tandis que les études de réception et celles qui analysent le comportement des spectateurs (Bell, 1984) nous ont permis de définir l'approche de la thèse, qui est basée sur la réponse des récepteurs finals et leurs attentes face à la traduction (Kovačič, 1995 ; Mayoral, 2001b ; Espasa, 2008). De même, les recherches qui ont une base expérimentale dans ce domaine ont été d'une très grande utilité, afin de planifier et de développer notre expérience : Fuentes Luque (2001), Bucaria et Chiaro (2007), Antonini (2008), Antonini et Chiaro (2009) et Denton et Ciampi (2012).

Nous avons aussi consulté des études universitaires analysant les traductions des textes qui s'adressent au jeune public, que ces études soient littéraires (Fernández López, 1996 ; Pascua, 1998 ; Oittinen, 2000 ; Lathey, 2006 ; O'Sullivan, 2013) ou audiovisuelles (Zabalbeascoa, 2000 ; Lorenzo, 2003, 2006 ; Lorenzo et Pereira, 1999, 2000, 2001 ; Iglesias, 2009). Les caractéristiques particulières du texte littéraire pour enfants et de sa traduction, nous les trouvons aussi dans le cinéma pour enfants (O'Connell, 2003), ce qui nous permet de formuler l'hypothèse générale et les sous-hypothèses de recherche à partir des caractéristiques formelles et narratives des films d'animation pour enfants (Rodríguez et Melgarejo, 2009 ; Wells, 2009).

Enfin, étant donné qu'il s'agit d'une étude de réception, la partie méthodologique ne se limite pas aux travaux de traductologie : cette thèse est aussi complétée par des études dans le domaine de la communication audiovisuelle et des sciences sociales (Rodríguez Bravo, 2003), par des travaux sur la réalisation de sondages et la participation des sujets dans la recherche, notamment en ce qui concerne les enfants ou le jeune public (Fraser *et al.*, 2004 ; Greig *et al.* 2007). Entre autres, le concept d'"intelligence filmique", qui débute à partir de l'âge de huit ans (De Andrés

Tripero, 2006), a eu beaucoup d'importance pour nous, afin de définir l'âge des participants à l'expérience, donnant ainsi lieu à un cadre d'étude pluri- et interdisciplinaire.

Conclusions

Nous présentons ici les principales conclusions de l'analyse de notre corpus et de la partie expérimentale, suivant l'hypothèse générale et les sous-hypothèses proposées ci-dessous. Les résultats suivants ne sont représentatifs que de notre travail de recherche et ne peuvent, en aucun cas, être élargis à la totalité des traductions espagnoles des films d'animation et à la population d'enfants espagnols. Toutefois, l'échantillon de films et de sujets utilisé nous permet d'observer certaines tendances.

La première partie de ces conclusions concerne l'élaboration et l'analyse du corpus de travail et constituent certaines tendances dans la traduction du cinéma pour enfants :

a) **Langage familial et « oralité préfabriquée » :**

Presque 50 % des cas analysés dans le corpus appartiennent à la catégorie du *langage familial*. Parmi ceux-ci, dans 71 % des cas, le même registre familial est maintenu dans le texte d'arrivée. D'autre part, dans 25 % des cas, le niveau d'expressions familières se trouve renforcé et uniquement dans 4 % diminué. Néanmoins, on n'a pas pu trouver beaucoup d'exemples de langage infantile (6 %) qui fasse référence au genre de problèmes qu'ont les enfants quand ils parlent. Malgré tout, étant donné la prédominance d'expressions et de termes familiers dans le corpus, la **sous-hypothèse i** se trouve confirmée, laquelle stipule que les films pour enfants qui sont doublés font usage de l'"oralité préfabriquée" propre aux textes audiovisuels, en incluant une grande quantité d'éléments familiers et d'expressions infantiles, fréquentes dans le lexique du destinataire direct.

b) **Explicitation et clarification de certains éléments spécifiques des textes pour enfants :**

La technique de traduction par “ampliation” est utilisée seulement 16 fois dans notre corpus, principalement dans la catégorie du langage familier. Ceci nous révèle que les éléments du contenu éducationnel du texte d’origine, tels que les noms scientifiques et d’usage des oiseaux, les notions géographiques ou historiques, par exemple, n’ont pas recours à des précisions additionnelles dans le texte d’arrivée. Il en va de même pour les références culturelles et intertextuelles, qui seront transmises (ou pas) dans le texte d’arrivée, mais ne comporteront pas d’explicitation. Dans bon nombre de cas, la clarification est donnée directement par le texte d’origine et le doublage n’a qu’à la reproduire.

La **sous-hypothèse ii** est donc rejetée : elle stipulait que, à l’instar de ce qui se passe dans la traduction de la LEJ, les responsables du doublage des films d’animation pour enfants ont l’habitude d’intervenir sur le texte d’arrivée, à travers des clarifications et explicitations d’éléments du contenu interculturel, linguistique et encyclopédique. Le respect des synchronismes et des codes de signification présents sur le texte audiovisuel n’accorde guère de marge pour ajouter des informations supplémentaires dans la piste sonore.

c) **Maintien et remplacement des références culturelles :**

Il y a 67 références culturelles observées dans le corpus. Ces références sont maintenues par la traduction sur 49 exemples (73 %), en gardant les allusions originelles, favorisant ainsi le pôle d’origine, tandis que sur 18 exemples (13 %) le pôle d’arrivée est mis en priorité, en ayant recours à des éléments propres à la culture méta. La **sous-hypothèse iii** n’est donc pas validée, car la stratégie de remplacement n’est pas la plus utilisée pour le doublage des références culturelles dans le cinéma pour enfants.

d) **Traduction des références intertextuelles :**

Même si les références intertextuelles ne sont pas très nombreuses dans le corpus (6 % des cas analysés), la plupart d'entre elles sont également reprises dans le texte d'arrivée : 83 % face aux 17 % de non reprises. C'est pourquoi la **sous-hypothèse iv** est elle aussi confirmée, car les références intertextuelles incluses dans le texte de départ étaient censées apparaître dans le texte d'arrivée.

e) **Confluence de codes sémiotiques :**

L'analyse du corpus révèle 74 cas d'intersection entre les codes iconographique et linguistique afin de transmettre une idée. Le rapport de complémentarité entre les codes existant dans le texte de départ est maintenu dans 80 % de ces cas dans le texte d'arrivée, et partiellement dans 7 %. Seulement 13 % des cas trouvés n'arrivent pas à reproduire ce rapport. Par conséquent, nous pouvons valider la **sous-hypothèse v**, selon laquelle le rapport entre les codes iconographique et linguistique reste inaltéré lors du passage au doublage, réussissant à transmettre l'information des deux codes sémiotiques.

Afin de vérifier l'hypothèse de départ, 78 % des cas est contraint de modifier le sens du texte de départ, tandis que la signification du texte d'arrivée est altérée dans 90 % des cas, par rapport à l'original. Ces chiffres confirment les idées d'autres chercheurs, tels que Fuentes Luque (2001), Chaume (2005) ou Martínez Sierra (2009) qui, on l'a vu, soutiennent que, si l'on veut parvenir à résoudre ce type de problèmes de TAV, il ne faut pas penser à l'image en tant que restriction, mais plutôt comme une aide à une restitution correcte du sens.

f) **Chansons et numéros musicaux :**

Après l'analyse du code musical dans les films du corpus, on a constaté que les chansons des génériques ne sont pas traduites, ce qui est aussi le cas des « tubes » *pop* – soit existants auparavant, soit créés pour le film – interprétés par des chanteurs connus. En définitive, on ne les traduit que s'ils sont interprétés dans le cadre de l'histoire et que les autres personnages peuvent les entendre, ce

qui nous permet de valider la **sous-hypothèse vi**, qui présupposait que, dans les films pour enfants, les chansons ne se traduisent que si leur fonction est diégétique. À propos de la musique de la bande originale, étant donné les difficultés qui existent pour modifier « l'audio » des versions internationales remises aux studios de doublage par les distributeurs, on a pu observer qu'elle reste identique à tout moment, même si la compréhension du message se trouve mise en danger, en raison de la confluence entre les codes sémiotiques.

En ce qui regarde le goût des enfants pour le cinéma en général et, plus particulièrement pour le cinéma d'animation, on a pu constater que :

1. En général, **les enfants aiment le cinéma en tant qu'activité ludique**. La salle de cinéma est un espace où ils se rendent « parfois », même si la moitié des sondés n'ont pas accès à une salle de cinéma près de chez eux. En effet, la plupart d'entre eux ont l'habitude de regarder des films à la maison, et le téléviseur reste l'écran le plus utilisé à cette fin.
2. Les films préférés des **enfants âgés d'environ huit ans sont souvent les films d'animation ou les films pour enfants**. C'est pourquoi une grande majorité de ce groupe aime le cinéma d'animation.
3. En revanche, les enfants âgés de onze à douze ans préfèrent d'autres genres plus adultes, que ce soit des comédies, des films d'aventures, ou encore des films de suspense, et **sont indifférents au cinéma d'animation**.

Concernant la validation des sous-hypothèses de compréhension et de réception, on a pu observer que :

4. **L'âge est un facteur déterminant pour la compréhension de certains éléments interculturels, linguistiques et encyclopédiques** inhérents aux textes pour enfants. En effet, les enfants les plus petits ont eu plus de difficultés à répondre correctement à 11 questions sur les 19 de l'enquête. Parmi ces questions, il y avait 5 exemples de dépaysement de références culturelles, 3 de maintien et/ou de renfort du langage familier et 1 de maintien du contenu éducationnel. Par conséquent, **la sous-hypothèse vii est validée**, car il est assez évident que certains éléments des films pour enfants s'adressent à un public

ayant un niveau cognitif plus développé, et donc difficile à déchiffrer par tous les spectateurs.

5. En revanche, **le fait d'avoir préalablement regardé les films du corpus ne semble pas être déterminant quant à la capacité des enfants à identifier ces éléments**. Dans notre expérience, cette variable n'a été déterminante que dans 4 questions : 1 concernant le contenu éducationnel et les 3 autres sur l'identification des références culturelles étrangères à la culture d'arrivée (dont 2 sur des personnages populaires et 1 sur des clichés régionaux). Ceci nous indique que, même si les enfants sont habitués à regarder des produits dans les médias audiovisuels, leur capacité d'attention et d'intégration de nouvelles connaissances à travers ces médias reste limitée. **La sous-hypothèse viii est donc rejetée** : celle-ci estimait que les sujets amateurs de cinéma d'animation et ayant regardé les films du corpus seraient plus capables d'identifier les éléments spécifiques du cinéma pour enfants.
6. Malgré l'inclusion d'une seule référence culturelle naturalisée, l'analyse des réponses à cette question nous permet de **vérifier partiellement la sous-hypothèse ix**, selon laquelle les enfants ont tendance à estimer comme propres à leur culture les références culturelles naturalisées. En effet, s'ils ont bien reconnu les références à la Petite Souris, seulement 28 % des sondés lie ce personnage à la culture espagnole.

En ce qui concerne le dépaysement, 5 références utilisant cette stratégie (sur 8) ont été bien identifiées par la plupart des sondés, ce qui nous empêche de confirmer la deuxième partie de la sous-hypothèse ix, stipulant que les enfants auraient plus de problèmes à reconnaître les références culturelles traduites *via* cette stratégie.

7. Enfin, les enfants ne comprennent pas les chansons de films d'animation en langue étrangère et non traduites. La **sous-hypothèse x**, qui considérait que les enfants ne seraient pas capables de comprendre le sujet des chansons non traduites, est ainsi confirmée, car un seul sondé a pu résumer le sujet de la chanson dans la scène consultée.

ANEXOS (EN CD ADJUNTO)

IV. CATÁLOGO DE FILMES Y SELECCIÓN DE CORPUS (LIBRO EXCEL)

V. ANÁLISIS INTERNO DEL CORPUS DE TRABAJO (LIBRO EXCEL)

VI. FRAGMENTOS DE VÍDEO EMPLEADOS EN EL EXPERIMENTO (ARCHIVOS MP4)

VII. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL CUESTIONARIO

VII.A. TABLAS DE FRECUENCIAS (ARCHIVO PDF)

VII.B. TABLAS DE CONTINGENCIA Y TEST CHI CUADRADO: CURSO (ARCHIVO PDF)

VII.C. TABLAS DE CONTINGENCIA Y TEST CHI CUADRADO: Nº DE VISIONADOS (ARCHIVO PDF)

VII.D. CUADRO DE VARIABLES Y COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS (LIBRO EXCEL)

La traducción del cine para niños. Un estudio sobre recepción

La presente tesis doctoral centra su atención en el estudio de la traducción audiovisual, concretamente en el ámbito de la recepción del doblaje por parte de un destinatario final especial, el niño. Con el fin de analizar empíricamente su reacción ante algunas soluciones de traducción recurrentes en el cine de animación, se ha diseñado un experimento que muestra la reacción de los espectadores infantiles ante un estímulo audiovisual traducido, utilizando como sistema de evaluación un cuestionario adaptado a su desarrollo cognitivo. De este modo, se pretende obtener información acerca de la repercusión de las opciones traductológicas de este género cinematográfico.

La traduction du cinéma pour les enfants. Une étude sur la réception

L'objet d'étude de cette thèse de doctorat est la traduction audiovisuelle et concerne plus particulièrement la réception du doublage par le destinataire « spécial » du corpus analysé, l'enfant. Afin d'analyser empiriquement la réaction du jeune public face à des solutions de traduction qui viennent régulièrement adoptées dans les doublages du cinéma d'animation, nous avons décidé de mener à bien une expérience auprès d'enfants auxquels nous avons projeté quelques extraits de long-métrages doublés. Ils ont ensuite rempli un questionnaire apte à leur stade de développement cognitif. On cherchera ainsi à mieux connaître la répercussion des choix de traduction les plus habituels de ce genre cinématographique.

Translation of Children's Films. End-User Perception

Audiovisual Translation is the main subject of study of this research, which evaluates more precisely the reception of dubbing by a "special" audience of the analyzed corpus, the child. In order to empirically analyze the reaction of young people to some of the translation choices that are regularly adopted in dubbed animated films, we have decided to perform an experiment with children: after watching some film clips dubbed in Spanish, the participants were asked to complete a specific questionnaire adapted to their cognitive development. We thus seek to better understand the impact of the translation choices frequently made in this film genre.

DISCIPLINA / DISCIPLINE

Estudios de Traducción / Langues et Littératures Étrangères

PALABRAS CLAVE / MOTS-CLÉS / KEYWORDS

Traducción audiovisual; Doblaje; Cine para niños; Cine de animación; Estudios de recepción
Traduction audiovisuelle; Doublage; Cinéma d'enfance; Films d'animation; Études de réception
Audiovisual Translation; Dubbing; Children's Films; Animation; Reception Research

Universitat Jaume I - codi 200 - TRAMA

Facultat de Ciències Humanes i Socials - Campus de Riu Sec 12071 CASTELLÓ DE LA PLANA (Espanya)

Université de Reims Champagne-Ardenne - EA 4299 - CIRLEP

Bâtiment 13 Recherche - 57 rue Pierre Taittinger - 51100 REIMS (France)