

Lingüística aplicada fuera de serie: una experiencia didáctica con series televisivas en la formación de traductores*

Serial applied linguistics: the use of TV series in a TEFL experience in translator training

Paula Josefina Liendo
Universidad Nacional del Comahue
paulaliendo@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4919-0880

Stella Maris Maluenda
Universidad Nacional del Comahue
smaluenda79@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7528-7742

Recibido: 2 de julio de 2020
Aceptado: 3 de septiembre de 2020

RESUMEN

En el presente artículo se describe una experiencia pedagógica llevada a cabo con estudiantes de traducción que incorpora el uso de series televisivas documentales y de ficción. Se presenta una descripción de las actividades, organizadas en proyectos audiomediales (*Audiomedial Projects*, AMP). El objetivo principal de los AMP es fomentar el análisis crítico del uso del idioma inglés desde los puntos de vista sintáctico, léxico, retórico-discursivo y traductológico. Otros objetivos incluyen propiciar la exposición a situaciones de comunicación auténticas con registros y selecciones léxico-gramaticales que generalmente no se enseñan en los libros de texto, así como favorecer el trabajo colaborativo y desarrollar las habilidades cognitivas y metacognitivas de los estudiantes. En cuanto al marco teórico pedagógico, los AMP se encuadran en el aprendizaje basado en tareas y propician la enseñanza del inglés con propósitos específicos (IPE), ya que combinan la adquisición y reciclaje de la lengua con la inclusión de contenidos de la Traductología (el área de conocimientos específicos de la disciplina) y el desarrollo de la competencia traductora (según la define PACTE 2002). Por último, se presenta una breve apreciación de los resultados obtenidos con el uso de los AMP en los últimos tres años.

Palabras clave: formación de traductores, IPE, aprendizaje basado en tareas, textos audiomediales

ABSTRACT

This article describes a teaching experience with translation students that involves the use of fictional TV series and documentaries. First, there is a description of the activities, organised in Audiomedial Projects (AMPs). These projects' main objective is to encourage the critical analysis of language use from the points of view of syntax, lexis, rhetoric, discourse analysis and translation. Another objective of the AMPs is to foster exposure to authentic communicative situations, in which register and lexicogrammatical choices tend to be dissimilar to those taught in textbooks. AMPs also aim to favour collaborative teamwork, and to develop students' cognitive and metacognitive skills. The theoretical and pedagogical rationale underlying AMPs includes task-based learning and the teaching of ESP (English for Specific Purposes), as they combine language acquisition and recycling with some tenets of Translation Studies (discipline-specific knowledge) and the development of translation competence (as defined by PACTE 2002). Finally, the results of the use of AMPs in the last three years are presented and briefly analysed.

Keywords: translator training, ESP, task-based learning, audiomedial texts

* Nuestro sentido agradecimiento a los estudiantes que hicieron posible este trabajo, en particular a aquellos cuya producción compartimos en el Anexo bajo su autorización: Victoria Cerda, Gastón González, Ariadna Isaguirre, María Paula Julián, Melanie Kovacs, Ana Manente, Dana Payllalef, Rocío Quiroz, Ezequiel Ríos, Marianela Rivero, Sofía Ruffiner, Daniel Saracco, Eugenia Tarifeño y Zoe Vera.

1. Introducción

Este trabajo propone reflexionar sobre los puntos de encuentro entre la lingüística aplicada y la traducción mediante el análisis de aspectos lingüísticos y discursivos de textos audiovisuales en la enseñanza del inglés a futuros traductores. El objetivo es presentar una experiencia pedagógica que propicia el análisis de series audiovisuales en idioma inglés en el marco de la materia Lengua Inglesa III Aplicada a la Traducción, del tercer año de la carrera de Traductorado Público en Idioma Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue.

La enseñanza del inglés en la carrera de traductorado puede enmarcarse dentro de lo que se denomina *enseñanza del inglés con propósitos específicos* (IPE). Como tal, su objetivo es capacitar a los estudiantes en el uso de un repertorio lingüístico y comunicativo, sobre todo para las situaciones específicas de su disciplina, así como impartir contenidos conceptuales relativos a ella. Asimismo, la enseñanza de IPE plantea un posicionamiento ideológico, que puede definirse mediante el marco conceptual para la enseñanza de la lengua general que plantea Stern (1983, 1992; ver Basturkmen 2006): para enseñar un idioma es necesario identificar los conceptos de lengua, aprendizaje, enseñanza y sociedad que subyacen a nuestras prácticas docentes.

En el caso de la formación de traductores, es posible afirmar que la enseñanza de IPE debe abarcar un sólido conocimiento sistémico y pragmático de la lengua, en sus dimensiones lingüística y retórico-discursiva, así como el desarrollo del metalenguaje relativo a la labor de traducir y los contenidos específicos de su formación profesional, incluidos en la disciplina Traductología o Estudios de Traducción. Cabe destacar, también, la importancia para la traducción del desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de textos (orales y escritos), dada la doble función que cumplen los traductores, como lectores especializados de los textos de origen y productores de textos meta. Para desempeñar estos roles, los traductores deben poseer una comprensión clara y exhaustiva de los elementos lingüísticos y retóricos de la comunicación (quién escribe o habla, para quién, con qué propósito) tanto en la cultura de origen como en la meta.

Esta propuesta pedagógica pertenece a la materia Lengua Inglesa III Aplicada a la Traducción, que se dicta en el tercer año de la carrera Traductorado Público en Idioma Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. Es la segunda de tres materias de lengua inglesa específica para traductores, ya que en los dos primeros años los

estudiantes toman clases de lengua inglesa general, junto con los del Profesorado de Inglés. La incorporación de actividades con series como textos audiomediales surge de la premisa de incrementar la exposición de los estudiantes a usos de la lengua en situaciones de comunicación auténticas, en particular, la exposición a textos originales donde se observan registros y selecciones léxico-gramaticales que generalmente no enseñan los libros de texto, pero son fundamentales en la formación de futuros traductores, especialmente aquellos que se dedicarán a la interpretación y la traducción audiovisual (TAV).

En particular, en este artículo se analizan las posibilidades que brinda el uso de series televisivas para el desarrollo de la competencia contrastiva (en inglés y español) mediante la observación de las divergencias entre los sistemas de ambas lenguas y sus implicancias pragmáticas en situaciones cotidianas. En línea con las investigaciones realizadas por el equipo de trabajo del PIN J031, *Alfabetización académica y tipologías textuales en la enseñanza del inglés para la traducción*, se propone un proyecto basado en tareas sobre un corpus de textos audiomediales pertenecientes al género series televisivas de ficción y documentales, seleccionados de acuerdo a los contenidos conceptuales y lingüísticos de la materia en la que se encuadra. En el presente trabajo se incluye una descripción de la propuesta pedagógica del uso de series, sus objetivos, una breve justificación teórica, la metodología utilizada, una apreciación de los resultados obtenidos y una breve conclusión.

2. Proyectos audiomediales: objetivos, principales características y marco teórico-pedagógico

2.1. Los AMP

El objeto de análisis del presente trabajo son los AMP, o proyectos audiomediales. La denominación *audiomedial* surge de la tipología textual enfocada en la traducción propuesta por Reiß (2000), basada en el modelo de Bühler (1965), que distingue entre tres funciones básicas del lenguaje: la representativa, la expresiva y la apelativa. Reiß establece una tipología textual con tres tipos básicos (que se corresponden con la clasificación de Bühler): el texto informativo, el expresivo y el apelativo; pero añade un cuarto tipo de texto: el

audiomedial. Este se caracteriza por carecer de autonomía textual y formar parte de una obra en la que los elementos lingüísticos son complementarios de otros no-lingüísticos. (Munday 2008, Bolaños Cuéllar 2016).

Los proyectos AMP son parte del programa de la materia Lengua Inglesa III Aplicada a la Traducción del Traductorado Público en Idioma Inglés de la Facultad de Lenguas. Estos proyectos, que los estudiantes completan de forma grupal al finalizar cada una de las seis unidades temáticas en las que se divide el programa, abordan el análisis de series televisivas (de ficción y documentales) accesibles a través de Netflix y otras plataformas de *streaming*.

2.2. Objetivos

El objetivo de estos proyectos es que los estudiantes valoren algunas series televisivas populares a través de un análisis crítico del uso de la lengua desde los puntos de vista sintáctico, léxico, retórico-discursivo y traductológico. Uno de los objetivos específicos es fortalecer algunas de las competencias fundamentales que componen *la competencia traductora* (PACTE 2002, Ezpeleta Piorno 2005): *la competencia comunicativa* en ambas lenguas (incluidas la competencia textual, y la sociológica, relativa al contexto sociocultural de la comunicación), *la competencia instrumental-profesional* (por ejemplo, el uso de textos paralelos como fuentes de documentación y el análisis contrastivo de textos), *la competencia estratégica* (adoptar estrategias para perfeccionar la comprensión textual) y *la competencia de transferencia* (que permite que el traductor comprenda el texto fuente (TF) y que pueda parafrasearlo en el idioma meta).

Otro objetivo específico es propiciar el trabajo cooperativo y colaborativo, esencial para el futuro desempeño profesional de los estudiantes de traducción, a través de proyectos grupales que alienten el aprendizaje basado en tareas (*task-based learning*, Willis 1996, Ellis 2003, Clouet 2010). De esta forma, se generan eventos de comunicación auténticos orientados a la resolución de problemas para la elaboración de un producto final. Asimismo, estos proyectos no solamente fortalecen el desarrollo de las cuatro macro-habilidades (comprensión lectora, escritura, interacción oral, comprensión auditiva) sino que, además, desarrollan las capacidades de metacognición (aprender a aprender) y pensamiento crítico en los aprendientes. A nivel motivacional, se intenta satisfacer los diversos requerimientos de los estudiantes, contemplando sus preferencias generales según su edad e intereses (datos recabados con anterioridad) así como las temáticas cubiertas por la cátedra (que reflejan

aquellas de las materias específicas de traducción, como las áreas científica, periodística, técnica, literaria, jurídica).

2.3. Características principales

En tanto la descripción de los proyectos AMP, en líneas generales, son conjuntos de actividades para las que los estudiantes deben elegir distintas series, ver una temporada, y analizar su contenido lingüístico, en particular en lo relativo a las selecciones gramaticales, léxicas y discursivas utilizadas en su versión original y en ambas versiones traducidas al español (subtitulado y doblaje). Cada grupo trabaja con una serie diferente a la de los otros, y a lo largo del año abordan tres series por grupo: una en el primer cuatrimestre, una en el segundo, y una tercera para la presentación de su segundo parcial oral. Es decir, cada equipo trabaja con tres series distintas, en seis proyectos; y las producciones orales y escritas sobre cada serie se comparten con el resto de la clase.

Cada grupo podrá seleccionar las series del listado que se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1: Listado de series propuestas por unidad

Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
<p>UNIDAD 1: APRENDER DEL PASADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • The Crown: serie de TV – drama, historia (2016-) • Peaky Blinders: serie de TV – crimen, drama (2013-) • The Alienist: serie de TV – drama, misterio (2018-) • Mindhunter: serie de TV – crimen, drama, suspenso (2017) 	<p>UNIDAD 4: MEDIOS DIGITALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Black Mirror: serie de TV – drama, ciencia ficción y suspenso (2011-) • Designated Survivor: serie de TV – acción, drama, misterio (2016-) • You: serie de TV – crimen, drama, romance (2019) • Bodyguard: serie de TV – crimen, drama, suspenso (2018)
<p>UNIDAD 2: INNOVACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grace & Frankie: serie de TV – comedia (2015-) • Sense 8: serie de TV – drama, misterio, ciencia ficción (2015- 2017) • The Kominsky Method: serie de TV – comedia (2018-) 	<p>UNIDAD 5: VIDA SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Game of Thrones: serie de TV - aventura, drama, fantasía (2011 -) • Orange is the New Black: serie de TV – comedia, crimen, drama (2013-2019) • Safe: serie de TV – drama, misterio (2018) • Sex Education: serie de TV – comedia,

UNIDAD 3: LITERATURA DE VIAJES

- Scam City: serie de TV – documental, aventura, *reality show* (2012-)
- Tales by Light: miniserie de TV – documental (2015-)
- Larry Charles' Dangerous World of Comedy: serie de TV – documental, comedia (2019)
- Dark Tourist: serie de TV – documental (2018-)
- Anthony Bourdain: Parts Unknown: serie de TV – documental, aventura (2013-2018)

drama (2019-)

- Community: serie de TV – comedia (2009-2015)
- When They See Us: miniserie de TV – biografía, drama, crimen (2019)

UNIDAD 6: LA RAZÓN Y LAS EMOCIONES

- Breaking bad: serie de TV – crimen, drama, thriller (2008-2013)
- The Sinner: serie de TV – drama, misterio, suspenso (2017-)
- Atypical: serie de TV – comedia, drama (2017-)
- The Stranger: serie de TV – misterio, suspenso (2020-)
- Outlander: serie de TV – drama, fantasía, romance (2014-)
- Fargo: serie de TV – crimen, drama, suspenso (2014-)

En cuanto a las actividades en particular, los estudiantes deben desarrollar estrategias y habilidades diversas antes, durante y después de la elaboración de los proyectos, que a su vez son importantes para su desempeño profesional futuro. Entre las tareas requeridas, es posible mencionar la elaboración de reseñas y resúmenes de contenidos de las series y su relación con los ejes temáticos de la unidad del programa, la presentación de reseñas de la literatura sobre el contexto sociocultural en la que se ambienta la trama, la identificación, selección y análisis de insumos lingüísticos que ejemplifican aspectos sintácticos, léxicos o discursivos desarrollados en la unidad, y la propuesta de versiones traducidas para el subtítulo o doblaje o la valoración de las existentes.

2.4. Marco teórico-pedagógico

2.4.1. *Input, filtro afectivo y otros factores motivacionales*

Las series propuestas son de diversos géneros de ficción o documentales de origen norteamericano o británico; su selección responde a distintos aspectos teóricos. El primero es

favorecer la exposición de los estudiantes a un input auditivo y visual comprensible —según la hipótesis de *información de entrada* (*input hypothesis*) de Krashen (1987, ver Díaz-Cintas 2012)¹, y a la vez ampliar el espectro de exposición a distintas variedades del inglés (determinadas por variables espaciales o geográficas, temporales y socioculturales). Otro de los conceptos postulados por Krashen (1987) considerados en la selección es lo que se conoce como la hipótesis del *filtro afectivo*², ya que se espera que la posibilidad de elegir entre una amplia variedad de textos audiovisuales resulte atractiva para los estudiantes y, por ende, baje su filtro afectivo, favoreciendo el aprendizaje.

El diseño de los AMP ha puesto especial interés en el aspecto actitudinal de los estudiantes (que incluye factores de orden emocional como el estado de ánimo, la motivación, la ansiedad, entre otros). Clouet (2010: 75) lo define como “la posición del aprendiz frente a la lengua, los hablantes y la cultura de la lengua meta”, y refiere a varias investigaciones que relacionan el desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua y cultura metas con el éxito en la adquisición (Larsen-Freeman & Long 1994, ver Clouet 2010). Entre estos factores, es fundamental la *motivación integradora* (Gardner & Lambert 1972, ver Clouet 2010.)³ ya que se espera que dicha integración desarrolle en los estudiantes no solo la creatividad sino también habilidades como la adaptabilidad, la flexibilidad y la empatía. A medida que los aprendientes avanzan en la adquisición de la lengua, incorporan material de

¹ Según esta hipótesis, la información de entrada que reciben los estudiantes debe ser “*input comprensible*”, entendido como aquel que supera ligeramente el nivel de comprensión del estudiante. El postulado subyacente de esta hipótesis es que los estudiantes aprenden solo la información que pueden comprender. Por ello, en situaciones en las que el input está por encima de su capacidad de comprensión, recurren tanto a sus conocimientos previos del mundo como a pistas extralingüísticas que acompañan el mensaje.

² Krashen (1987) plantea que algunos factores afectivos (como la ansiedad, la motivación o la autoestima) influyen positiva o negativamente en el desarrollo de la comprensión. En otras palabras, si el *filtro afectivo* de un estudiante se encuentra alto al realizar una actividad (por ejemplo, porque le genera ansiedad), este le adjudicará poco valor educativo, lo que producirá resultados desalentadores. Por el contrario, si la actividad motiva al estudiante, por ejemplo, su *filtro afectivo* bajará y esto resultará en a un mayor y mejor aprendizaje de la L2.

³ La motivación integradora en el aprendizaje de un idioma extranjero o segundo ocurre cuando los estudiantes desean aprender la lengua para integrarse a otro grupo etnolingüístico y relacionarse con él.

una comunidad cultural diferente, y esto puede influir en la percepción de su propia identidad. En efecto, las nuevas investigaciones sobre motivación incorporan variables sociales y psicológicas más complejas, para caracterizarla en términos de la reacción afectiva de los estudiantes al entorno áulico, de las influencias culturales sobre la reacción de los alumnos a la adquisición de atributos de otras culturas, y de la ansiedad, persistencia y satisfacción asociados con el proceso, entre otras (Gardner 2017).

2.4.2. Enseñanza de lengua a traductores como IPE

Es importante señalar el marco pedagógico en el que se realizan los AMP en nuestra facultad, en particular con relación a la propuesta curricular de la carrera. En 2012, el plan de estudios del Traductorado se modificó para adecuarse al nuevo perfil de los profesionales de la traducción en un mundo globalizado y con una alta incidencia de herramientas de la tecnología y la comunicación. En tal sentido, uno de los cambios más significativos fue la introducción de las materias *Lengua Inglesa Aplicada a la Traducción (LIATRAD) II, III y IV*, correspondientes al tercer, cuarto y quinto año de la carrera. Anteriormente, los estudiantes de Traductorado cursaban cinco años de materias de inglés general, junto con los estudiantes del Profesorado.

Es decir, a partir del cambio de plan de estudios, entre tercero y quinto año, la formación de los estudiantes en la Lengua B (o primera lengua extranjera de trabajo) tiene un propósito específico. Estas materias contemplan, además de los contenidos lingüísticos y discursivos básicos para comunicarse en inglés, aspectos relativos al desarrollo de terminología específica, o *metalenguaje*, de la labor de traducir, así como conceptos y teorías pertenecientes a la Traductología (o Estudios de Traducción). En cuanto al nivel de adquisición de la lengua, la materia en la que se enmarca el proyecto —LIATRAD III— plantea alcanzar, en líneas generales, un nivel avanzado (C1 según la clasificación de la Asociación de Evaluadores de Lenguas de la Comunidad Europea; ALTE, por sus siglas en inglés).

Asimismo, en LIATRAD III se plantea profundizar el nivel de análisis lingüístico adquirido en LIATRAD II, para alcanzar un nivel de análisis pragmático y sociocultural más profundo y poder comprender, traducir y elaborar textos orales, escritos o audiomediales de mayor complejidad y especificidad. En tal sentido, la incorporación de los AMP en el programa de la materia contribuye con la observación y apreciación crítica por parte de los

estudiantes de aspectos de la lengua y la cultura meta que no siempre se pueden abordar mediante enfoques más conservadores.

Entre los ejemplos de aspectos comunicativos no abordados por los manuales de texto y las metodologías tradicionales para la formación de traductores (Kiraly 2015), se destaca el uso coloquial del lenguaje en la comunicación oral. Los neologismos, *buzz words* ‘palabras de moda’, el *slang* ‘lenguaje popular’, entre otros, son características comunes necesarias para la comprensión de textos orales y audiomediales. Además, la traducción del lenguaje coloquial conlleva otras dificultades a nivel instrumental-profesional, tales como la falta de documentación o textos paralelos disponibles y la importancia de la localización del texto meta (TM) de acuerdo con la audiencia a la que va dirigido (Argentina, España, o América Latina en general).

2.4.3. *Lengua aplicada y TAV*

Los AMP ofrecen, también, la oportunidad de investigar sobre la TAV y sus particularidades técnicas y teóricas, ya que esta área no se aborda aún en ninguna materia en la carrera. Díaz-Cintas (2012: 95) señala las posibilidades que la TAV brinda para la didáctica de las lenguas, porque “introduce variedad, da cabida a los elementos no-verbales de la comunicación y, lo más importante, permite a los estudiantes ver el tipo de interacción que se establece entre lengua y cultura en un contexto real”. Asimismo, este autor propone que los estudiantes creen sus propios subtítulos como una forma de involucrarlos más activamente, lo que propicia una adquisición de destrezas “transferibles y transversales” tales como “aplicaciones informáticas, el manejo de editores de vídeo y la manipulación de archivos audiovisuales y de texto” (2012: 106). Por último, el autor detalla cómo los tres componentes principales de la TAV (la palabra oral, la imagen y los subtítulos) deben integrarse mediante consideraciones de adecuación temporal, espacial y ortotipográfica, que contemplan, entre otros aspectos, el idiomático y el cultural.

Desde la primera monografía sobre TAV (Laks 1957, ver Chaume 2018), esta disciplina se ha constituido como un ámbito de investigación independiente, cuyo crecimiento responde al incremento exponencial del consumo de material audiovisual de la

última década (di Giovanni, Orero & Agost 2012, Pérez-González 2014, Chaume 2018). Asimismo, la tecnología digital ha tenido un rol fundamental en la producción y distribución de contenidos audiovisuales, su localización y consumo mediante nuevos dispositivos y formas de comunicación —como las redes sociales (Chaume 2018). Para este autor, esto ha modificado el foco de interés de la investigación en TAV, que inicialmente residía en el TF, para luego centrarse en el TM y su contexto o cultura y últimamente se ubica en aspectos empíricos y cognitivos, como el efecto del subtítulo en la audiencia —este último giro mediado por la tecnología como un aspecto transversal pero importante. Más recientemente, las investigaciones sobre TAV se centran en lo social, al estudiar fenómenos como el subtítulo creativo que incluye el *gag dubbing* (que es un tipo de doblaje alternativo a modo de parodia) y el *fake dubbing* u *honest dubbing* (que se describe como un doblaje activista que revela las segundas intenciones del discurso político) (Chaume 2018).

2.4.4. Aprendizaje colaborativo y resolución de tareas

Con respecto a la adquisición de la lengua B por parte de nuestros estudiantes, no se puede pasar por alto que ellos aprenden a traducir a la vez que aprenden (y aprehenden) el inglés. Como se mencionó anteriormente, la literatura relativa a la formación de traductores en lengua inglesa es limitada y mayormente contextualizada en planes de estudios con cuatro materias cuatrimestrales para la formación en lengua inglesa (como en Clouet 2010), lo que presupone que los estudiantes poseen conocimientos previos del idioma. Este no es el caso de nuestros estudiantes, ya que el plan de estudios propicia un aprendizaje de la lengua desde el nivel A1 (elemental, en Introducción a la Lengua Inglesa, de primer año) hasta el C2 (avanzado, en Lengua Inglesa IV Aplicada a la Traducción, de quinto).

Por consiguiente, es esencial incorporar el aprendizaje basado en tareas (Willis 1996, Ellis 2003, Clouet 2010) en el programa de nuestra materia. En la formación de traductores, Kiraly (2015) postula que si bien los proyectos y el trabajo colaborativo son métodos innovadores, no lo son en la tarea de traducir. Es decir, los encargos de traducción se completan en equipo, mediante la resolución de problemas y con las herramientas disponibles que complementan la labor cognitiva del traductor. Por eso, el autor propone una formación de traductores *postpositivista*, que *deconstruye* la estructura tradicional de la lección *transmisionista* con un abordaje *no-lineal, exploratorio*, centrado en la *resolución de problemas desde múltiples perspectivas*. Kiraly (2015) propone el concepto de *ocasionar* el

aprendizaje (*occasioning learning*): para que el conocimiento *emerja*, es necesario ocasionarlo, i.e. generar la ocasión, según lo describen Davis & Stimmt (2003). En este contexto, el docente debe ser un facilitador para orientar y proporcionar andamiajes y el aprendizaje resulta de una compleja interacción de procesos y, solo incidentalmente, de la enseñanza.

En resumen, se puede decir que los AMP nacen con el fin de *generar ocasiones* para que el conocimiento *emerja* (Kiraly 2015) a partir de un aprendizaje basado en la necesidad de completar una tarea concreta (Willis 1996, Ellis 2003, Clouet 2010), relacionada con un encargo de traducción. Los proyectos plantean utilizar un enfoque basado en la resolución de problemas que postula Nord (1997), de acuerdo con Hatim & Munday (2004). Es decir, los estudiantes deben analizar, evaluar o traducir un texto o unidad de sentido, a nivel lingüístico propiamente dicho (morfológico, semántico, léxico o sintáctico), pragmático, y discursivo (por ejemplo, considerando diferencias contextuales, culturales, o etarias). A su vez, deben aplicar conocimientos adquiridos relativos a la Traductología, como la equivalencia dinámica (Nida 1964, Koller 1995; ver Hatim & Munday 2004), o la visibilidad del traductor (Venuti 1995; Hatim & Munday 2004), entre otros.

3. Metodología y dinámica de trabajo

3.1. Abordaje de los AMP

Estos proyectos están diseñados para poner en práctica los contenidos de cada unidad y a la vez favorecer la integración o reciclaje desde una perspectiva más global. Con el fin de facilitar la organización de la materia, al iniciar el cursado se enumeran las series a trabajar y se las enmarca en los ejes temáticos propuestos para cada unidad. Esto permite además que los estudiantes cuenten con el tiempo suficiente para documentarse antes de decidir qué serie elegir así como para tomar una decisión informada, teniendo en cuenta, entre otros aspectos, la investigación realizada y sus preferencias personales. Cabe señalar que desde la primera implementación de los AMP en 2017, cada año se actualiza el listado, de acuerdo con las sugerencias de docentes y estudiantes.

3.1.1. Primer cuatrimestre: AMP 1 al 3

Una vez presentadas las opciones, cada grupo de estudiantes elige una serie perteneciente a alguna de las tres unidades del primer cuatrimestre (ver Tabla 1). Cada grupo trabaja con esa serie durante el cuatrimestre, realizando actividades diferentes por unidad. Indistintamente de la serie que elijan, deben elaborar, para cada unidad, dos tipos de textos: un ensayo académico (escrito) y una presentación académica (oral). En ambas instancias, se discute el contenido de la serie, la relevancia de los temas para la unidad y su vinculación con ella, se analizan los rasgos léxicos y gramaticales y se identifican los posibles problemas de traducción que puedan surgir al comparar las estructuras en ambas lenguas. De esta manera, los estudiantes hacen una valoración de los subtítulos y del doblaje y proponen, cuando lo consideran apropiado, una mejor versión. A modo de ejemplo, el AMP1 plantea el análisis de proverbios y frases binomiales (ver Ejemplo 1 del Anexo).

De la misma manera, en la unidad 2 denominada *Innovation* ('Innovación'), el ensayo académico versa sobre los aspectos innovadores que se muestran en la serie (ver Ejemplo 2 del Anexo), el uso de verbos modales, frases que expresan modalidad (grado de compromiso del hablante) y frases idiomáticas. Finalmente, en la unidad 3 denominada *Travel Writing* ('Literatura de viajes'), cada uno de los grupos analiza, en particular, aspectos específicos culturales, como características lingüísticas o extralingüísticas por medio de las cuales se expresan dichos aspectos. En tanto los rasgos formales de la lengua, el trabajo se centra en la sustitución y la elipsis en el discurso oral, la repetición como recurso cohesivo y retórico y la identificación de expresiones relacionadas con los viajes, el turismo y las costumbres exóticas. En el Anexo, se incluyen también enlaces a dos presentaciones orales correspondientes a los AMP 1 y 3 (ver Ejemplos 3 y 4).

3.1.2 Segundo cuatrimestre: AMP 4 al 6

De la misma manera, para el segundo cuatrimestre, cada grupo elige una serie de las unidades 4 o 5 (Tabla 1) y realiza otras actividades pertinentes basadas en esa serie. Como se describió más arriba, en la unidad 6 los estudiantes seleccionan una de las series propuestas relativas al tema propuesto para ella (*Reason and Emotion* 'La razón y las emociones') para elaborar una

presentación a modo de segundo parcial oral, en la que integran todas las competencias desarrolladas y realizan una evaluación de los proyectos y su pertinencia.

3.2. Elaboración y evaluación de los textos de los AMP

En concordancia con la concepción de la escritura como proceso (Hyland 2002, Seide & Natale 2017), la compleción de los AMP implica distintos tipos de actividades a desarrollar antes, durante y después de la elaboración del texto como producto final. Como actividades previas podemos mencionar la discusión de las consignas con los profesores y hacia el interior del grupo. Luego, en el transcurso del desarrollo de los AMP, se realizan la planificación del trabajo grupal (división de tareas y asignación de roles), la documentación, la escritura individual y la posterior composición textual, edición y revisión grupal. Una vez terminado el proyecto, a modo de reflexión, el grupo elabora una autoevaluación de desempeño grupal (GAF, por sus siglas en inglés) en la cual dan cuenta de aspectos como el desarrollo de las consignas, el contenido y la organización textual, el uso de la lengua (precisión y selección), las habilidades interpersonales adquiridas y las estrategias de trabajo grupal aplicadas. Cada grupo debe analizar su desempeño y señalar si fue eficaz o si existen aspectos a mejorar en futuros proyectos.

La corrección de los proyectos incluye la evaluación en términos de la resolución de las consignas, así como también de acuerdo a la precisión y variedad en la selección lingüística. A modo de cierre del trabajo anual, los estudiantes presentan en su examen final oral un portfolio con todos los proyectos. El objetivo es que puedan reflexionar sobre el desarrollo de los AMP, las debilidades y fortalezas como grupo y la influencia de los proyectos en su formación. Esta reflexión también constituye una fuente de retroalimentación para la cátedra, ya que permite pensar en mejoras para los proyectos (ver Ejemplo 5 del Anexo).

Más arriba se mencionó la relevancia del trabajo en grupos como herramienta para favorecer el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, las estrategias cognitivas y metacognitivas y como medio para fortalecer las relaciones interpersonales. Esto es de suma importancia para los futuros traductores, tanto para la elaboración del trabajo de finalización

de carrera de la facultad (que desde el año 2019 se realiza de manera grupal) como para su práctica profesional futura.

4. Análisis de los resultados

4.1. Autoevaluación de docentes y estudiantes

En líneas generales, es posible afirmar que los resultados obtenidos con los AMP son muy satisfactorios. Desde su primera implementación en 2017, las respuestas de los estudiantes a las encuestas realizadas al final del año académico dan cuenta de ello: el cien por ciento ha recomendado continuar con la actividad en años subsiguientes y muchos han agregado, como comentarios adicionales, su preferencia por la actividad como “su favorita”, si bien indican que implica una importante cantidad de tiempo y esfuerzo. Tanto un alto porcentaje de los estudiantes como todo el equipo docente han observado que la compleción de estos proyectos incide en una mayor precisión y variedad en el uso de la lengua.

Desde una perspectiva didáctica, los AMP han propiciado nuevas instancias significativas de intercambios auténticos a través de canales diversos, tanto orales como escritos. Desde el enfoque pedagógico, han favorecido la reflexión sobre las formas de facilitar —y evaluar— el trabajo en equipo. Asimismo, los proyectos han resaltado la necesidad de desarrollar nuevas herramientas para valorar tanto el desempeño lingüístico de los estudiantes como otros aspectos macroestructurales de su discurso oral y escrito (por ejemplo, en las presentaciones orales, la distribución del tiempo de presentación entre los participantes, la estructura organizativa de la presentación, la señalización lingüística y no verbal —gestual y prosódica— de los cambios de tema o de interlocutor).

Estas observaciones han conducido a realizar cambios en las herramientas para la evaluación de los estudiantes por parte de las docentes. Es decir, los parámetros macroestructurales mencionados se evaluaban con regularidad en los textos escritos producidos por los estudiantes, mediante comentarios estandarizados en categorizaciones como *Contenido y adecuación a la consigna* u *Organización textual, coherencia y cohesión*. Sin embargo, no sucedía lo mismo con las presentaciones orales. Es por ello que se introdujeron cambios en la planilla utilizada para evaluar estas últimas, de modo que incluyan los aspectos macroestructurales del discurso oral mencionados más arriba. Además, se

modificó la forma de calificación, que ahora consta de dos notas: una para el desempeño individual de los alumnos, y una para el grupal.

De igual manera, la actividad de autoevaluación del trabajo grupal, completada por los estudiantes (GAF, *Group Assessment Form*), sufrió diversas modificaciones generadas por la observación de la importancia de plasmar los progresos realizados en el grupo a nivel cognitivo, metacognitivo e interpersonal. Estos cambios, que surgen de la reflexión de los estudiantes y las docentes sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje, permiten incorporar modificaciones a las actividades y la metodología de trabajo de la cátedra cada año.

4.2. Los AMP en la formación de traductores

Luego de implementar, evaluar y adecuar los AMP durante tres años, es posible realizar una apreciación más global sobre la influencia que han tenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de traducción. Más allá de la valoración positiva de alumnos y docentes ya mencionada, desde el punto de vista pedagógico, la utilización de estos proyectos ha resultado en un mayor nivel de compromiso en la compleción de los trabajos grupales, una mayor exposición a textos, sobre todo en la etapa de documentación y una producción escrita que evidencia mejores estrategias de edición si se la compara con producciones individuales y grupales anteriores.

A nivel pragmático-discursivo, a partir del uso de los AMP se advierte un mayor nivel de valoración de los usos de la lengua en culturas y contextos socioculturales más variados. En lo que respecta a la formación en inglés de alumnos de traducción, los AMP brindan la oportunidad de incursionar en la investigación de aspectos relativos a la TAV, un área que, como se mencionó más arriba, no se aborda en el plan de estudios actual. Esto ha alentado la lectura de literatura específica para la resolución de problemas de la TAV (como la longitud y disposición de los subtítulos, o la duración y sincronización de los doblajes), así como sobre aspectos ideológicos de la traducción (como el uso de lenguaje no binario o la visibilidad del traductor).

Al mismo tiempo, es preciso aclarar que la tarea de traducir depende de diversos mecanismos, cuya justificación última está anclada en la lingüística. Es fundamental que los

futuros traductores posean un conocimiento exhaustivo del sistema de la Lengua B, en este caso el inglés. Para comenzar a traducir, es necesario tener un conocimiento palpable de las divergencias estructurales entre la Lengua A (el español) y la Lengua B (el inglés), una percepción clara de las manifestaciones lingüísticas y metalingüísticas de cada idioma, y un dominio de los procedimientos técnicos que permiten superar estas diferencias (Vázquez-Ayora 1997, ver Clouet 2010).

En este sentido, al reciclar los aspectos sintácticos, léxicos y discursivos abordados anteriormente, los AMP permiten desarrollar una sensibilización de la lengua (SL, de la expresión inglesa *consciousness raising*) dentro del enfoque metodológico de la conciencia lingüística (de Villa 2018). La SL ocurre al llamar la atención de los estudiantes, de forma explícita y deliberada, hacia rasgos lingüísticos en la segunda lengua. La SL se diferencia de la enseñanza estructural de la gramática en que es un medio más, y no el único, para alcanzar la competencia gramatical; es necesaria pero no suficiente para desarrollar la competencia lingüística; implica una participación activa de los alumnos (Rutherford 1987, de Villa 2018). El enfoque de conciencia lingüística, por su parte, tiene como objetivo encontrar un equilibrio entre las metodologías estructuralista y comunicativa, ya que a pesar del auge de esta última desde hace ya varias décadas, la gramática nunca ha dejado de ser parte de los programas y las bibliografías de enseñanza del inglés como lengua extranjera (de Villa 2018).

Se observa que la SL lograda mediante el uso de los AMP se ajusta a dos de los preceptos fundamentales planteados por Clouet (2010) en su propuesta curricular centrada en el alumno para la enseñanza de lengua inglesa aplicada a la traducción: el *programa basado en tareas* y la *metacognición*. Clouet plantea que *un programa basado en tareas* debe fomentar dos tipos de conocimientos. El primero es el conocimiento comunicativo o punto de encuentro en el que se establecen correspondencias entre las opciones del repertorio lingüístico de los alumnos, las reglas y convenciones de la comunicación y los significados que desea transmitir. El segundo conocimiento es la propia experiencia de los estudiantes y la conciencia que estos tienen sobre el aprendizaje de la lengua. Por otra parte, Clouet destaca que la *metacognición*, o aprender a aprender, consiste en dar a los alumnos la posibilidad de desarrollar su capacidad de autoaprendizaje así como la de adaptarse a cambios o nuevas situaciones, lo cual redundará en mejoras en sus habilidades cognitivas, sus métodos de estudio y su motivación.

En pocas palabras, la utilización de los AMP ha favorecido el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés de los estudiantes del Traductorado. Las ventajas del uso de los AMP

pueden observarse en la participación más comprometida de los estudiantes en el proceso, que ha favorecido su autonomía mediante una mayor sensibilización de la lengua, ha fortalecido sus conocimientos lingüísticos y a la vez desarrollado su competencia sociológica y ha propiciado un aprendizaje significativo que favorece la adquisición de contenidos lingüísticos y sobre la traducción aplicados a la resolución de una tarea en particular.

5. Conclusión

La incorporación de los AMP ha favorecido la situación de enseñanza-aprendizaje al ampliar las posibilidades de exposición al uso de la lengua inglesa en contextos auténticos, generar situaciones de interacción oral y escrita entre estudiantes y docentes, instar a la comparación entre registros, géneros textuales y canales de comunicación en español y en inglés y abordar los contenidos lingüísticos y extralingüísticos fundamentales para la formación de traductores.

Estos proyectos estimulan, además, el desarrollo de la *competencia traductora* (PACTE 2002, Ezpeleta Piorno 2005) de los estudiantes, al incorporar estrategias y habilidades importantes para su futura práctica traductora sin desatender la competencia lingüística, tanto en la Lengua A como en la Lengua B, sin la cual el desarrollo de cualquier otra competencia carece de sustento.

Se puede apuntar hacia los AMP, además, como elementos centrales para la reflexión tanto de las docentes como de los estudiantes. Este enfoque ha permitido repensar los aspectos cognitivos, metacognitivos e interpersonales relacionados con la adquisición de la lengua, la comprensión de textos situados en un contexto sociocultural determinado y las formas de interacción que devienen de la resolución de problemas. Esto ha resultado en una constante revisión de la práctica docente, desde los modos utilizados para impulsar la autonomía de los estudiantes hasta la incorporación de nuevas herramientas para la evaluación de los textos orales y escritos producidos por ellos.

Por último, se espera que esta experiencia en el uso de proyectos áulicos aliente al desarrollo de prácticas innovadoras, colaborativas y estimulantes para atender a las necesidades más actuales en el campo de la formación de traductores que, de la mano de las

nuevas tecnologías, es un ámbito de cambios permanentes. Esto resultaría en investigaciones de mayor alcance sobre la formación de traductores, que podrían generar más puntos de contacto entre la lingüística, el análisis del discurso y la Traductología, y entre la teoría, la práctica y la investigación.

Referencias

- Basturkmen, Helen (2006). *Ideas and options in English for specific purposes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bolaños Cuéllar, Sergio (2016). *Introducción a la Traductología. Autores, textos y comentarios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia- Universidad del Rosario.
- Bühler, Karl (1965). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Chaume, Frederic (2018). An overview of audiovisual translation: Four methodological turns in a mature discipline. *Journal of Audiovisual Translation* 1(1): 40-63.
- Clouet, Richard (2010). *Lengua inglesa aplicada a la traducción*. Granada: Comares.
- Davis, Brent & Elaine Stimmt (2003). Understanding Learning Systems: Mathematics Teaching and Complexity Science. *Journal for Research in Mathematics Education* 34 (2): 137-167. DOI: 10.2307/30034903
- de Villa, Ariadne (2018). El Enfoque de la Conciencia Lingüística: La reflexión crítica en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Revista Iberoamericana de Educación* 77 (2): 163-174. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU).
- di Giovanni, Elena, Pilar Orero & Rosa Agost (2012). Multidisciplinarity In Audiovisual Translation. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación* 4: 9-22.
- Díaz-Cintas, Jorge (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abelache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas* 2: 95-114.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, Nueva York: Oxford Applied Linguistics.
- Ezpeleta Piorno, Pilar (2005). La noción de género en la planificación de la docencia de la primera lengua extranjera. En Isabel García Izquierdo (ed.) *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*. Berna: Peter Lang, 117-134.

- Gardner, Robert (2017). Looking back and Looking Forward. En Ali Al-Hoorie (ed.) *Sixty Years of Language Motivation Research: Looking Back and Looking Forward*. DOI:10.1177/2158244017701976
- Gardner, Robert & Wallace Lambert (1972). *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mas.: Newbury House.
- Hatim, Basil & Jeremy Munday (2004). *Translation: An Advanced Coursebook*. Nueva York: Routledge.
- Hyland, Ken (2002). *Teaching and researching writing. First Edition*. Reino Unido: Pearson Education.
- Kiraly, Don (2015). Occasioning Translator Competence: Moving beyond social constructivism toward a postmodern alternative to instructionism. *Translation and Interpreting Studies* 10(1): 8-32. DOI: 10.1075/tis.10.1.02kir
- Koller, Werner (1995). The Concept of Equivalence and the Object of Translation Studies. *Target* 7(2): 191–222. DOI: 10.1075/target.7.2.02kol
- Krashen, Stephen (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Londres: Prentice-Hall International.
- Laks, Simón (1957). *Le sous-titrage des films*. Paris, Edición del autor.
- Larsen-Freeman, Diane & Michael Long (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas Lenguas*. Madrid: Gredos.
- Munday, Jeremy (2008). *Introducing Translation Studies. Theories and Applications. Second Edition*. Nueva York: Routledge.
- Navarro de Adriaesens, José (2004). Verbos modales y modalidad: criterios funcionales en el proceso comunicativo. *ELUA: Estudios de Lingüística*. Anexo 2: 443-450 DOI: 10.14198/ELUA2004.Anexo2
- Nida, Eugene (1964). *Towards a Science of Translating*. Leiden: E. J. Brill.
- Nord, Christiane (1997) *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- PACTE (2002). Grupo PACTE: una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora. En Amparo Alcina Caudet & Silvia Gamero

- Pérez (eds.). *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*: Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 125-138.
- Pérez-González, Luis (2014). *Audiovisual translation. Theories, methods and issues*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Reiß, Katharina (2000). *Translation Criticism: Potential and Limitations*. (Erroll Rhodes, trad.) Manchester: St Jerome & American Bible Society.
- Rutherford, William (1987). The meaning of grammatical consciousness-raising. *World Englishes* 6 (3): 209-216. DOI: 10.1111/j.1467-971X.1987.tb00201.x
- Seide, Marcia & Lucía Natale (2017). Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo. *SCRIPTA* 21(43): 236-258. DOI : 10.5752/P.2358-3428.2017v21n43p254
- Stern, Hans (1983). *Fundamental concepts in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, Hans (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Vázquez-Ayora, Gerardo (1997). *Introducción a la Traductología: curso básico de traducción*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Venuti, Lawrence (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Willis, Jane (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Essex, Reino Unido: Longman.

Anexo: Ejemplos de actividades de los distintos AMP

Ejemplo 1: Unidad 1 (Aprender del pasado) 2019. Serie: *Sense 8*

AMP 1, consigna 3: *Focus on language: Review binomials and proverbs. Find at least two binomials, sayings, or proverbs used in any episode of the first season. Discuss any potential comprehension or translation problems they might present.*

[...] The first one [proverb] is “Fortune favours the bold”. This expression is said by Rajan Rasal, Kala’s husband-to-be, in the Baraat Ritual⁴, when he speaks in front of the guests (chapter 2, minute 16:18). The whole statement he produces is “I was sure she didn’t like me. But my father taught me that **fortune favours the bold**”.

This proverb means that only the people who fight for what they want, no matter how scary it is, will be rewarded with the achievement of what they fought for. In other words, if you let your fears control you, you are not bound to succeed.

As regards the Spanish subtitle provided by Netflix, “la fortuna favorece a los valientes”, we think that it is quite literal and does not express what the character really wants to transmit. This is because, in our culture, people associate the word “fortuna” with material possessions, especially money; and in this context, “fortune” refers to Kala’s love.

We consider that a more suitable and natural translation could be “todo esfuerzo tiene su recompensa”. This phrase is well-known and widely used in our culture and, in our opinion, it fulfils the same function as the original one.

[...] Another interesting binomial we have chosen to analyse is “skin and bones”. This is part of an actor’s lines in a play carried out as part of the Gay Pride Celebration, where Nomi and her girlfriend Amanita are. The whole statement the man utters is “I walked in the room and saw a man in his early thirties who looked like he was ninety-two, who was **skin and bones**, who weighed maybe eighty pounds”.

This lexical item has a negative connotation: it is used to refer to someone who is very thin. Possible equivalents for a text with the same function are “piel y hueso” or “puro hueso”

⁴ The Baraat is a largely North Indian and Pakistani tradition by which the groom arrives at his wedding. It typically begins somewhere down the street from the wedding venue.

(fixed expressions in Spanish that refer to a person with the same characteristics). A translation problem that could arise may be mistaking this binomial for the phrase “de carne y hueso”, which means that someone or something is real. In fact, when finding the right equivalent, we had to corroborate the meaning of the two expressions since they are both very similar fixed binomials.

González, Gastón; Julián, M. Paula; Manente, Ana; Tarifeño, Eugenia

Ejemplo 2: Unidad 2 (Innovación) 2019. Serie: *Tales by Light*

AMP 2, consigna 1: *Focus on content: What aspects of innovation are introduced? Consider new and ground-breaking ways of dealing with politics/ social issues/ family issues/ a new business or industry/ new technology/ technical devices/ science/ modern lifestyles. Summarise them in no more than 250 words: explain the innovation, discuss its relevance in its context and its observed (or potential) impact. Provide documentary evidence, where necessary.*

Tales by Light is a series that introduces many aspects of innovation in the present era of exploration. Through the whole series we have observed the way photographers captured the amazing footage viewers enjoy on their screens worldwide: the improvements in **photography technology** and **means of transport**. In **episode 5**, Peter Eastway —a *National Geographic* photographer— and his team journey to Antarctica. In this place they follow the footprints of pioneering photographer Frank Hurley, who captured an epic tale of survival of Shackleton's expedition into the untamed wilderness of this place a century ago. Even though Hurley pushed the boundaries as far as he could and took great images of the landscape, the whole team got trapped in the ice and many technical problems arose due to rough weather conditions.

In this episode, we can appreciate the wonderful improvement in technology, achieved in the last century, with the purpose of producing state-of-the-art landscape photography. Eastway and his team visit “the end of the world” again, but this time they do so with greater, more innovative equipment. The documentary evidence that unveils this technological progress in photography can be found in the images taken in this episode and in the rest of the series. The innovational elements that can be appreciated are cutting-edge

cameras, lens and accessories, as well as new techniques recently applied to photography, like the software they use to edit the footage shown in the series. There are other elements that are also innovative, such as the means of transport used during this type of journeys — innovational boats— and the whole equipment for facing rough weather conditions. By making use of innovation in the production of these images, they have shot inspiring footage of landscapes that viewers find more attractive and interesting compared to the one that was produced in Shackleton's expedition a century ago.

Ruffiner, Sofía; Saracco, Daniel; Rivero, Marianela; Ríos, Ezequiel

Ejemplo 3: Unidad 1 (Aprender del pasado) 2020. Serie: *The Crown*

<https://drive.google.com/file/d/181gfrG7Ffg7Dh7Oca9gAjuBmo1Ae3sMN/view?usp=sharing>

Ejemplo 4: Unidad 3 (Literatura de viajes) 2020. Serie: *Tales by Light*

<https://www.youtube.com/watch?v=e9e3pbwsmOM&feature=youtu.be>

Ejemplo 5: Unidad 6 (La razón y las emociones) 2019. Reflexión final sobre los AMP

Reflection on Audiomedial Projects

Throughout this year, we have worked with a large variety of series for the Audiomedial Projects (AMPs), from the realistic crime drama *Peaky Blinders* to the medieval, dragon-filled fantasy blockbuster *Game of Thrones*; from the science fiction phenomenon *Sense 8* to the National Geographic mind-blowing documentary *Tales by Light*. When analyzing these amazing series, not only have we strengthened several competences but we have also learnt valuable lessons that will definitely help us for the rest of our course of studies, and lives.

As regards **translation competences and strategies**, we believe that through the AMPs we have vastly applied the knowledge we have acquired throughout the year,

especially about **translation theory** (translators' invisibility, domestication and foreignization). We have also improved our **contrastive competence**, which means our ability to respond to the *skopos* of the translation commission. Now we are more aware of spotting problem areas and adapting them to the purpose of our translation, taking into account socio-cultural aspects —such as the diachronic factor and the geographical aspect. We were also able to do research on any topic for a given task.

Through the AMPs we have also developed **academic competences**, especially in creating academic presentations, giving oral presentations and losing the fear of speaking in public.

The last point I would like to make as regards translation competences acquired through the AMPs is about those regarding **audiovisual translation**. When translating this type of content, we realized that when subtitling and dubbing, the techniques applied are very different from those used when translating other text-types (the restriction of space, the essence of the expressions used in the different series, etc.)

As regards **team work**, we could notice an improvement in adapting to different groups. We were able to find strengths and weaknesses in each student. In this way, we were assigned different tasks depending on this factor, so as to learn from each other in the end.

Ruffiner, Sofía