



LET IT GO. ¿DÉJALO IR O SUÉLTALO?

Traducción audiovisual de canciones, traducción automática y posesición en el aula de

Let it go. “Déjalo ir” or “Suéltalo”?

Audiovisual translation of songs, machine translation and post-editing in the foreign language classroom

MIGUEL ÁNGEL JORDÁN ENAMORADO, ALICIA RICART VAYÁ
IULMA. Universitat de València, España

KEYWORDS

*Linguistic competence
Skills development
Innovation
Audiovisual translation
Teaching methods
ICT
Translation studies*

ABSTRACT

In this paper we offer a teaching methodology to improve the communicative competence and digital skills of foreign language students through the audiovisual translation of songs by means of machine translation tools followed by the post-editing of the texts. This methodology has been implemented satisfactorily in the subject English 3 (C 1 level) of the degrees of English Studies and Translation and Interlinguistic Mediation of the University of Valencia.

PALABRAS CLAVE

*Competencia lingüística
Desarrollo de habilidades
Innovación educativa
Traducción audiovisual
Metodologías docentes
TIC
Estudios de traducción*

RESUMEN

En el presente trabajo ofrecemos una metodología docente para mejorar la competencia comunicativa y las habilidades digitales de los estudiantes de lenguas extranjeras por medio de la traducción audiovisual de canciones con la ayuda de herramientas de traducción automática seguida de la posesición de los textos. Esta metodología se ha implementado de manera satisfactoria en la asignatura de inglés 3 de los grados de Estudios Ingleses y Traducción y Mediación Interlingüística de la Universitat de València.

Recibido: 12/ 04 / 2022

Aceptado: 23/ 06 / 2022

1. Introducción

En las últimas décadas, la enseñanza del inglés ha adquirido un gran protagonismo en el sistema educativo español. Aunque no hay duda de que ha habido grandes avances en este campo, los resultados de los últimos estudios muestran que se trata de una tarea aún pendiente en muchos sectores de la sociedad (Jordán, 2021; Ruiz, 2022). Por esta razón, es necesario continuar con el proceso de mejora de este aspecto, abordándolo desde diversas perspectivas, tanto metodológicas como motivacionales. Los incesantes cambios sociales obligan a una adaptación continua de las metodologías docentes, que han de ser capaces de aprovechar los nuevos recursos y responder a las demandas del nuevo contexto educativo (Sívori, 2012). De este modo, será más sencillo trabajar el factor motivacional tanto entre los estudiantes como entre el profesorado.

Como es bien sabido, el aprendizaje de una lengua no puede limitarse a la adquisición de la competencia lingüística, sino que ha de fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa, que permite al hablante utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en diferentes contextos. Por esta razón, las metodologías relacionadas con la adquisición de la competencia comunicativa han de incluir actividades y proyectos que fomenten habilidades y destrezas que faciliten la adaptabilidad del alumnado, como es el caso de las denominadas habilidades del siglo XXI: pensamiento crítico, creatividad, innovación, resolución de problemas, comunicación, interculturalidad, etc. (Bailey y Flores, 2022; Barraca, 2022).

En esta línea, nos parece relevante destacar que, durante los últimos años, se han implementado metodologías que han introducido la traducción audiovisual en el aula de lengua inglesa como herramienta didáctica (Ponce, 2016; Herrero et al., 2018; Marzá et al., 2018). Los resultados de estas experiencias han demostrado que la traducción audiovisual ayuda a mejorar la competencia lingüística y digital, incrementa la motivación del alumnado por el hecho de trabajar con materiales extraídos de la vida real y fomenta la creatividad.

Con esta finalidad, al diseñar la metodología para la asignatura de Lengua Inglesa 3, impartida en los Grados de Estudios Ingleses y Traducción y Mediación Interlingüística de la Universitat de València, elaboramos un proyecto que, además de proporcionar algunos de los contenidos teóricos recogidos en la guía docente, facilitara el desarrollo de las habilidades anteriormente mencionadas por medio del uso de las TIC. Nuestro proyecto aunó diversos contenidos y objetivos recogidos en la guía docente de la asignatura. Por una parte, se trabajó la comprensión, identificación y traducción de metáforas conceptuales (Lakoff y Johnson, 1980) y, por otra, el aprendizaje de las técnicas de traducción audiovisual (Martí Ferriol, 2006) y su aplicación práctica. También se impartieron conocimientos teórico-prácticos sobre Traducción Automática y Posedición. Además, se reforzó la competencia lingüística en inglés tanto a nivel oral como escrito y se fomentó el trabajo colaborativo, puesto que los estudiantes formaron grupos para realizar las tareas. Teniendo en cuenta estos factores, se decidió que los corpus de textos estuvieran compuestos por canciones en inglés y en castellano, ya que es frecuente el uso de metáforas en este género. Además, los recursos literarios empleados en las canciones suponen un reto al utilizar traductores automáticos, porque implican necesariamente la labor de posedición. Por último, se tuvo en cuenta el hecho de que trabajar con canciones fomenta la creatividad en el proceso de traducción a la par que resulta atractivo para el alumnado (Abril, 2012).

2. Marco teórico

2.1. La traducción como herramienta didáctica en el aprendizaje del inglés

Las metodologías docentes aplicadas al aprendizaje de lenguas extranjeras están en continuo proceso de desarrollo y adaptación. Dentro de este proceso, resultan de interés las propuestas interdisciplinares, que ofrecen perspectivas más amplias para abordar esta cuestión de un modo eficaz. Los estudios de traducción son una disciplina directamente relacionada con el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que facilitan el contacto entre lenguas diversas de manera natural y, de este modo, facilitan el desarrollo de las competencias multilingües del alumnado (Marzá et al., 2018). Esta relación no ha sido siempre bien vista en las investigaciones del ámbito de la docencia de segundas lenguas y, en consecuencia, la aplicación de la traducción al aprendizaje de lenguas extranjeras ha pasado por fases diversas que resumiremos a continuación.

Durante la primera mitad del siglo pasado, la metodología de Gramática-Traducción fue la más extendida en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta metodología, en la que se combinaban las explicaciones gramaticales con la traducción de palabras y frases, dejaba de lado algunos aspectos de gran importancia en el aprendizaje como, por ejemplo, la comprensión y la expresión oral. Por esta razón, fue cayendo en desuso al imponerse la corriente metodológica que proponía un cambio de paradigma que pasara del bilingüismo en el aula a un monolingüismo. Esta inmersión lingüística excluyó la traducción de la enseñanza de idiomas salvo en raras excepciones (Zaro, 1999, p. 533).

El desarrollo de metodologías como los enfoques comunicativos, en los que la comunicación es el objetivo principal del aprendizaje, y de los enfoques basados en tareas, en los que se proponen a los estudiantes situaciones

familiares en las que han de aplicar sus conocimientos lingüísticos, tuvieron como consecuencia que la traducción volviera a emplearse como recurso didáctico en la década de los ochenta (Marzá et al., 2018).

Este uso se solidificó debido al nacimiento del Postmétodo a finales del siglo XX, que surgió con la finalidad de adaptar o combinar las metodologías para responder a las necesidades reales del aula de enseñanza de inglés. Este nuevo acercamiento demandaba una revisión de la pedagogía en términos de estrategia de aula, objetivos curriculares, materiales docentes y evaluación (Kumaravadivelu, 2001). Las prácticas llevadas a cabo dentro de esta metodología demostraron que, si el objetivo del docente es diseñar tareas reales con especial énfasis en el significado y una orientación comunicativa, la traducción es un buen modo de lograrlo, puesto que es una actividad extraída del mundo real orientada a la consecución de un objetivo, ya que una buena traducción es aquello que funciona como tal y, por lo tanto, promueve centrarse en las características formales para lograr la solución de una necesidad comunicativa y no como una finalidad en sí misma (Cook, 2010, p. 30).

El uso de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras sigue vigente a día de hoy gracias a los estudios de diversos autores. Las investigaciones realizadas por Manyak (2004) demostraron que la traducción desde la lengua materna facilitaba la adquisición del inglés como lengua extranjera, el desarrollo de la lectura y la escritura bilingüe. Otros autores, como Cummins (2014), afirman que la traducción no solo promueve la adquisición de una lengua extranjera, sino que también ayuda a desarrollar o afianzar la lengua materna.

2.1. Modalidades de traducción audiovisual

La traducción audiovisual, cuyo origen se sitúa alrededor de 1930, puede ser definida como el método técnico que hace posible la transferencia lingüística de un texto audiovisual (Soler, 2017, p. 168). En este tipo de traducción se combinan dos canales de comunicación; por una parte, el verbal, compuesto por palabras, sonidos y texto, y por otra el visual, constituido por la imagen ya sea fija o en movimiento (Delabastita, 1989).

La combinación de imagen y palabra diferencian a la traducción audiovisual de otras modalidades de traducción y, además, incrementan el número de restricciones y condicionantes de dicha tarea. La subtitulación y el doblaje son las modalidades más frecuentes de traducción audiovisual, aunque también está muy extendido el uso de las voces superpuestas.

La audiodescripción para ciegos y la subtitulación para sordos son modalidades de traducción audiovisual vinculadas a la accesibilidad. La audiodescripción tiene una naturaleza semiótica y su objetivo es convertir en palabras la información visual de un texto audiovisual, intercalando comentarios con información significativa sobre la imagen en los espacios de silencio que se producen entre los diálogos de las películas, obras de teatro u operas (Hurtado y Seibel, 2010).

La subtitulación para sordos ofrece una información más amplia que la convencional, puesto que no se limita a traducir el texto, sino que también se incluyen datos sobre la música, los efectos especiales, los sonidos de ambiente, la entonación de los personajes al hablar, etc. Además, para facilitar la comprensión del texto, se utilizan estructuras sintácticas y vocabulario más sencillo de lo habitual (Rodríguez, 2005).

A estas modalidades hay que añadir otras tipologías de traducción audiovisual menos frecuentes como son el comentario libre, el rehablado, el sobretitulado o la traducción para el teatro, y también aquellas que son llevadas por personas ajenas al mundo profesional de la traducción. Nos referimos en especial a los *fandubs* y los *fansubs*, doblajes y subtítulos hechos por amateurs y de gran popularidad entre el público más joven (Marzá, 2018).

2.2. La traducción audiovisual aplicada a la enseñanza de idiomas

Aunque son muchos los factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera, no hay duda de que la exposición frecuente a dicha lengua facilita la tarea de aprendizaje. El tiempo de ocio puede ser una ocasión propicia para el aprendizaje de un idioma y, dentro de este tiempo, juegan un papel importante los productos audiovisuales, como son las series y las películas (Sierra 2022). Como es sabido, un alto porcentaje de las producciones cinematográficas tienen el inglés como idioma original y, por esta razón, es necesario aplicar la traducción audiovisual en aquellos países en los que este no es el idioma mayoritario.

Algunos países tienen una larga tradición dobladora, como ocurre en el caso de España, donde la gran mayoría de películas y series son dobladas por profesionales. Sin embargo, también hay muchos países en los que se mantiene la versión original y la traducción se ofrece por medio de subtítulos. Como es lógico, la decisión de doblar o subtítular tiene unas consecuencias en el desarrollo de la competencia lingüística de los habitantes de los diferentes países. Por ejemplo, en un país doblador como España, el porcentaje de personas que afirma ser capaz de expresarse en una lengua diferente de la suya es del 48%, mientras que esta cifra asciende hasta el 90% en el caso de países como Holanda, Suecia o Dinamarca, pertenecientes a una cultura de subtitulación (Marzá, 2018).

Como es lógico, la diferencia en el nivel de competencia lingüística entre unos países y otros no se puede atribuir tan solo al hecho de que en unos se doblen las películas y series mientras que en los otros se suele emplear la subtitulación. Sin embargo, no hay duda de que una de las mayores dificultades que se presenta al aprender una lengua fuera de su entorno natural es la carencia de un contexto lingüístico que permita la práctica frecuente de

dicha lengua. Esta carencia se puede paliar, parcialmente, con la utilización de algunos de los abundantes recursos audiovisuales de los que disponemos en la actualidad, que permiten la creación de un entorno de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera activo, multisensorial y participativo, en el que los materiales audiovisuales se pueden utilizar de un modo productivo, eficiente y motivador (Talaván, 2013, p. 34).

La presencia de los recursos audiovisuales en el aula, sin embargo, estuvo limitada durante años, a pesar de sus indudables ventajas (Baltova, 1994; Canning-Wilson, 2000; Mayer, 2002; Talaván, 2007). Esta situación cambió con el auge de las TIC y, en la actualidad, los recursos audiovisuales forman parte de los materiales del aula de lengua extranjera, ayudando a crear entornos de aprendizaje más realistas e incrementando la motivación de los estudiantes.

Como consecuencia de la mayor utilización de recursos audiovisuales, se sucedieron diversos estudios sobre la aplicabilidad de la traducción audiovisual a la enseñanza de lenguas extranjeras, pero la mayoría de estos estudios han centrado fundamentalmente en la subtítulos. Sin embargo, algunos trabajos como los realizados por Flotow (2009) y Danan (2010) pusieron de manifiesto la validez de las otras modalidades de traducción audiovisual como instrumento didáctico en la enseñanza de lenguas.

Tal y como muestran las investigaciones llevadas a cabo en este campo, (Torresan, 2010), el uso de las TIC y, en concreto, de materiales audiovisuales propician la activación de varios tipos de inteligencia de modo simultáneo, favoreciendo el aprendizaje de un número más amplio de estudiantes

Por otra parte, el uso de la traducción audiovisual como herramienta didáctica propicia una mejora en la adquisición de vocabulario por parte de los estudiantes que, además, no lo aprenden de manera aislada, sino como parte de una unidad mayor, el texto audiovisual, por lo que las palabras adquieren un sentido más global, reforzado por la imagen, resultando en un aprendizaje más productivo. La traducción de un texto ofrece al alumnado la posibilidad de comparar modelos gramaticales de dos idiomas distintos y, de este modo, mejorar su competencia lingüística no solo en la lengua meta, sino también en la lengua de origen (Soler, 2017).

De entre todas las modalidades de traducción audiovisual señaladas anteriormente, ha sido la subtítulos la que se ha empleado más frecuentemente como recurso didáctico en la enseñanza de lenguas. Por esta razón, en los últimos años, se han llevado a cabo diversas investigaciones centradas en la práctica de la traducción y en la subtítulos desde el punto de vista del aprendizaje de una lengua extranjera. Bravo (2008), Talaván (2009) y Lertola (2013) recurrieron a esta modalidad para investigar su grado de relevancia en la mejora de conocimientos relacionados con la comprensión oral, las expresiones idiomáticas y el vocabulario, respectivamente. En esta misma línea, se encuadra el trabajo de Torralba (2016), centrado en la adquisición de léxico a través de la subtítulos activa, pero en este caso con estudiantes del grado de Maestro como sujetos (Marzá, 2018).

Como ya se dijo anteriormente, una de las razones que aconseja el uso de materiales audiovisuales es el aspecto motivacional, ya que este tipo de productos llevan asociado un factor de entretenimiento y, además, permiten realizar una gran variedad de actividades diferentes con los participantes gracias a la versatilidad que ofrece su compleja naturaleza semiótica (Neves, 2004).

Por último, señalaremos que la traducción audiovisual contribuye a reforzar el papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje, puesto que los textos audiovisuales son fruto de una elaboración compleja y por medio de ellos se realiza una transferencia lingüística específica entre diferentes idiomas y códigos y, por esta razón, al trabajar con este tipo de textos, los estudiantes se sienten motivados para salir del papel pasivo que les confieren otros materiales más simples (Sánchez-Lafuente, 2014).

2.3. La traducción audiovisual de canciones

Las canciones son un recurso didáctico frecuente en la enseñanza de idiomas. Aunque en un primer momento es posible que destaque principalmente su función motivacional, las investigaciones demuestran que el aprendizaje por medio de canciones ofrece otras ventajas, como su carácter terapéutico al fomentar la relajación la recreación y la autoestima (Rivera, 2022). Las canciones son, además, un recurso muy adecuado para trabajar el ritmo, el acento de las palabras y la estructura de las oraciones, a la vez ofrece la oportunidad de pasar un rato divertido dentro del aula, romper la rutina e incrementar el interés de los estudiantes (Millington, 2011). Por lo tanto, el uso de canciones es recomendable en todos los niveles educativos y no tan solo en las primeras etapas, como ha ocurrido de manera tradicional. Las utilidades pedagógicas de estos recursos las convierten en herramientas válidas para todo el proceso de aprendizaje, incluyendo la educación universitaria (Silva, 2006).

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, las ventajas del uso de canciones son diversas, puesto que por medio de ellas se pueden trabajar aspectos como la pronunciación, la adquisición de vocabulario y de gramática (Kennedy, 2014) y algunas habilidades personales, vinculadas al desarrollo de la competencia lingüística, tales como la creatividad, la autoconfianza, la empatía y la interculturalidad (Ricart, 2019).

Como ejercicio para el aprendizaje de una lengua, se ha de tener en cuenta que la traducción de canciones es una tarea puesto que existen condicionantes como el número de notas, el ritmo, la rima y la melodía que intervienen en la selección de palabras y estructuras (Ho, 2004). En el caso de la traducción audiovisual, el traductor debe tener en cuenta, además, que el texto debe ajustarse a las imágenes de la película o videoclip.

En algunos casos, como es el de las películas infantiles de animación, el papel de las canciones puede ser determinante en la trama, no solo por su componente estético, sino también por la información que se recoge en su letra. Por esta razón, la traducción de estas canciones supone un reto para los diversos traductores que crearán las versiones en lenguas distintas puesto que estas habrán de conservar los rasgos principales de la versión original (Ricart, 2021), con la responsabilidad añadida del éxito internacional de algunas de estas producciones cinematográficas. De manera que el objetivo de este tipo de traducciones suele ser que la versión en lengua meta suene como si la canción hubiera sido escrita originariamente en dicha lengua, ocultando de este modo la labor del traductor que ha de ser invisible (Di Giovanni, 2008).

La proliferación del género musical propició el aumento de investigaciones en este campo y, como consecuencia, en las últimas décadas se han ofrecido diversas propuestas sobre la traducción de canciones. Una de las más relevantes es la elaborada por Low (2003), quien introdujo el Principio del Pentatlón (Pentathlon Principle) por el que señala la importancia de mantener un equilibrio entre cinco criterios diferentes: cantabilidad (*singability*), sentido, naturalidad, rima y ritmo. Low incide también en la necesidad de que el traductor sea flexible puesto que “un acercamiento juicioso a la libertad puede abrir la puerta mejores traducciones” (Low, 2003, p. 92).

También se ha de destacar la propuesta de Franzon (2008) quien señaló cinco estrategias de traducción para canciones: no traducir la canción, traducir la letra sin tener en cuenta la música, reescribir la letra de la canción completamente, traducir la letra y adaptar la música y adaptar la traducción a la música original. Franzon (2008) sugirió además diez estrategias para el estudio de la traducción cuantitativa, centrándose en el análisis de sílabas, palabras y frases.

2.4. Las técnicas de traducción audiovisual

Tal y como se dijo anteriormente, la traducción audiovisual representa un reto para la persona que va a llevarla a cabo, puesto que el contexto audiovisual en el que se sitúa el texto de origen supone diversas limitaciones y condicionantes que no existen en otras modalidades de traducción. Por esta razón, se han realizado diversos estudios en este ámbito de los que han surgido diferentes propuestas para orientar y ayudar a los profesionales de la traducción que han de trabajar en este ámbito. En el proyecto que es objeto de análisis de nuestra investigación, se siguió la propuesta de Martí-Ferriol (2006), en la que se aúnan y sintetizan los trabajos de diversos autores en una taxonomía compuesta por veinte técnicas para la traducción audiovisual (Martí-Ferriol, 2006, p. 114-115) que ofrecemos a continuación de manera sintética:

- Préstamo: Integrar una palabra o expresión de otra lengua en el texto meta sin modificarla.
- Calco: Traducir literalmente una palabra o sintagma extranjero; puede ser léxico y/o estructural.
- Traducción palabra por palabra: en la traducción se mantiene la gramática, el orden y el significado primario de todas las palabras del original. Las palabras del original y de la traducción tienen idéntico orden y coinciden en número
- Traducción uno por uno: cada palabra del original tiene su correspondiente en la traducción, pero el original y traducción contienen palabras con significado diferente fuera de contexto
- Traducción literal: la traducción representa exactamente el original, pero el número de palabras no coinciden y/o se ha alterado el orden de la frase
- Equivalente acuñado: Utilizar un término o expresión reconocido (por el diccionario, por el uso lingüístico) como equivalente en la lengua meta.
- Omisión: Suprimir por completo en el texto meta algún elemento de información presente en el texto origen
- Reducción: Suprimir en el texto meta alguna parte de la carga informativa o elemento de información presente en el texto origen.
- Compresión: Sintetizar elementos lingüísticos. Es un recurso especialmente usado en interpretación simultánea y subtitulación
- Particularización: Usar un término más preciso o concreto
- Generalización: Utilizar un término más general o neutro, por ejemplo, un hiperónimo
- Transposición: Cambiar la categoría gramatical o la voz (de activa a pasiva o viceversa) del verbo
- Descripción: Reemplazar un término o expresión por la descripción de su forma y/o función
- Ampliación: Añadir elementos lingüísticos que cumplen la función fática de la lengua, o elementos no relevantes informativamente, como adjetivos que designen una cualidad obvia presentada en la pantalla.
- Amplificación: Introducir precisiones no formuladas en el texto origen: informaciones, paráfrasis explicativas, que cumplen una función metalingüística.
- Modulación: Efectuar un cambio de punto de vista, de enfoque o de categoría de pensamiento en relación a la formulación del texto origen: puede ser léxica o estructural
- Variación: Cambiar elementos lingüísticos o paralingüísticos (entonación, gestos) que afectan a aspectos de la variación lingüística: cambios de tono textual, estilo, dialecto social, dialecto geográfico, etc.
- Substitución (lingüística, paralingüística). Cambiar elementos lingüísticos por paralingüísticos (entonación, gestos) o viceversa. Se utiliza sobre todo en interpretación y en doblaje

- Adaptación: Reemplazar un elemento cultural por otro de la cultura receptora
- Creación discursiva: Establecer una equivalencia efímera, totalmente imprevisible fuera de contexto.

Como es lógico, en ocasiones estas técnicas se aplican de manera inconsciente durante el proceso de traducción. Sin embargo, su conocimiento y práctica son de gran utilidad para analizar o elaborar una traducción compleja, como es el caso de la traducción de canciones.

2.4. Traducción automática y posesición en el aula de lenguas extranjeras

El uso de la traducción automática (de ahora en adelante TA) como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras ha provocado cierta controversia desde la aparición de estas herramientas (Lewis, 1997; Loffler-Laurian, 1985; Mitkov et al., 1997). Una de las posibles consecuencias negativas del uso de la TA, según García y Pena (2011) era el riesgo de que los estudiantes se convirtieran en dependientes de la tecnología y perdieran confianza en sus propias habilidades lingüísticas. Algunos años después, Fredholm (2015) defendió un uso selectivo de la TA en el aula de lenguas extranjeras, puesto que, según este autor, lo correcto sería emplearla con estudiantes que poseyeran un nivel avanzado del idioma en cuestión y no con estudiantes que se encontraran todavía en las primeras fases de aprendizaje.

Sin embargo, no han faltado trabajos que han mostrado los aspectos positivos del uso de la TA en la enseñanza de segundas lenguas (Looock y Léchauguette, 2021; Niño, 2009). En su estudio, García (2010) afirma que la TA mejora la comunicación de los estudiantes tanto de niveles elementales como de niveles intermedios. Clifford, Merschel y Munné (2013) destacaron la utilidad de la TA para la adquisición de vocabulario a pesar de los errores de traducción cometidos por la herramienta.

Aunque la calidad de los resultados logrados por las plataformas de TA ha mejorado durante los últimos años, los resultados distan de ser perfectos por lo que ofrecen una oportunidad de aprendizaje y, además, su análisis favorece una visión crítica de dichas herramientas por parte de los estudiantes. Además, la posesición de textos obtenidos por medio de la TA puede ser una herramienta de gran utilidad para ejercitar la habilidad de detectar y corregir errores en una segunda lengua tal y como lo demuestran diversos elaborados en esta línea (Álvarez-Vidal et al., 2021; Zhang y Torres, 2019).

El uso de la TA seguido de posesición facilita la conexión entre el aprendizaje formal e informal y entre el mundo académico y el mercado laboral. Al emplear estos recursos se debe fomentar un uso crítico que enriquezca los debates en el aula de lenguas extranjeras contrastando tanto reflexiones metalingüísticas sobre elementos lingüísticos contrastivos como discusiones sobre las limitaciones que presentan las herramientas de TA (González-Pastor, 2021).

3. Detección y traducción de metáforas en canciones de películas

3.1. Justificación del proyecto

A la hora de elaborar el presente proyecto, escogimos actividades teniendo presente dos aspectos principales; por un lado, seleccionamos materiales que resultaran atractivos para estimular la motivación e implicación del alumnado y, por otro, dimos prioridad a aquellas tareas que permitieran a los alumnos desarrollar diferentes habilidades en el proceso de adquisición de conocimientos y del nivel de competencia lingüística B2+ que requiere la guía docente de la asignatura de lengua inglesa 3. Esta asignatura está presente en diversos grados de nuestra facultad: Estudios Ingleses, Lenguas Modernas y Traducción y Mediación Interlingüística. En todos ellos, las habilidades relacionadas con la traducción son de suma relevancia ya que vinculan al alumnado con el mundo profesional.

Dentro de las diversas modalidades de traducción, la audiovisual se caracteriza por combinar de manera simultánea imagen y sonido, lo que la convierte en un reto y en una oferta de múltiples posibilidades al traductor para decantarse por una traducción u otra en base a aquello que desee señalar o destacar. En la traducción audiovisual, el alumno se verá en la tesitura de tener que dar prioridad a algún aspecto en detrimento de otro u otros ya que se enfrenta a restricciones de espacio, de tiempo, etc. Este proceso resulta muy enriquecedor para el desarrollo de la creatividad del alumno, que se enfrenta a múltiples opciones y se convierte en el creador y protagonista de su historia, de su traducción. Esta oportunidad de estimular la creatividad e imaginación se enfatiza al trabajar con la traducción de canciones, ya que el alumno tendrá que ir más allá del significado exclusivo de las palabras y de las frases y recurrir a la comprensión del texto de la canción en su totalidad, de manera individual, así como del significado de la canción dentro de la película en la que se escucha, observando el sentido que tiene y decidiendo en base a este sentido general qué aporta a la trama de la película. Adicionalmente, los estudiantes se verán también limitados por otros aspectos como la rima o el número de sílabas, por lo tanto, este proceso de traducción convierte al alumnado en auténticos intérpretes y creadores de su nueva versión.

Por último, señalaremos que las canciones se escogieron como recurso ya que, como se mencionaba en la revisión de la literatura, son un material muy enriquecedor para la explotación didáctica, puesto que además de tener un carácter lúdico, desencadenan a menudo emociones positivas en el alumnado despertando su interés.

Además, la traducción de canciones nos permitió abordar no solo la modalidad del doblaje sino vincularla también a la subtitulación en un mismo proyecto como explicaremos en el siguiente apartado.

3.2. Objetivos y metodología

El objetivo principal de nuestro proyecto es la adquisición de conocimientos teórico-prácticos sobre la traducción audiovisual, la traducción automática y la posesición a través de la traducción de canciones. Paralelamente, se pretende alcanzar un nivel lingüístico de C1, de acuerdo con el MCER, así como desarrollar habilidades digitales, el trabajo en equipo y fomentar la imaginación y creatividad.

El proyecto se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre del curso académico 2020/21 en cuatro grupos de los grados mencionados con anterioridad, lo que implica un total de 192 participantes. Los grupos de trabajo constaron de 3 o 4 alumnos.

En primer lugar, se proporcionó al estudiantado una explicación general de los objetivos y fases del proyecto. Se les describieron con detenimiento las diferentes tareas que habrían de realizar y sus respectivas fechas de entrega, y se señalaron tanto los conocimientos que se esperaba que adquirieran como las habilidades que se pretendían desarrollar. Fueron necesarias dos sesiones iniciales de dos horas de duración cada una para abordar los contenidos teóricos necesarios: las características propias de la traducción audiovisual, las técnicas de traducción (Martí-Ferriol, 2006) y la traducción de canciones. Para facilitar la comprensión de estos contenidos, se ofrecieron ejemplos concretos de traducciones audiovisuales de canciones y se analizaron las técnicas empleadas en dichos trabajos y el resultado de la traducción. Durante el proceso se guió a los estudiantes para que reflexionaran acerca de las múltiples posibilidades que ofrecía una única canción, así como de la corrección de resultados muy diferentes para animarlos en la elaboración de su proyecto y eximirlos del miedo al fracaso o al error en sus traducciones, ayudándolos a tomar conciencia de que no existe una única versión de traducción o una traducción correcta.

Tras dotar a alumnado de los conocimientos teóricos necesarios y familiarizarlos con el desarrollo del proyecto, estos formaron grupos de 3 o 4 miembros y buscaron dos canciones de una película de animación que ellos mismos podían elegir. Estimamos oportuno este tipo de canciones ya que se dirigen a un público infantil y, por lo tanto, suelen constar de estructuras y vocabulario más asequible y de menor complejidad tanto para la comprensión como para su posterior traducción.

Posteriormente, se indicó a los estudiantes que debían utilizar una plataforma de TA para traducir las dos canciones que habían seleccionado y que deberían revisar el resultado de esta herramienta para corregir cualquier error que se hubiera podido producir. Además, se les indicó que una de las canciones debía traducirse para la subtitulación y la otra para el doblaje. Esta última debía llevarse a cabo teniendo en cuenta el criterio de cantabilidad (Low, 2003). Tanto la subtitulación como el doblaje tienen sus características propias que condicionan la labor del traductor. La primera se caracteriza por la fidelidad en el contenido y la concisión, mientras que al traducir una canción para el doblaje se han de tener en cuenta otros factores como el tiempo, el ritmo, la rima, etc.

Finalizada esta fase, los grupos procedieron a editar los vídeos en los que se incluía el fragmento seleccionado de la película y la traducción realizada por los estudiantes. A la hora de realizar el vídeo subtulado, se pidió a los participantes que sincronizaran los subtítulos con la letra original de la canción, de manera que sirvieran para comprender su significado, sin prestar atención a las cuestiones formales de la canción. Además, se les recomendó que tuvieran en cuenta que dicha traducción iba dirigida principalmente al público infantil, por lo que tanto el vocabulario como las estructuras debían ser sencillos.

El segundo vídeo contenía el fragmento seleccionado de la película al que se añadió la traducción para el doblaje realizada por cada grupo. Esta traducción sí que debía de tener en cuenta los factores relacionados con la música, la rima y el ritmo. Con la finalidad de lograr un resultado lo más satisfactorio posible, se pidió a los estudiantes que aplicaran algunas de las técnicas de traducción audiovisual estudiadas en clase y que indicaran cuáles habían utilizado en la memoria final del proyecto. Para la inclusión de la traducción en el vídeo se ofrecieron al alumnado dos posibilidades. La primera consistía en suprimir la voz original y añadir la versión traducida cantada por ellos mismos o por otra persona. La segunda opción era introducir el texto por medio de subtítulos sincronizados con la música, pero en esta ocasión, como ya se ha dicho, lo que primaba era el criterio de cantabilidad por encima de la transmisión del significado original.

Para terminar, cada grupo debía entregar sus tareas a través de la plataforma digital de la Universitat de València. Con la finalidad de hacer visibles los trabajos realizados y estimular la creatividad y la motivación del alumnado, se dedicaron los últimos minutos de varias sesiones a la proyección de los videoclips que habían editado los distintos grupos. Además, con la intención de fomentar la actitud activa, se pidió a todos los estudiantes que rellenaran un documento valorando el trabajo de sus compañeros.

Una vez finalizado el plazo de entrega de trabajos, se pidió a los estudiantes que respondieran a un cuestionario de evaluación del proyecto. El cuestionario constaba de diez preguntas sobre la dificultad de las tareas, la relevancia de los contenidos aprendidos, el interés de los conocimientos adquiridos y de los materiales empleados y la eficacia de la metodología para el aprendizaje de la materia en cuestión.

4. Resultados

Los trabajos fueron corregidos por los docentes siguiendo una rúbrica de elaboración propia en la que se establecían los criterios de calidad para cada tarea. En la tarea 1, es decir, en la traducción para la subtitulación, los criterios establecidos fueron: fidelidad al significado original, corrección gramatical, capacidad de síntesis. En la tarea 2, en la que se debía realizar una traducción para el doblaje, los criterios fueron: fidelidad al sentido original, uso de estrategias de traducción audiovisual y cantabilidad. También se evaluó la memoria en la que cada grupo explicaba el proceso de posesición de la traducción automática, las decisiones tomadas al adaptar la versión traducida para que pudiera ser cantada y las estrategias de traducción audiovisual que se habían implementado. En la evaluación de la memoria se tuvo en cuenta la asimilación y aplicación de los contenidos teóricos explicados al comenzar el proyecto.

El 80% de los trabajos entregados recibió una nota superior al 8. El resto de trabajo recibieron notas inferiores, pero todas superiores al 6, de manera que se puede afirmar que los resultados de la implementación del proyecto fueron altamente satisfactorios. En la mayoría de los trabajos, se apreció una acertada labor de posesición y se adaptación del vocabulario y estructuras al público infantil. Los estudiantes mostraron su asimilación de las estrategias de traducción audiovisual al utilizarlas de manera adecuada y efectiva. Además, se pudo comprobar la capacidad creativa de varios grupos al ajustar el texto traducido al criterio de cantabilidad.

Por otra parte, las respuestas al cuestionario de evaluación del proyecto reflejaron la satisfacción de los estudiantes con las tareas realizadas. Los participantes afirmaron que el hecho de trabajar con canciones había despertado su interés, puesto que se alinea con sus gustos personales. También valoraron la posibilidad de trabajar con materiales reales, realizando tareas que pueden estar relacionadas con su futuro profesional. En lo referente a la parte lingüística, los participantes explicaron que durante el proceso de traducción habían tenido que consultar en el diccionario palabras y expresiones y de esta manera habían incrementado su vocabulario. Por último, los estudiantes afirmaron que esta actividad también les había ayudado a desarrollar su competencia lingüística en castellano, puesto que en todos los casos tuvieron que escribir diversas versiones de la traducción, buscando opciones diversas para conseguir una traducción que se adecuara a los criterios de cantabilidad.

5. Conclusiones

El presente proyecto muestra la utilidad de la traducción audiovisual como recurso didáctico para la adquisición de competencias lingüísticas y traductológicas. A su vez conduce a los alumnos a la reflexión acerca de la validez de la traducción automática para el género de las canciones. Las actividades planteadas en este proyecto fomentan habilidades y competencias muy diversas tales como el uso de las TIC, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Sin embargo, el punto más destacable de este proyecto reside en dotar al alumno de estrategias para enfrentarse a diferentes retos de traducción como las limitaciones de tiempo y espacio, búsqueda de la rima, la necesidad de recurrir al sentido general y a la interpretación más que traducción para hacer viable la adaptación a la métrica de una canción. Otros retos incluyen recurrir a la omisión o inclusión de elementos del texto de origen, como puede ser la interpretación de la imagen o las adaptaciones culturales de aspectos propios de la cultura americana de Disney que necesitan su equivalencia en la cultura meta, etc. El presente trabajo es por lo tanto eficaz para el desarrollo de la creatividad y acerca sin duda al alumnado al mundo laboral dotándolo de experiencia y conciencia de la flexibilidad y adaptabilidad del traductor en base a las características de los posibles encargos a los que se puedan enfrentar en su futuro profesional.

Referencias

- Abril, G. (2012). Tres dimensiones del texto y de la cultura visual. *I/C. Revista Científica de Información y Comunicación*, 9, 15-35.
- Álvarez-Vidal, S., Oliver, A., & Badia, T. (2021). What do post-editors correct? A fine-grained analysis of SMT and NMT errors. *Tradumàtica: tecnologies de la traducció*, 19, 131-147. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.286>
- Bailey-Moreno, J.; Flores-Fahara, M. (2022). ¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 81-91. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.73717>
- Baltova, I. (1994). The impact of video on the comprehension skills of core French students. *Canadian modern language Review*, 50(3), 507-531. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.50.3.507>
- Barraca Mairal, J. (2022). Freedom and Values: A Reflection Based on the Axiology of J. M. Méndez. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review*, 11(2), 19-27. <https://doi.org/10.37467/gkarevhuman.v11.3255>
- Canning-Wilson, C., & Wallace, J. (2000). Practical aspects of using video in the foreign language classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(11), 36-1.
- Clifford, J., L. Merschel y J. Munné (2013). Tanteando el terreno: ¿Cuál es el papel de la traducción automática en el aprendizaje de idiomas? *@tic. revista d'innovació educativa*, 10, 108-121. DOI: 10.7203/attic.10.2228
- Condinho Bravo, M. D. C. (2008). *Putting the reader in the picture. Screen translation and foreign-language learning*. Universitat Rovira i Virgili.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, J. (2014). Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(1), 3-22. <http://dx.doi.org/10.1075/jicb.2.1.01cum>
- Danan, M. (2010). Dubbing projects for the language learner: a framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction. *Computer assisted language learning*, 23(5), 441-456. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2010.522528>
- Delabastita, D. (1989). Translation and mass-communication: film and TV translation as evidence of cultural dynamics. *Babel*, 35(4), 193-218. <http://dx.doi.org/10.1075/babel.35.4.02del>
- Di Giovanni, E. (2008). The American Film Musical in Italy. *The Translator*, 14(2), 295-318. <http://dx.doi.org/10.1080/13556509.2008.10799260>
- Franzon, J. (2008). Choices in song translation: Singability in print, subtitles and sung performance. *The Translator*, 14(2), 373-399. <http://dx.doi.org/10.1080/13556509.2008.10799263>
- Fredholm, K. (2015). Online translation use in Spanish as a foreign language essay writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 18, 7-24.
- García, I. (2010). Can Machine Translation Help the Language Learner? *ICT for Language Learning Proceedings 2010*, 4-7
- García, I. y Pena, M., I. (2011). Machine translation-assisted language learning: writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning*, 24 (5), 471-487. DOI: 10.1080/09588221.2011.582687
- González-Pastor, D. (2021). «Introducing Machine Translation in the Translation Classroom: A Survey on Students' Attitudes and Perceptions». *Revista Tradumàtica. Tecnologies de la Traducció*, 19, 47-65. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.273>
- Herrero, C., Sanchez-Requena, A., & Escobar, M. (2018). Una propuesta triple: análisis fílmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras. *inTRAlinea: Online Translation Journal*, 19, 36-48
- Hurtado, C. J., & Seibel, C. (2010). Traducción accesible: narratología y semántica de la audiodescripción. In L. González y P. Hernández (coords.), *IV Congreso El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo* (pp. 451-468).
- Jordán, M. Á. (2021). Propuesta metodológica para mejorar la enseñanza de la lengua inglesa en las etapas de educación obligatoria en España. In Pallares, Gil-Quintana y Santiesteban [Coords], *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI* (pp. 1775-1795). Dykinson.
- Lertola, J. (2012). The effect of the subtitling task on vocabulary learning. In Pym y Orrego Carmona [Eds], *Translation research projects*, 4, 61-70.
- Lewis, D. (1997). Machine translation in a modern languages curriculum. *Computer assisted Language Learning*, 10, 255-271. <https://doi.org/10.1080/0958822970100305>
- Loffler-Laurian, A. M. (1983). Pour une typologie des erreurs dans la traduction automatique. *Multilingua Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 2(2), 65-78. <https://doi.org/10.1515/mult.1983.2.2.65>
- Loock, R., & Léchaugette, S. (2021). Machine translation literacy and undergraduate students in applied languages: report on an exploratory study. *Tradumàtica: tecnologies de la traducció*, 19, 204-225. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.281>

- Low, P. (2003). Singable translations of songs. *Perspectives: Studies in Translatology*, 11(2), 87-103. <http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2003.9961466>
- Manyak, P. C. (2004). "What Did She Say?": translation in a primary-grade English immersion class. *Multicultural Perspectives*, 6(1), 12-18. http://dx.doi.org/10.1207/S15327892mcp0601_3
- Martí Ferriol, J. L. (2006). *Estudio empírico y descriptivo del método de traducción para doblaje y subtitulación*. [Doctoral thesis]. Universitat Jaume I. <https://acortar.link/4atefB>
- Marzà, A., Torralba Miralles, G., Cerezo Merchán, B., & Martínez Sierra, J. (2018, September). PluriTAV: desarrollo de las competencias plurilingües mediante el uso de la traducción audiovisual. In *IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 111-125). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Millington, N. T. (2011). Using songs effectively to teach English to young learners. *Language Education in Asia*, 2(1), 134-141. <http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/11/V2/I1/A11/Millington>
- Mitkov, R., Lee, K. H., Kim, H. y Choi, K. S. (1997). English-to-Korean machine translation and anaphor resolution. *Literary and linguistic computing*, 12(1), 23-30. <http://dx.doi.org/10.1093/lc/12.1.2>
- Neves, J. (2004). Language awareness through training in subtitling. *Benjamins Translation Library*, 56, 127-140. <http://dx.doi.org/10.1075/btl.56.14nev>
- Niño, A. (2009). Machine translation in foreign language learning: language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages. *ReCALL European Association for Computer Assisted Language Learning*, 21, 241-258. <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344009000172>
- Ponce, C. R. (2016). La traducción audiovisual en el aula ELE: traductores por un día con ClipFlair. In *Actas del XIII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles: Nápoles, 10 de junio de 2016* (pp. 89-100). Instituto Cervantes.
- Ricart, A. (2019). Aprendizaje creativo: la canción como herramienta para acercarse a otras culturas. In Candel, M.A. (Ed.) *Lenguas de especialidad, turismo y traducción* [pp. 79-94] Tirant Humanidades.
- Ricart, A. (2021). A plurilingual contrastive study of translation strategies used for Disney songs. In Flores y Pérez. [Eds]. *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en Literatura, Lingüística y Traducción* (pp. 1315-1336). Dykinson.
- Rivera Fernández, M. L. (2022). Synesthesia in Contemporary Music: Relationship between Sound and Color in a Musical Composition. *HUMAN REVIEW: International Humanities Review* 11(2). <https://doi.org/10.37467/gkarevhuman.v11.3343>
- Rodríguez, A. P. (2005). El subtulado para sordos: estado de la cuestión en España. *Quaderns: Revista de traducció*, 12, 161-172.
- Ruiz Cordero, M. B. (2022). Nivel de expresión oral en inglés en centros bilingües y no bilingües de Castilla-La Mancha. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 201-213. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.73909>
- Sánchez-Lafuente, Á. A. (2014). *La traducción audiovisual en la enseñanza del inglés conversacional* [Master Thesis]. Universidad Católica de Murcia
- Shen, C. (2009). Using English songs: An enjoyable and effective approach to ELT. *English language teaching*, 2(1), 88-94. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082242.pdf>
- Sierra-Ospina, N. (2022). La formación permanente del profesorado de inglés: Docentes trazan posibles rutas en sus regiones. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 259-267. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.74080>
- Silva, M. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Titulación de Filología Inglesa: El uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. [Doctoral Thesis]. Universidad de Málaga.
- Sívori, L. (2012). La evaluación de la calidad académica y el rol de las ciencias sociales. *I/C. Revista Científica de Información y Comunicación*, 9, 103-129.
- Soler Pardo, B. (2017). La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtitulación como herramienta metodológica para la adquisición de léxico. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*. <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430.26.163>
- Talaván, N. (2007). Learning vocabulary through authentic video and subtitles. *Tesol-Spain Newsletter*, 31, 5-8. <https://acortar.link/GDwslS>
- Talaván, N. (2009). *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral del inglés*. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Talaván, N., & Ávila-Cabrera, J. J. (2015). First insights into the combination of dubbing and subtitling as L2 didactic tools. *Subtitles and language learning*, 1, 149-172.
- Torralba Miralles, G. (2016). *L'aprenentatge de llengües a través de la traducció audiovisual: la subtítolació com a eina per a l'adquisició de lèxic en llengua estrangera* (Doctoral thesis), Universitat Jaume I.
- Torresan, P. (2010). *The theory of multiple intelligences and language teaching*. Perugia, Guerra Edizioni.
- Von Flotow, L. (2009). Frenching the Feature Film Twice: Or le synchronien au débat. In *New trends in audiovisual translation* (pp. 83-98). Multilingual Matters.

- Zaro, J. J. (1999). *La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Almería–Servicio de Publicaciones.
- Zhang, H., & Torres Hostench, O. (2019). Cómo enseñar posesión de traducción automática a una segunda lengua: una propuesta didáctica para el aprendizaje de lenguas. *Tradumàtica: tecnologies de la traducció*, 17, 153-161. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.237>