SINGABLE TRANSLATION EN CLASE: RETOS Y PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE

CARMELA SIMMARANO
Universidad de Sevilla / Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Introducción

En los últimos años los estudios de traducción abarcan cada vez más nuevos retos y perspectivas complejas e innovadoras. Entre estos, resulta muy interesante la traducción de textos musicales. La música y la traducción se entrelazan a menudo en el mundo de la discografía moderna, generando textos que, de manera informal, logran combinar los idiomas, el arte y la cultura contemporánea en un único producto: la canción. En este trabajo se presentará el resultado de una actividad didáctica cuya finalidad no es otra que el fortalecimiento del aprendizaje del español como L2 a través de la traducción de textos musicales.

En el estudio se presentará, en primera instancia, el marco teórico-metodológico de la traducción en música: la *Skopos Theory* y sus aplicaciones (Vermeer, 1989), el *Pentathlon Principle* de Peter Low (2017) y las microestrategias de Schjoldager *et al.* (2008). A continuación, se profundizarán las posibles aplicaciones didácticas tanto de la traducción, como de la música en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Esto nos permitirá establecer una base teórica que respaldará los resultados de la actividad llevada a cabo con dos clases de bachillerato del Istituto Statale Valceresio Bisuschio de la provincia de Varese (Italia). El análisis se centrará, entonces, en la presentación de la actividad y en los resultados logrados. La *singable translation* ha demostrado ser una herramienta didáctica versátil y eficaz, por su carácter motivador y estimulante. El uso de las técnicas de traducción de la *singable translation* (Low, 2017), empleadas para generar un texto "cantable" en lengua española, ha permitido estimular la participación y motivar a los destinatarios de la actividad. Además de fomentar un uso creativo del idioma de estudio, tanto de forma escrita como oral, esta estrategia didáctica ha logrado que los estudiantes se aproximen a cuestiones de morfología, sintaxis, cultura y lenguaje informal, aportando ventajas evidentes al proceso de aprendizaje lingüístico.

1. Objetivos

Este estudio se enfocará en la presentación de las estrategias de traducción del texto cantado, también denominado *singable translation* o "traducción cantable", como herramienta didáctica destinada al aprendizaje de lenguas extranjeras.

La traducción y la música son dos disciplinas que se han entrelazado a lo largo del tiempo por muchas razones. La misma evolución de la música como producción cultural se basa en interacciones, intercambios y transformaciones, que incluyen el proceso de traducción tanto en el sentido lingüístico como cultural (Desblache, 2018, p. 311). Entre otras, la interacción entre la música y la palabra ha caracterizado el mundo musical moderno y contemporáneo del último siglo. La música vocal, resultado de este "matrimonio" (Jarman-Ivens, 2009, p. 45), es un producto semiótica y culturalmente complejo. Los académicos coinciden en que, si la capacidad de apreciar y crear música es universal, el lenguaje con el que la música vocal se crea no lo es (Desblache, 2018, pp. 311-312). Es aquí donde el proceso de traducción interlingüístico se hace necesario. El primer objetivo de este estudio será un esbozo de los fundamentos teóricos en los que se apoya el proceso de traducción en música. En concreto, se hará hincapié en una de las formas más complejas de traducción: la *singable translation*, es decir el proceso de traducción destinado al canto.

Desde una perspectiva didáctica, la música y la traducción se han adoptado de forma separada como herramientas de enseñanza de lenguas extranjeras. Mientras que la traducción forma parte de las estrategias más tradicionales y estáticas para el aprendizaje de ELE (García-Medall, 2001, p. 1), la música se considera una herramienta más moderna y versátil, cuyas potencialidades didácticas se están

explotando realmente solo en las últimas décadas (De Castro, 2014, p. 15). El segundo objetivo de este estudio será el análisis de las ventajas y desventajas de las dos herramientas, para llegar a una perspectiva combinada. La hipótesis de partida es que la música y la traducción, empleadas como herramienta didáctica conjunta, pueden nivelar las respectivas desventajas y fomentar un proceso de aprendizaje informal y eficaz.

Gracias a esta base teórica, avanzaremos con el análisis de una unidad didáctica finalizada al fortalecimiento del aprendizaje del español como L2. La actividad se basa en el uso de la traducción de textos musicales del italiano al español como herramienta principal. A través de los resultados del proyecto, se reflexionará sobre las potencialidades de esta nueva estrategia didáctica, y sobre las futuras perspectivas y mejoras que puedan surgir.

2. Marco teórico-metodológico

En este apartado se recolectarán las teorías principales de la traducción en música. De un lado, la *Skopos Theory* de Hans J. Vermeer (1989) y sus aplicaciones prácticas tanto en las traducciones "no cantables" como en la *singable translation*. Del otro, el *Pentathlon Principle* de Peter Low (2017), que profundiza en los mecanismos de la traducción cantable, y las microestrategias de Schjoldager *et al.* (2008), herramienta práctica para llevar a cabo este proceso de traducción.

2.1. La Skopos Theory

Johan Franzon (2008, p. 376) define la canción como "una composición de música y texto, donde un elemento se ajusta al otro, o ambos se ajustan mutuamente, destinada a la ejecución vocal". Las letras de las canciones son muy diferentes de la producción textual común: son el resultado de un proceso creativo y lúdico que une al producto en sí con otros lenguajes semióticos como la danza, los videoclips y otras producciones artísticas y culturales (Low, 2017, p. 4; Susam-Sarajeva, 2008, p. 190). El proceso de traducción de piezas musicales tiene dos características fundamentales: la variedad de propósitos específicos para los que puede ser necesario traducir y la implicación de diferentes criterios (música, ritmo, contabilidad) que requieren un enfoque necesariamente multidisciplinar (Low, 2017, p. 4; Susam-Sarajeva, 2008, p. 189).

El proceso de traducción en música comienza con el análisis de la canción y sus características principales. La pertenencia a un género musical concreto, por ejemplo, puede determinar el uso de normas y enfoques específicos que se aplicarán en la macroestrategia de traducción elegida (Susam-Sarajeva, 2008, p. 193). Un momento importante de la evaluación inicial es el análisis de los dos elementos principales que componen cualquier pieza musical: el texto y la música. Es necesario, en efecto, valorar la importancia que en cada pieza el texto adquiere en relación con la música, para reconocer su carácter logocéntrico o musicocéntrico (Low, 2017, p. 10).

Una canción logocéntrica, según el mismo autor, tiene como eje central las palabras de la letra, que pueden contar una historia, establecer un diálogo o incluso introducir tonos humorísticos. Una pieza logocéntrica presenta juegos de palabras y características semánticas que constituyen el sentido mismo de su existencia, por lo que su traducción se vuelve crucial. En las canciones musicocéntricas, en cambio, la música juega un papel fundamental y el texto pasa a un segundo plano (Low, 2017, pp. 12-13).

Una vez identificado el tipo de canción, es fundamental pasar al análisis de la finalidad del texto meta y de las necesidades del público al que se dirigirá la traducción (Low, 2017, p. 40). Nos basamos, por tanto, en los principios teóricos del funcionalista Hans J. Vermeer (1989, p. 230), que utilizó la palabra griega *skopos* para denotar en el proceso de traducción el "fin u objetivo definido por el cliente de la traducción o, en su caso, identificado por el traductor". De hecho, son muchos los fines para los que se puede traducir el texto de una canción: un estudio, un programa de eventos, un encarte discográfico, la libreta de un CD, un vídeo musical con subtítulos, o una versión "cantable" en una lengua extranjera, entre otras.

La finalidad de una traducción también puede cambiar en función de quién la escuche, del medio a través del cual se difundirá (CD, radio, televisión o actuación en directo), del número de veces que el

oyente la escuchará, si la escucha será individual o grupal, si la canción irá acompañada de una producción visual o de danza, etc. (Susam-Sarajeva, 2008, p. 191). Incluso la identidad del intérprete es un factor importante, ya que está vinculada a características específicas de género y estilo que influirán en el proceso de traducción.

Al establecer los criterios específicos, es posible encontrar el *skopos* de la traducción, cuyo estándar ya no será la coherencia intertextual, sino la adecuación y la pertinencia al propósito definido (North, 1997, citado en Low, 2017, pp. 40-41).

2.2. El Pentathlon Principle *de Peter Low*

La *singable translation*, o traducción cantable, es el proceso más complejo de traducción en música, pero que puede ser útil en diversos ámbitos: musicales, series de televisión, canciones infantiles, películas de animación, lanzamiento de proyectos musicales en el mercado internacional, etc. (Mateo, 2012). A diferencia de las traducciones no cantables, este proceso se ve enriquecido por la limitación que supone la necesidad de adaptar el texto a la melodía preexistente. Por esta razón, se tienen en cuenta nuevos criterios como la facilidad de vocalización, el ritmo y el esquema de rima del texto original. Low (2017, p. 79) organiza el modelo de traducción precisamente en torno a cinco criterios: *singability* (cantabilidad), sentido, naturalidad, ritmo y rima. El modelo funcional se estructura según la metáfora de un maratón: cada criterio es una prueba deportiva en la que los atletas deben intentar maximizar su puntuación global, aun contemplando posibles pérdidas estratégicas (Low, 2017, p. 80). Es la evaluación inicial, y la identificación del *skopos*, lo que determinará cuál será la "puntuación ideal" de cada criterio abordado en la traducción.

Low (2017) describe la *singability* como el principio fundador de la traducción cantable y se basa en la facilidad de vocalización y resonancia en el acto físico de cantar. El sentido, por su parte, implica la precisión semántica con respecto al texto fuente. La naturalidad, tercer criterio del modelo funcional, se basa en el estilo y registro del texto traducido. El objetivo es que el oyente tenga la sensación de que la pieza fuera escrita originalmente en la lengua meta, de modo que tanto la ejecución como la interpretación sean sinceras y naturales. El ritmo, el criterio más complejo en una traducción cantable, es el que más limitaciones plantea durante el proceso de traducción, ya que impone el respeto de la longitud y del número de sílabas, de los acentos rítmicos y del sistema métrico general de la canción. La rima es un criterio que se considera útil pero no fundamental para la traducción. Es importante, según Low (2017, pp. 105-106), centrarse en las rimas estratégicas, es decir, las que se colocan en una posición destacada en el texto y no son prescindibles. Aunque esta teoría habla de un pentatlón, el académico está abierto a la posibilidad de incluir un criterio más: la eficacia en la interpretación. La canción, al ser un texto nacido para ser interpretado, necesita ser incisiva para que el intérprete pueda cantarla con convicción (Low, 2017, p. 110).

2.3. Las microestrategias de Schjoldager et al.

El *Pentathlon Principle* de Peter Low (2017) es una de las teorías más consistentes entre los estudios de la s*ingable translation*. Por ello, muchas teorías posteriores han apoyado y ampliado la visión propuesta por el académico, profundizando las estrategias específicas empleadas en la traducción cantable.

Schjoldager *et al.* (2008), en particular, proponen un modelo teórico basado en dos macroestrategias y doce microestrategias, que engloban todas las técnicas aplicables a la traducción cantable de una pieza musical. Las macroestrategias se refieren al enfoque de la traducción, que puede estar orientado a la fuente, es decir, fiel al texto de partida, u orientado a la meta, con un enfoque más libre (Schjoldager *et al.*, 2008, p. 89). A cada macroestrategia le corresponden ciertas microestrategias, es decir, las técnicas de traducción específicas aplicadas a las palabras y a los versos (*ibid.*).

Las doce microestrategias (Tabla 1) encajan perfectamente en una de las dos macroestrategias: la transferencia directa, el calco, la traducción directa y la traducción oblicua se utilizan más en la traducción orientada a la fuente, mientras que la explicitación, la paráfrasis, la condensación, la adaptación, la adición,

la sustitución, la supresión y la permutación se aplican en la traducción orientada a la meta (Aminoroaya y Amirian, 2016, p. 53).

Tabla 1 - Las microestrategias de Schjoldager *et al.* (Aminoroaya y Amirian, 2016, p. 53).

Microestrategia	Definición
Transferencia directa	Transferencia sin modificaciones
Calco	Transferencia de la estructura o traducción casi literal
Traducción directa	Traducción literal
Traducción oblicua	Traducción del sentido general
Explicitación	Explicitación de una información implícita
Paráfrasis	Traducción moderadamente libre
Condensación	Traducción corta de un concepto más largo
Adaptación	Reconstruir el efecto o el estilo de la unidad de significado original
Adición	Añadir una unidad de significado
Substitución	Cambio del significado
Supresión	Omisión de una unidad de significado
Permutación	Traducción de una unidad de significado en otra posición en el texto

3. La traducción y la música en la enseñanza de ELE

La enseñanza de lenguas extranjeras implica una búsqueda constante de herramientas y estrategias didácticas interactivas e innovadoras. A continuación, se analizarán dos de ellas muy diferentes tanto en el uso como en los resultados didácticos: la traducción y la música. A pesar de los puntos débiles que las dos disciplinas conllevan, se observará como, en conjunto, tienen las potencialidades adecuadas para llegar a ser una estrategia interactiva, motivadora y participativa.

3.1. La traducción

A lo largo de la historia, la traducción ha protagonizado a menudo el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras, siendo una herramienta a la que se le reconocen varias funciones interlingüísticas. García-Medall (2001, p. 1) considera la traducción una herramienta didáctica válida en diferentes sentidos: "por sí misma, como una habilidad intelectual autosuficiente; como herramienta de evaluación de la competencia comunicativa en L2 y L1; como corpus valioso para el estudio lingüístico contrastivo; como instrumento didáctico/pedagógico de la L2 y de la L1".

La traducción como instrumento didáctico tiene como finalidad la facilitación del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (De Arriba García, 1996, p. 276). Muchos estudiosos han teorizado sobre la importancia y las potencialidades de este instrumento (Abio y Barandela, 2014; Sánchez-Requena, 2016; Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez, 2018; García, 2019), hasta reconocer la traducción como una de las destrezas lingüísticas principales de cualquier idioma (Cook, 2010, p. 102). En este sentido, la traducción "puede formar parte de una metodología comunicativa" (Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez, 2018, p. 102) y debería trabajarse de igual manera que las destrezas tradicionalmente contempladas en la didáctica.

Naimushin (2002, p. 48) sostiene que la traducción es una tarea lingüística apta para todos los niveles MCER de L2, ya que permite realizar análisis contrastivos con la lengua materna a nivel fonológico, morfológico, sintáctico y léxico. Además, "la L1 puede servir de *input* en el proceso de generación de hipótesis en la L2" (Ballester y Chamorro, 1993, p. 397), facilitando la adquisición de las capacidades lingüísticas y mejorando la autoconfianza en la lengua extranjera (De Arriba García, 1996, p. 281; Canga-Alonso y Rubio-Goitia, 2016, p. 148). Las actividades que involucran la traducción se pueden adaptar fácilmente a las necesidades didácticas, pudiendo ser tanto oral e inmediatas como escritas y elaboradas (Zabalbeascoa, 1990: 76). Por último, aunque hay ciertas polémicas sobre el uso de L1 en la producción de *output* en L2, es inevitable que el alumno emplee de forma consciente o inconsciente su lengua materna en las primeras fases de aprendizaje de ELE (De Arriba García, 1996, p. 281) y, por esta razón, su empleo en clase sería una consecuencia natural del proceso de aprendizaje.

A pesar de las perspectivas didácticas favorables, se reconocen también algunas desventajas pedagógicas en el empleo de la traducción en la enseñanza de ELE. El mismo García-Medall (2001, p. 1) detecta unos límites importantes de la herramienta: la traducción en un contexto didáctico carece de interacción entre los alumnos, no suele usarse de forma sistemática o planificada y permite practicar solo las destrezas de lectura y escritura, dejando de lado la oralidad. Al mismo tiempo, es difícil adaptar las actividades de traducción a todos los contextos didácticos, porque el proceso exige un nivel alto de conocimiento declarativo, competencia sociolingüística y conocimiento sociocultural que solo se adquieren a partir de un nivel B2. Carreres y Noriega-Sánchez (2013, p. 255) definen incluso "contraproducente" la traducción en las primeras fases de aprendizaje lingüístico, ya que "acceder a la segunda lengua a través de su lengua materna […] lleva a extraer la conclusión errónea de que existen siempre equivalencias unívocas entre palabras y expresiones en las dos lenguas, y puede ocasionar interferencias e inhibir la expresión libre en la L2".

Los estudiosos llegan a la conclusión que no solo la traducción es un instrumento inadecuado para el aprendiente medio, sino que puede resultar incluso desmotivador, debido a la falta de corrección y pericia estilística de su texto en comparación con el del profesor (Carreras y Noriega-Sánchez, 2013, p. 255).

A pesar de las diatribas, la traducción sigue hoy en día formando parte de las herramientas didácticas de enseñanza de ELE, sobre todo gracias al apoyo de las nuevas variedades de traducción existentes. La traducción audiovisual, que involucra la subtitulación y el doblaje, es un ejemplo de aplicación más real y dinámica que puede favorecer la comprensión y expresión oral. Los alumnos, en este sentido, pueden trabajar en la fluidez y la pronunciación, mejorando el dominio del plano morfosintáctico e interactuando con los otros aprendientes (Sánchez-Requena, 2016, p. 11).

3.2. La música

La música es un instrumento que puede resultar muy versátil en la didáctica. De hecho, la música forma parte de la herencia cultural del ser humano, y tiene la capacidad de plasmar ideas, sentimientos e ideologías (Gallego, 2002). Esta herramienta comparte muchas características con el lenguaje, ya que los dos emplean las mismas destrezas auditivas como "la discriminación melódica, rítmica y armónica y, en general, la combinación y la segmentación de sonidos" (Fonseca-Mora, Ávila y Gallego, 2015). Al mismo tiempo, cada idioma presenta unos elementos musicales específicos de prosodia, que resultan en su sistema de entonación y ritmo.

Además de estas similitudes, la música tiene unos beneficios específicos con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras: permite mejorar las habilidades de concentración y memoria (Fernández, 2011), desarrollar la creatividad y fomentar el uso comunicativo del lenguaje (Murphey, 1992, p. 7). Desde el punto de vista de la motivación, el aprendiente puede aprovechar una experiencia emotivamente significativa, ya que la música forma parte de su vida cotidiana y suele presentar elementos lingüísticos reales, útiles y habituales en las letras (Londoño, 2011, p. 8). A través del ambiente relajado que se puede crear en el aula con este tipo de actividades, se fomenta una asimilación más significativa de la lengua extranjera, junto a un nivel alto de interacción entre los estudiantes (Martínez, 2004, p. 2). Castro (2003, p. 10), en su análisis de música y canciones en la clase de ELE, se focaliza en el nivel lingüístico del aprendizaje, afirmando que las canciones

> […] son textos breves, cuyo argumento suele seguirse con facilidad, y constituyen modelos de lengua en un marco contextualizado a la par que verdaderos inventarios de lengua viva. Son vehículos para la lengua y la comunicación y ofrecen al estudiante oportunidades para practicar la entonación, la pronunciación, el ritmo, áreas concretas de vocabulario, etc.

Efectivamente, las canciones permiten escuchar (y leer, en su caso) palabras nuevas en su contexto de uso, facilitando su asimilación (González, 2016, p. 6). Esto resulta muy útil en el aprendizaje de estructuras gramaticales, tiempos verbales y estructuras sintácticas, ya que el aprendiente podrá observarlos en un contexto de uso real. Una actividad que involucre el canto puede también fomentar la competencia oral, en particular la pronunciación (Dalis, 2008).

A pesar de las ventajas que muchos estudiosos han detectado, Murphey (1992) señala la importancia de una sistematización de las actividades didácticas que involucran la música. Es imprescindible establecer un objetivo claro y, sobre todo, adaptar el material seleccionado al nivel y a las necesidades específicas de los aprendientes. "Solo escuchar y cantar canciones no hará que los estudiantes puedan comunicarse en otro idioma" (Murphey, 1992, p. 6).

3.3. La singable translation

Cuando se habla de *singable translation* en clase, se entra en un campo todavía poco explorado. Una actividad que implique tanto la traducción como la música tiene muchas potencialidades, gracias al equilibrio que se instaura entre los dos instrumentos.

Si una actividad de traducción "clásica" permite trabajar solo en la comprensión lectora y en la expresión escrita, la traducción de letras de canciones involucra también la escucha, la pronunciación y la expresión oral, siendo la finalidad de la actividad una letra "cantable" en la lengua meta.

La actividad implicará necesariamente una programación adecuada, que constará de una introducción al marco teórico, de la presentación de los criterios necesarios para lograr una traducción "cantable" y de consejos y estrategias útiles para la traducción. Esta primera fase dejará clara la necesidad de alejarse de una visión unívoca de correspondencias entre la lengua materna y la L2, ya que una traducción literal sería imposible de cantar. Además, se subrayará el papel fundamental de la creatividad, ya que las canciones son textos juguetones, orales e impredecibles.

Estos tipos de actividades se pueden adaptar al trabajo en equipo, porque cada grupo puede aportar sus ideas y luego compararlas con las propuestas de los otros. De esta forma, se crea un ambiente relajado y divertido, que mejora la motivación sin afectar al proceso de aprendizaje.

Aunque todavía no existen estudios teóricos específicos sobre la *singable translation* en la clase de ELE, Risso (2016, p. 8) encuentra unas cuantas analogías entre la traducción de canciones y la traducción audiovisual, debidas a "la relación intersemiótica entre las palabras y la música, ya que el texto de origen no solo hay que leerlo, sino también interpretarlo". Como se ha analizado en el apartado sobre la traducción en la didáctica de lenguas extranjeras, las nuevas variedades de traducción constituyen un apoyo importante a la didáctica de la lengua, porque permiten superar el estatismo de las actividades clásicas gracias a un uso más real de esta. En este sentido, la *singable translation* forma parte de estas variedades y conlleva todas las ventajas de un proceso más dinámico.

4. Unidad didáctica

En este apartado vamos a presentar el resultado de la unidad didáctica "Tradurre-Tradire: questioni traduttive della *singable translation* (italiano-spagnolo)", presentada en las clases 4T y 5T del Istituto Statale Valceresio Bisuschio, sección Servizi Commerciali e Turistici. La actividad se ha desarrollado durante los días 17 y 24 de marzo de 2021 en dos clases de una hora, impartidas por Google Meet durante las horas lectivas de español e italiano. La unidad se ha dirigido a aproximadamente 30 alumnos de bachillerato italófonos nativos, que presentaban un nivel de español B1.

4.1. Preparación y desarrollo de la actividad

Durante la preparación de la actividad, se ha decidido dedicar la primera hora lectiva a los asuntos teóricos de la *singable translation*, de manera que los aprendientes adquirieran los conocimientos útiles para realizar la tarea práctica. En particular, se han presentado las teorías del *skopos* (1989) y su aplicación, el *Pentathlon Principle* de Peter Low (2017) y las microestrategias de Schjoldager *et al.* (2008). La presentación teórica se ha llevado a cabo en forma de preguntas, con las cuales se ha podido entablar un diálogo constante con los alumnos a lo largo de la exposición. La presentación visual, preparada en PowerPoint, constaba de elementos gráficos llamativos y de colores brillantes, para que la teoría resultase más sencilla y divertida. A continuación, los puntos del programa presentado durante la primera parte de la actividad:

— Presentación personal y diálogo con los aprendientes
— Introducción
¿Cuántas traducciones "cantables" conocemos?
¿Qué es una canción?
— El trabajo del traductor en la música
¿Cómo se llega a ser traductor de canciones?
¿Quién es el cliente?
— Pasos preliminares
Análisis de la canción y finalidad de la traducción
— ¿Por qué no se crean "traducciones polivalentes" en la música?
— La traducción de canciones como un maratón: Peter Low y el *Pentathlon Principle*
— Técnicas útiles para traducir canciones
— Vamos a la práctica
¿Por dónde empezamos?
¿Cuáles son los criterios básicos que deben cumplirse?
— ¿Listos para traducir?
Paracetamolo de Calcutta y *Scrivile scemo* de Pinguini Tattici Nucleari
— Tareas para la clase 2
Breve investigación sobre las canciones, los artistas y el género
Identificación de los puntos fuertes de la canción y de los elementos más prescindibles
Traducción de los versos seleccionados

Al final de la primera hora lectiva se han asignado las tareas prácticas. Por cuestiones de tiempo, no se han podido realizar la traducción y la búsqueda durante la clase, sino que los aprendientes, divididos en cinco grupos, han llevado a cabo las tareas de manera autónoma y asíncrona, presentando sus propuestas de traducción durante la segunda hora lectiva.

Para la actividad práctica se ha elegido, en primera instancia, llevar a cabo una traducción del italiano al español. A pesar de la mayor dificultad que implica una traducción inversa, se han tenido en cuenta otros factores importantes: la familiaridad de las canciones, que forman parte de un género muy popular y escuchado en la franja de edad de los aprendientes; la motivación, mayor en una actividad que involucra canciones que ya se conocen y se aprecian; el uso creativo de la L2, posible solo con una traducción inversa; cuestiones de morfología, sintaxis, cultura y lenguaje informal en la L2, más fácil de detectar y profundizar.

Para la traducción se han seleccionado *Paracetamolo* (D'Erme y Martinelli, 2018) del cantante Calcutta y *Scrivile scemo* (Zanotti, 2020) de la banda Pinguini Tattici Nucleari. Las dos canciones forman parte del mismo género musical, el *It-pop*, que se caracteriza por un estilo compositivo muy coloquial, imágenes de vida cotidiana, metáforas, tabú y jerga provincial (Grande, 2021, p. 65). La selección se ha hecho según los criterios de popularidad de la pieza entre los estudiantes y uso de un lenguaje coloquial y creativo. De estas dos canciones, se ha llevado a cabo una selección adicional de versos específicos, según el nivel de los aprendientes, el léxico y las estructuras morfosintácticas presentes. En total, se han elegido diez versos de *Paracetamolo* (D'Erme y Martinelli, 2018) y doce versos de *Scrivile scemo* (Zanotti, 2020) (Tabla 2). Hace falta especificar que la canción *Paracetamolo* (2018) ya constaba de una traducción oficial al español, *Paracetamol* (D'Erme, Martinelli y Ortiz, 2019), desconocida por los aprendientes.

Tabla 2 - Versos seleccionados para la actividad de *singable translation*.

***Paracetamolo* - Calcutta**	***Scrivile scemo* – Pinguini Tattici Nucleari**
Lo sai che la Tachipirina 500 se ne prendi due Diventa mille?	Scrivile, scemo, stanotte non dormi Tu chiamali sogni, ma sono ricordi
Si vede che hai provato qualcosina parlano, parlano Le tue pupille	Ma dove sei? Dicono che sei un po' cresciuta oramai E non sei più Quella bambina che baciava Harry Styles in TV E pesano, uccidono, 'sti cazzo di "ti amo" Ballano dentro la bocca un ritmo cubano Il sangue, le lacrime, un grido blasfemo Tu fatti coraggio, poi scrivile, scemo
Il Duomo di Milano è Paracetamolo sempre pronto per Le tue tonsille	
Domani non lavoro e puoi venire un po' da me Ma poi da me non vieni mai Che poi da te Non è Versailles	
Io sento il cuore a mille	Scrivile, scemo, tre parole in croce Poi scappa lontano, poi perdi la voce

En los versos seleccionados se pueden encontrar varias cuestiones lingüísticas interesantes:

— Conceptos culturalmente arraigados (*Tachipirina 500*; *il Duomo di Milano*; *Versailles*).
— Verbos de cambio (*diventa mille*).
— Modos y tiempos verbales complejos (*scrivile*; *non sei più*; *fatti coraggio*; *scappa*).
— Expresiones idiomáticas (*hai provato qualcosina*; *da te non è Versailles*; *sento il cuore a mille*; *tre parole in croce*).
— Expresiones coloquiales (*scemo*; *'sti cazzo di "ti amo"*).
— Estructuras morfosintácticas particulares (*se ne prendi due*; *venire un po' da me*; *da me non vieni mai*; *che poi da te non è Versailles*; *sei un po' cresciuta oramai*).

Las dificultades lingüísticas encontradas han sido objeto de análisis durante la segunda hora lectiva, cuando los cinco grupos de aprendientes han presentado sus propuestas de traducción. En esta fase de la actividad, cada grupo ha podido comentar su propia propuesta y las de los otros grupos, motivando determinadas elecciones estilísticas, sintácticas y gramaticales a través de la investigación llevada a cabo. Por lo que concierne a la primera canción, se han comparado cada una de las propuestas también con la traducción oficial, comentando las posibles razones detrás de las opciones aplicadas y las dificultades que ha implicado la transición de la L1 a la L2. En cuanto a la segunda canción, se ha presentado una propuesta de *singable translation* elaborada personalmente por la docente. La comparación ha permitido entablar un diálogo más amplio con los aprendientes, con un intercambio mutuo de opiniones y sugerencias. Al final de la actividad, tanto los alumnos como las profesoras responsables han expresado sus opiniones y puntos de vista sobre la unidad didáctica.

4.2. Resultados didácticos

La unidad didáctica presentada ha fomentado un proceso de aprendizaje tanto formal como informal. A través de la presentación teórica y de la aplicación práctica, los aprendientes han interiorizado los nuevos conceptos de traducción en música y de *singable translation*, a través de un trabajo divertido e interactivo. Sin embargo, la finalidad principal del proyecto ha sido fomentar un aprendizaje lingüístico informal, gracias al trabajo entre la lengua materna (el italiano) y la lengua meta (el español). Las propuestas de traducción presentadas por cada grupo han supuesto un trabajo lingüístico importante a la hora de enfrentarse con las cuestiones culturales y morfosintácticas desglosadas anteriormente. El diálogo entablado durante la segunda parte de la actividad ha sido fundamental en este sentido.

Los aprendientes han solucionado sin muchos problemas tanto las cuestiones culturales como las expresiones coloquiales, a veces reteniendo los conceptos originales y justificando su elección y, en otros casos, encontrando la solución más adecuada en la lengua meta. Las dificultades mayores se han notado en los modos y tiempos verbales, ahí donde la canción *Scrivile scemo* (Zanotti, 2020) usa el imperativo con pronombres de objeto directo e indirecto. Las estructuras morfosintácticas de *venire un po' da me*, *da me non vieni mai* y *che poi da te non è Versailles* han causado muchas dudas en casi todos los grupos. Solo el grupo 3 ha decidido cambiar completamente la traducción para encontrar una expresión más adecuada en español. Las expresiones idiomáticas han resultado ser complejas, generando, en tres grupos, una traducción demasiado literal del verso original. En general, se puede notar que el grupo 1 ha dejado sin traducción los versos que no podía solucionar, mientras que los otros han preferido optar en algunos casos por soluciones demasiado literales (Tabla 3).

Tabla 3 - Propuestas de traducción (selección de versos).

Letra original	**Propuesta del grupo 1**	**Propuesta del grupo 2**	**Propuesta del grupo 3**	**Propuesta del grupo 4**	**Propuesta del grupo 5**
***Paracetamolo* – Calcutta (D'Erme y Martinelli, 2018)**					
Lo sai che la Tachipirina 500 se ne prendi due diventa mille?	El Paracetamol 500 tomado dos veces se convierte en mil	Lo sabes que la Tachipirina 500 si ne pides dos diventan miles	¿Sabes que el Paracetamol quinientos si te tomas dos se vuelven mil?	¿Sabes que la Tachipirina 500 si tomas dos se convierte en mil?	¿Sabías que si tomas dos Paracetamol 500 se convierten en 1000?
Il Duomo di Milano è paracetamolo sempre pronto per le tue tonsille	La Catedral de Milán es paracetamol siempre listo para…	El Duomo de Milán es paracetamol siempre listo para tus tonsilas	La Catedral de Milán es una medicina, siempre lista para tu garganta	La Catedral de Milán es paracetamol siempre listo para tus amígdalas	El Duomo de Milán es paracetamol y siempre listo está para tu garganta
Domani non lavoro e puoi venire un po' da me Ma poi da me non vieni mai, che poi da te non è Versailles	Mañana no trabajo y puedes venir a mí Pero luego nunca vienes a mí Que entonces de ti No es Versailles	Mañana no trabajo y puedes venir un poquito de mí, pero pues tú de mí nunca vienes, que pues de tí no es Versailles	Mañana no trabajo y puedes venir un poco aquí, pero aquí nunca vienes, y tu casa no, no es Versailles	No trabajo mañana y puedes venir a mí. Pero entonces nunca vienes a mí, entonces de ti, no es Versailles	Mañana no trabajo, puedes venir aquí Pero nunca vienes a mí Por qué aquí es Versailles
Io sento il cuore a mille	Siento mi corazón a mil	Yo siento el corazón a mil	Mi corazón va a mil	Mi corazón va a mil	El corazón me va a mil
***Scrivile scemo* – Pinguini Tattici Nucleari (Zanotti, 2020)**					
Scrivile, scemo, stanotte non dormi Tu chiamali sogni, ma sono ricordi	Escribile scemo, esta noche no duermes Tú los llamas sueños pero son recuerdos	Escríbele tonto, esta noche no duermes tú llámalos sueños, pero son recuerdos	Escríbele bobo, anoche no duermes tú los llamas sueños, pero son recuerdos	Escríbele, tonto, no duermes esta noche los llamas sueños, pero son recuerdos	Escríbile tonto, la noche no duermes Tú llámalos sueños, pero son recuerdos
E pesano, uccidono, 'sti cazzo di "ti amo"		Y pesan, matan, estos cazzo de "te quiero" bailan en	Y pesan, matan, estos putos te amo_bailan en la boca	Y pesan, matan, estos putos "te amo", bailan dentro de	Y pesan, matan, … bailan dentro la boca con un ritmo cubano.

Ballano dentro la bocca un ritmo cubano Il sangue, le lacrime, un grido blasfemo Tu fatti coraggio, poi scrivile, scemo		la boca con un ritmo cubano. la sangre, las lágrimas, un grito blasfemo, haces corrajo, pues escribile tonto	con un ritmo cubano. la sangre, las lágrimas, un grito blasfemo, tu toma coraje y envíale el mensaje	la boca con un ritmo cubano. la sangre, las lágrimas, un grito blasfemo, toma coraje, y escríbele, tonto	La sangre, las lágrimas, un grito blasfemo Tú seas valiente y escribile tonto
Scrivile, scemo, tre parole in croce Poi scappa lontano, poi perdi la voce	Escribile scemo, tres palabras en la cruz, luego corre lejos pierdes la voz	Escríbele, tonto, tres palabras en cruz, pues corres distante, pues pierdes la voz	Escríbele bobo, solo dos palabras vaya distante, y pierdes la voz	Escríbele, tonto, tres palabras en cruz, luego corre lejos, luego pierdes la voz	Escríbile tonto, sólo tres palabras, y luego corres lejos y pierdes la voz

Conclusiones

En la unidad didáctica presentada se han utilizado de manera combinada dos herramientas bien conocidas en la enseñanza de lenguas extranjeras: la traducción y la música. Los resultados logrados con la actividad han permitido confirmar las hipótesis de partida: la *singable translation* puede ser una herramienta útil, interactiva y eficaz en el aprendizaje de ELE.

La actividad de traducción, gracias al elemento musical, se ha hecho más informal e interactiva, fomentando la motivación, la participación y un uso creativo y real de la L2. Al final de la actividad, los alumnos han expresado opiniones positivas sobre la actividad, definiéndola "divertida y desafiante". Las profesoras responsables han notado una gran participación, sobre todo por parte de esos alumnos que no suelen involucrarse activamente durante las clases más tradicionales. La traducción inversa, a pesar de ser una tarea más compleja, ha permitido identificar más fácilmente las dificultades lingüísticas, ofreciendo puntos de reflexión tanto a los aprendientes como a las profesoras de la L2.

La actividad ha tenido un impacto muy positivo en los estudiantes, que han podido abordar el idioma de estudio desde una perspectiva nueva y dinámica. De hecho, la *singable translation* y la experiencia llevada a cabo han sido el tema elegido por muchos aprendientes durante el examen oral de fin de bachillerato.

Sin embargo, se han reconocido algunos posibles márgenes de mejora: dedicar más horas a la actividad en clase permitiría trabajar en las dudas de forma más directa y dinámica. Al mismo tiempo, se podría incluir en la actividad una hora completamente destinada al repaso de las cuestiones morfosintácticas y gramaticales encontradas. El caso práctico ha demostrado también la necesidad de elegir el material de trabajo (las canciones) de forma muy específica, teniendo en cuenta el nivel de los aprendientes y los temas lingüísticos ya abordados en clase.

Referencias bibliográficas

Abio, G. y Barandela, A. M. (2014). Traducción y enseñanza/aprendizaje de español para brasileños. ¿Una relación posible? En. A. Cordiviola, J. A. Miranda Poza y J. P. Martín Rodrigues (Eds.), *Actas del XV Congreso Brasileño de Profesores de Español*. Recife: UFPE, pp. 678-699.

Aminoroaya, S. y Amirian, Z. (2016). Investigating the Translation of Songs in Persian Dubbed Animated Movies. *SKASE. Journal of Translation and Interpretation*, 10 (2), pp. 44-68.

Ballester Casado, A. y Chamorro Guerrero, M. D. (1993). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional ASELE*. Málaga: ASELE, pp. 393-402.

Canga-Alonso, A. y Rubio-Goitia, A. (2016). Students' Reflections on Pedagogical Translation in Spanish as a Foreign Language. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 23, pp. 132-157.

Carreres, Á. y Noriega-Sánchez, M. (2013). Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (Eds.), *Actas del XXIII Congreso Internacional ASELE*. Gerona: ASELE, pp. 253-261.

Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M. y Noriega-Sánchez, M. (2018). Translation in Spanish language teaching: the fifth skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4, pp. 99-204.

Castro, M. (2003). *Música y canciones en la clase de ELE*. [Trabajo de Fin de Máster]. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_06Castro.pdf?documentId=0901e72b80e2ad05.

Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: University Press

D'Erme, E y Martinelli, P. (2018) *Paracetamolo*. Universal Music Publishing Ricordi S.R.L.

D'Erme, E, Martinelli, P. y Ortiz, M. M. (2019). *Paracetamol*. Universal Music Publishing Ricordi S.R.L.

Dalis, F. (2008). El uso de la música en la enseñanza del español en Noruega: resultados de una tesis de maestría. En *ANPE. II Congreso nacional: Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2009_ESP_09_II%20Congreso%20Anpe/Comunicaciones/2009_ESP_09_02Dalis.pdf?documentId=0901e72b80e6f1c8.

De Arriba García, C. (1996). Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y textos*, 8, pp. 269-283.

De Castro Martínez, N. (2014). *El uso de la música para la enseñanza del inglés. El Lipdub.* [Trabajo de Fin de Grado]. Valladolid: Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8415/1/TFG-O%20410.pdf.

Desblache, L. (2018). Translation of music. En C. Sin-wai (Ed.), *An Encyclopedia of Practical Translation and Interpreting*. China: Chinese University Press, pp. 297-324.

Fernández, A. (2011). *Proyecto de Investigación Educativa: La música y la motivación en las evaluaciones*. http://www.slideshare.net/ximoneta_/proyectode-investigacin-educativa-la-msicay-lamotivacin-en-las-evaluaciones-7632102.

Fonseca-Mora, M., Ávila López, J. y Gallego Segador, A. (2015). Beneficios del entrenamiento musical para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 12, pp. 29-36. http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/46500/47762.

Franzon, J. (2008). Singability in Print, Subtitles and Sung Performance. En S. Susam-Serajeva (Ed.), *The Translator, Special Issue: Translation and music*. Edimburgo: St. Jerome Publishing, pp. 373-399.

Gallego García, C. I. (2002). Globalización en Educación Infantil con la música. *Revista de música culta Filomúsica*, s. p. http://www.filomusica.com/filo27/cristi.html.

García Benito, A. B. (2019). Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencias en PLE. *Hermeneus. Revista de traducción e interpretación*, 21, pp. 197-234. https://revistas.uva.es/index.php/hermeneus/article/view/4045.

García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus. Revista de traducción e interpretación*, 3, pp. 113-140. https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/6083.

González Álvarez, Á. (2016) *El uso de la música rap en la enseñanza del español como lengua extranjera.* [Trabajo de Fin de Grado]. Sevilla: Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/44901/TFG_Daniel_Gonz%c3%a1lez_%c3%81lvarez.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Grande, D. (2021). *Dall'indie all'it-pop. Evoluzione, estetica e linguaggi*. Italia: Vololibero.

Jarman-Ivens, F. (2009). "I Feel a Song Coming on": Vocal Identification and Modern Subjectivity. En M. Vitale y S. Guarracino (Eds.), *Voicings: Music Across borders y Music and the Performance of identity. Anglistica AION*, 13 (2), pp. 45-57.

Londoño Lopera, N. A. (2011). *Las canciones en el aprendizaje del inglés en una institución educativa oficial: El caso de la I. E. Santander*. [Trabajo de Fin de Grado]. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. http://www.bdigital.unal.edu.co/6241/1/Nidiaastridlondo%C3%B1olopera.2011.pdf.

Low, P. (2017). *Translating Song, Lyrics and Texts*. Nueva York: Routledge.

Martínez Lirola, M. (2004). ¿Qué relación guarda la motivación con los problemas de disciplina durante la adolescencia en los programas de educación bilingüe en EEUU? *Porta Linguarum*, 3, pp. 21-34.

Mateo, M. (2012). Music Translation. En Y. Gambier y L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies*. Ámsterdam/Filadelfia: JohnBenjamins Publishing Company, pp. 115-121.

Murphey, T. (1992). *Music & Song*. Oxford: Oxford University Press.

Naimushin, B. (2002). Translation in Foreign Language Teaching: The Fifth Skill. *Modern English Teacher*, 11 (4), pp. 46-49.

Risso, E. (2016). *Rap Lyrics Translation: Theoretical and Practical Aspects*. Italy: Independent Researcher.

Sánchez-Requena, A. (2016). Audiovisual Translation in Teaching Foreign Languages: Contributions of Dubbing to Develop Fluency and Pronunciation in Spontaneous Conversations. *Porta Linguarum*, 26, pp. 9-21.

Schjoldager, A. G., Gottlieb, H. y Klitgard, I. (2008). *Understanding Translation*. Aarhus: Academica.

Susam-Serajeva, S. (2008). *The Translator, Special Issue: Translation and music*. Edimburgo: St. Jerome Publishing.

Vermeer, H. J. (1989). Skopos and commission in translational action. En A. Chesterman (Ed.), *Readings in Translation Theory*. Helsinki: Oy Finn Lectura.

Zabalbeascoa Terrán, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Sintagma. Revista de lingüística*, 2, pp. 75-86.

Zanotti, R. (2020). *Scrivile Scemo*. [Canción]. RCA Records y Sony Music Italy.