



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

La Influencia de la Música sobre la Calidad y la Creatividad en Traducción Literaria (Inglés-Español, Inglés-Italiano). Una Aproximación Estético-Psicológica.

D^a. Beatriz Naranjo Sánchez

2017

*La musique exprime ce qui ne peut pas s'exprimer avec des mots et
sur quoi il est impossible de se taire.*

Victor Hugo

AGRADECIMIENTOS

Una vez colocado el último punto, echas la vista atrás y solo entonces eres capaz de comprender de verdad cuán insuficiente resulta el papel para reflejar todo lo que lleva consigo un trabajo de esta envergadura, hasta qué punto la tesis se ha convertido ya en parte de uno mismo y cómo estas páginas contienen, además, otras huellas dactilares con nombres y apellidos que, de una u otra forma, han dejado su impronta por el camino. A todos ellos quiero dedicar mi más sincero y profundo agradecimiento:

A mi familia y otras personas cercanas a mi corazón por todo el apoyo que he recibido de ellos estos cuatro años, por alentarme a seguir adelante en los momentos de crisis y por prestarse como los primeros sujetos piloto de este trabajo. En especial: a mi padre, por escucharme siempre que lo he necesitado y por el esfuerzo de tratar de meterse en mi cabeza para entender mis locuras y mis marañas de diseños experimentales imposibles y cruces de variables infinitos; a mi madre, por el apoyo afectivo que siempre me ha brindado, por alimentarme por dentro y por fuera; a mi hermana, por su cariño incondicional, por todas las veces en las que he puesto su mente científica a pensar conmigo y por sus útiles aportaciones en cuestiones de numeritos y, por último, a Juan, por confiar en mi potencial y por la energía positiva que me ha transmitido siempre con su fascinación sobre el tema de esta tesis.

A todas aquellas personas que han contribuido a mejorar cualitativamente este trabajo, en especial: a mi directora, Ana Rojo, por creer en mí y apoyar este proyecto desde el primer momento y por animarme a seguir por el camino profesional de la investigación; a la profesora Gloria Bazzocchi, por toda la colaboración prestada para realizar los experimentos en la Universidad de Bolonia; al profesor Gregorio Vicente por aportar su voz de experto en las cuestiones musicológicas de esta tesis y por haber sabido guiarme tan acertadamente en la validación del material musical y, por último, al profesor Francisco Vicente de la Facultad de Letras por sus útiles aportaciones en el campo de la literatura a la hora de seleccionar los textos.

Finalmente, me gustaría también agradecer: a mi amiga María Ibáñez por poner a disposición de este trabajo la sensibilidad musical y literaria que la caracteriza; a mi compañera, Berta López, por ser un soplo de aire fresco en mis tardes de tesis; a Marina Ramos y Paula Cifuentes por los consejos y los ánimos que me han dado

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA TRADUCCIÓN LITERARIA

desde su experiencia como doctoras y ex-doctorandas; a Marina, Sofía, Alba, María, Ricardo y Carlos por hacer de conejillos de Indias; a los alumnos del GEI, GEF y, sobre todo, de Tel, por su participación en la fase experimental del proyecto y *al mio conquillino*, Paolo Trebini, por haberme prestado —además de su casa y su cocina— su competencia de lengua materna en la versión italiana del estudio.

A todas aquellas personas, lugares y acontecimientos que me han inspirado en algún momento durante la elaboración de este trabajo.

Y, por último, a ti, seas quien seas, por dar un voto de confianza a este trabajo y decidir que lo que estás a punto de leer aquí puede merecer la pena.

ÍNDICE

<u>INTRODUCCIÓN: EL PODER DE LA MÚSICA: DE OBJETO ARTÍSTICO A INSTRUMENTO SOCIOLOGICO</u>	8
<u>1.LA EXPERIENCIA DE LA ESCUCHA MUSICAL</u>	12
1. INTRODUCCIÓN	12
2. ACLARACIONES CONCEPTUALES EN TORNO AL TÉRMINO «MÚSICA»	13
3. LA MÚSICA Y SU DIMENSIÓN COGNITIVA	14
3.1 NEUROANATOMÍA DE LA PERCEPCIÓN MUSICAL	14
3.2 EFECTOS DE LA MÚSICA SOBRE TAREAS COGNITIVAS	16
3.3. CONCLUSIONES	27
4. LA MÚSICA Y SU DIMENSIÓN AFECTIVA	27
4.1 LAS PROPIEDADES EXPRESIVAS DE LA MÚSICA	28
4.2 EMOCIONES PERCIBIDAS VS. EMOCIONES SENTIDAS EN LA ESCUCHA MUSICAL	30
4.3 LAS EMOCIONES MUSICALES	32
5. CONCLUSIONES	41
<u>2. LOS VÍNCULOS INVISIBLES ENTRE MÚSICA Y TRADUCCIÓN</u>	44
1. INTRODUCCIÓN	44
2. MÚSICA Y TRADUCCIÓN: ASPECTOS COGNITIVOS	45
2.1 EFECTOS DE LA MÚSICA DE FONDO SOBRE LA COMPRENSIÓN TEXTUAL	465
2.2 EFECTOS DE LA MÚSICA DE FONDO SOBRE LA PRODUCCIÓN VERBAL	50
2.3 EFECTOS DE LA MÚSICA DE FONDO SOBRE OTROS PROCESOS RELEVANTES PARA LA TRADUCCIÓN	52
2.4 CONCLUSIONES	54
3. MÚSICA Y TRADUCCIÓN: ASPECTOS AFECTIVOS	55
3.1 EL TEXTO LITERARIO COMO ESTÍMULO EMOCIONAL	56
3.3 LA MÚSICA DE FONDO COMO ESTÍMULO EMOCIONAL	62
4. CONCLUSIONES	68
<u>3.DE LA TRANSPORTACIÓN MUSICAL A LA CREATIVIDAD TRADUCTOLÓGICA: UNA REACCIÓN EN CADENA</u>	71
1. INTRODUCCIÓN	71
2. EL FENÓMENO DE LA TRANSPORTACIÓN PSICOLÓGICA	73
2.1 TRANSPORTACIÓN A TRAVÉS DEL TEXTO LITERARIO	74
2.2 TRANSPORTACIÓN A TRAVÉS DE LA MÚSICA	76
2.3 CONCLUSIONES	80
3. PROCESOS DE VISUALIZACIÓN	80
3.1 VISUALIZACIÓN A TRAVÉS DEL TEXTO LITERARIO	81
3.2 VISUALIZACIÓN A TRAVÉS DE LA MÚSICA	84
3.3 CONCLUSIONES	85

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA TRADUCCIÓN LITERARIA

4. IMPLICACIÓN EMOCIONAL	86
4.2 IMPLICACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL TEXTO LITERARIO	88
4.3 IMPLICACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA	94
4.4 CONCLUSIONES	97
5. TRANSPORTACIÓN MUSICAL EN TRADUCCIÓN LITERARIA: HACIA UN TEXTO META MÁS CREATIVO	99
5.1 VÍNCULOS ENTRE LA VISUALIZACIÓN Y LA CREATIVIDAD TRADUCTOLÓGICA	99
5.2 VÍNCULOS ENTRE LA IMPLICACIÓN EMOCIONAL Y LA CREATIVIDAD TRADUCTOLÓGICA	104
5.3 LA MÚSICA COMO DETONANTE DE LA CREATIVIDAD EN TRADUCCIÓN LITERARIA	109
6. CONCLUSIONES FINALES	111

RECAPITULACIÓN

4. ESTUDIO 0. SELECCIÓN Y VALIDACIÓN DE MATERIALES

1. INTRODUCCIÓN	114
2. SELECCIÓN DE TEXTOS	115
2.1 NIVEL DE COMPLEJIDAD	115
2.2 REPRESENTATIVIDAD EMOCIONAL	116
2.3 POTENCIAL EMOTIVO DE LAS ESCENAS REPRESENTADAS	1167
2.4 VERSIÓN FINAL DE LOS TEXTOS	118
3. SELECCIÓN DE MÚSICA	120
3.1 SELECCIÓN PRIMARIA	121
3.2 RESULTADOS DE LA SELECCIÓN PRIMARIA	125
4. EMPAREJAMIENTO TEXTO-MÚSICA: VALIDACIÓN POR ENCUESTA	126
4.1 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	126
4.2. PARTICIPANTES	127
4.3. ESTÍMULOS	127
4.4. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA ENCUESTA	128
4.5. RESULTADO DEL ESTUDIO: OBTENCIÓN FINAL DE MATERIALES	129
5. CONCLUSIONES	128

5. ESTUDIO 1. LA EXPERIENCIA DE LEER CON MÚSICA

1. INTRODUCCIÓN	131
2. CONSIDERACIONES PREVIAS: BASES CONCEPTUALES Y EMPÍRICAS	132
2.1 EL CONCEPTO DE «LECTURA POR PLACER»	132
2.2 EFECTOS DE LA MÚSICA A NIVEL ESTÉTICO- AFECTIVO	132
2.3 ESTUDIOS PREVIOS SIMILARES	133
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	134
4. PARTICIPANTES	135
5. MATERIALES	136
6. DISEÑO EXPERIMENTAL	139
7. PROCEDIMIENTO	141
8. ANÁLISIS DE RESULTADOS	142
8.1 RESULTADOS PARA COMPROBAR LA HOMOGENEIDAD DE LOS GRUPOS	143

8.2 RESULTADOS PARA LA HIPÓTESIS 1	147
8.3 RESULTADOS PARA HIPÓTESIS 2	152
8.4 OTROS RESULTADOS RELEVANTES OBTENIDOS	154
8.5 DISCUSIÓN DE RESULTADOS	158
9. CONCLUSIONES	161

6. ESTUDIO 2.1: TRADUCIR CON MÚSICA **163**

1. INTRODUCCIÓN	163
2. OBJETIVOS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS	163
3. PARTICIPANTES	165
4. MATERIALES	166
5. DISEÑO EXPERIMENTAL	168
6. PROCEDIMIENTO	169
6.1 CONDICIONES EXPERIMENTALES	169
6.2 EVALUACIÓN Y PUNTUACIÓN DE LAS TRADUCCIONES	171
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS	179
7.1 RESULTADOS PARA COMPROBAR LA HOMOGENEIDAD DE LOS GRUPOS	183
7.2 RESULTADOS PARA LA HIPÓTESIS 1	187
7.3 RESULTADOS PARA LA HIPÓTESIS 2	196
7.4 RESULTADOS PARA LA HIPÓTESIS 3	204
7.5 OTROS RESULTADOS RELEVANTES OBTENIDOS	206
8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	215
9. CONCLUSIONES	220

7. ESTUDIO 2.2: TRADUCIR CON MÚSICA CONGRUENTE VS. INCONGRUENTE **222**

1. INTRODUCCIÓN	222
2. OBJETIVOS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO 2.2	222
3. PARTICIPANTES	224
4. MATERIALES	225
5. DISEÑO EXPERIMENTAL	225
6. PROCEDIMIENTO	226
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS	227
7.1 RESULTADOS PARA COMPROBAR LA HOMOGENEIDAD DE LOS GRUPOS	227
7.2 RESULTADOS PARA HIPÓTESIS 1	230
7.3 RESULTADOS PARA HIPÓTESIS 2	242
7.3 RESULTADOS PARA HIPÓTESIS 3	253
7.4 OTROS RESULTADOS RELEVANTES OBTENIDOS	253
8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	269
9. CONCLUSIONES	273

8.CONCLUSIONES	275
1. CONCLUSIONES SOBRE CUESTIONES TEÓRICAS	275
2. CONCLUSIONES SOBRE CUESTIONES METODOLÓGICAS	278
3 CONCLUSIONES SOBRE RESULTADOS	279
4 ACIERTOS Y LIMITACIONES DEL TRABAJO	281
5 APLICACIÓN PRÁCTICA Y POSIBLES AMPLIACIONES DEL TRABAJO	283
THESIS SUMMARY AND CONCLUSIONS	286
THESIS SUMMARY	286
CONCLUSIONS	288
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	292
ANEXO I. SELECCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE TEXTOS	315
ANEXO II. ELENCO Y DESCRIPCIÓN DE PISTAS DE MÚSICA (SELECCIÓN PRIMARIA)	318
ANEXO III. SELECCIÓN DEFINITIVA DE PISTAS MUSICALES	323
ANEXO IV. TEST DE SENSIBILIDAD MUSICAL	324
ANEXO V. TEST DE IMPLICACIÓN NARRATIVA	325
ANEXO VI. ENCUESTA ESTUDIO 1	326
ANEXO VII. ENCUESTA ESTUDIO 2.1	331
ANEXO VIII. EVALUACIÓN DE TRADUCCIONES	337
ANEXO IX. VERSIÓN MEJORADA ESTUDIO 2.1 (ITALIANO)	339

INTRODUCCIÓN

EL PODER DE LA MÚSICA: DE OBJETO ARTÍSTICO A INSTRUMENTO SOCIOLÓGICO

La sensibilidad humana ante la música es hoy en día un hecho incuestionable por la comunidad científica dentro del marco de la investigación musical. La impasibilidad o indiferencia ante los estímulos musicales es una reacción poco frecuente. Generalmente, solemos contemplar la música en su vertiente estética, como resultado de un proceso de creación artística o bien en su vertiente recreativa, como una forma de goce y entretenimiento. Así pues, la apreciamos como una obra de arte, como objeto de contemplación y admiración (por ejemplo, cuando acudimos a conciertos) y, por razones culturales, la utilizamos asimismo como un elemento socio-lúdico, es decir, para amenizar las ocasiones de reunión social con carácter familiar o distendido en fiestas y celebraciones. Sin embargo, quizás no siempre somos plenamente conscientes del poder que puede llegar a ejercer sobre la conducta humana en nuestro día a día. De hecho, la presencia de la música que escuchamos en un ascensor, en la televisión y en los comercios no es accidental. A medida que el ser humano ha tomado conciencia de su propia sensibilidad musical se ha producido un proceso de «instrumentalización» de la música. De hecho algunos estudios (véase, por ejemplo, Jones y Schumacher, 1992) hablan en este sentido de «música funcional» («*fuctional music*»).

En realidad, este potencial de la música no es un descubrimiento reciente, sino que desde la prehistoria se ha hecho uso de ella tratando de explotar tanto sus efectos positivos, como sus efectos nocivos para la psique. A lo largo de la historia ha intervenido en ritos de curación (Davis y Hadley, 2015), pero también ha sido utilizada como instrumento sociológico para manipular comportamientos y estados de ánimo, por ejemplo, como forma de tortura (Cusick, 2008). Hoy en día, las aplicaciones son innumerables: desde aplicaciones didácticas, la curación o tratamiento de enfermedades (musicoterapia), la publicidad (*audiomarketing* o *audiobranding*) hasta el intento de influenciar nuestros hábitos y comportamientos como consumidores cuando nos encontramos en los establecimientos comerciales, o fomentar el aumento de la productividad y el rendimiento en el entorno de trabajo.

Los efectos a nivel fisiológico son muy similares a todos los individuos y relativamente fáciles de explicar a través de los instrumentos y métodos que nos proporcionan ciencias como la neurofisiología. De esta forma, podemos entender cómo las propiedades físicas de las ondas sonoras pueden llegar a producir alteraciones en el ritmo cardíaco o diferencias en los patrones de activación de distintas áreas cerebrales. Sin embargo, detectar qué ocurre a nivel psicológico se vuelve una tarea mucho más ardua por la dificultad de establecer relaciones inequívocas entre causa y efecto, debido a la infinidad de factores que intervienen en la experiencia de la escucha musical. Si, por ejemplo, quisiéramos investigar el posible efecto beneficioso de la música clásica en tareas matemáticas, ¿cómo podemos estar seguros de que un buen resultado en la tarea se deba precisamente a la presencia de la música y no a otras variables que son difíciles de controlar en condiciones experimentales (nivel de fatiga, estado de ánimo, nivel de concentración, etc.)? Si a esto le añadimos el hecho de que las diferencias individuales, como las preferencias personales y los rasgos de personalidad, pueden desempeñar un papel importante en este sentido —por ejemplo, los individuos introvertidos presentan mayor sensibilidad y, por tanto, son más propensos a la sobreestimulación causada por los estímulos musicales (véase Furham y Allass, 1999)—, los interrogantes y la falta de certezas no hacen más que multiplicarse. Además, el funcionamiento de la mente humana sigue siendo a día de hoy un gran reto para la comunidad científica que se dedica a investigar los misterios de su maquinaria interna, lo que convierte el descifrar las relaciones entre música y mente en un desafío aún más peliagudo.

No obstante, son muchos los que ya se han aventurado a explorar estos escabrosos terrenos. De hecho, se han llevado a cabo aproximaciones desde varias áreas de

conocimiento: la filosofía, la psicología, la medicina, la educación, incluso la tecnología digital (videojuegos), entre otras, han mostrado interés por este campo (véase, por ejemplo, Chou, 2010; Scirea et al., 2015). La diversidad de puntos de vista desde los que se ha estudiado la música como una «herramienta multiusos» en la salud y la actividad humana ha ayudado a crear sinergias entre todas las áreas de conocimiento y, desde la multidisciplinariedad, se han llegado a establecer algunos fundamentos sólidos de los que hoy en día podemos partir a la hora de llevar a cabo un estudio en este ámbito tan variopinto. Aún así, las incógnitas que aún quedan por resolver no son nada desdeñables debido, en muchas ocasiones, a la heterogeneidad metodológica y la falta de congruencia entre los resultados arrojados por los distintos estudios.

Esta tesis se propone trasladar los descubrimientos realizados hasta la fecha en la investigación musical al terreno de la traducción y determinar los beneficios potenciales que la escucha musical puede traer consigo como estímulo externo al combinarla con una tarea de traducción. En este trabajo se concibe, por tanto, la música en su dimensión de instrumento sociológico capaz de producir un impacto significativo a nivel cognitivo y estético-afectivo. En este trabajo se tratará de determinar el efecto de la música de fondo sobre la calidad y creatividad de la traducción.

Para ello, este trabajo se estructurará en las siguientes partes:

En los tres primeros capítulos de esta tesis trataremos de construir un marco teórico que nos permita sistematizar las aportaciones más relevantes en el campo de la investigación musical y poner de relieve tanto las actuales certezas como los enigmas, y poder sentar así las bases y formular las hipótesis de nuestro estudio empírico. Para ello, en el capítulo 1 exploraremos las principales dimensiones psicológicas (cognitiva y afectiva) que intervienen en la experiencia de la escucha musical y el papel que pueden desempeñar las diferencias en cuanto a propiedades estructurales y percepciones subjetivas de la música. De forma más específica, en el capítulo 2 trataremos de sacar a la luz posibles influencias de la escucha musical en la tarea de traducción, basándonos en los hallazgos empíricos existentes hasta la fecha sobre el efecto de la música de fondo en actividades similares o relacionadas con la traducción como la comprensión y producción textual y la asociación verbal. En el capítulo 3, indagaremos sobre el concepto de la transportación psicológica como un fenómeno que podría llevar a una mayor implicación cognitiva y emocional del traductor en el mundo del texto original. Asimismo, argumentaremos cómo la música puede contribuir

a favorecer la aparición o la intensificación de este fenómeno en traducción literaria a través de su potencial de estimulación visual y emocional. Por último, veremos cómo la creatividad traductológica puede ser uno de los aspectos susceptibles de presentar una mayor sensibilidad ante los estímulos musicales y cerraremos el círculo de este marco teórico vinculando música y creatividad a través del fenómeno de la transportación psicológica.

En los capítulos 4, 5, 6 y 7 daremos cuenta de la metodología, resultados y conclusiones de los cuatro estudios que se han llevado a cabo para satisfacer los objetivos de esta tesis: el primero de ellos (estudio 0) sirvió para la validación previa de los materiales (textos y música) utilizados posteriormente en los tres estudios experimentales sucesivos diseñados para determinar el impacto de la escucha musical durante la lectura (estudio 1) y el proceso de traducción (estudios 2.1 y 2.2).

Los capítulos 6 y 7 constituyen la parte central de esta tesis ya que recogen los resultados de los dos estudios específicos realizados sobre música y traducción. En el estudio 2.1 (capítulo 6) compararemos el impacto de la música de fondo frente al silencio identificando diferencias sustanciales en términos de calidad y creatividad entre los textos resultantes de una tarea de traducción literaria. En el estudio 2.2 (capítulo 7) trataremos de identificar estas mismas diferencias, esta vez ante la presencia de estímulos musicales congruentes e incongruentes con respecto al contenido emocional de los textos de partida. Como veremos, los resultados de ambos estudios apuntan a una influencia de la música triste congruente con respecto al texto que se hace patente especialmente en términos de creatividad traductológica. Asimismo, veremos cómo estos resultados pueden explicarse a través de los fenómenos de la visualización, la implicación emocional en el texto.

Por último, en el capítulo 8 destacamos las conclusiones más relevantes de esta tesis así como la utilidad de los resultados obtenidos tanto para la práctica como para la docencia en traducción, proponiendo el uso de la música de fondo como instrumento para mejorar la concentración y la inspiración y haciendo especial énfasis en los beneficios de la música triste a nivel cognitivo y estético-afectivo. Por último, propondremos futuras líneas de investigación que se pueden desarrollar a partir de este trabajo.

1

LA EXPERIENCIA DE LA ESCUCHA MUSICAL

«La música es una ley moral; brinda un alma al universo, alas al pensamiento, vuelo a la imaginación, encanto a la tristeza y alegría y vida a cada cosa»
(atribuido a Platón)

1. Introducción

Si nos remontamos a la Antigüedad, podemos observar cómo ya en la mitología griega encontramos referencias sobre la gran influencia que es capaz de ejercer la música sobre la psique humana. Algunos ejemplos de ello son la propia cita atribuida a Platón que hemos incluido al inicio del capítulo, o la escena del poema de *La Odisea* en la que los cantos de sirena están dotados de propiedades seductoras e hipnóticas. En dicho pasaje (canto XII) se le atribuye a la música un poder «persuasivo» sobre los marineros de Ulises llegando incluso a doblegar el juicio de cualquiera que estuviese expuesto a su radio de influencia. De hecho, los orígenes de la cognición musical se contextualizan precisamente en la Antigua Grecia, con las teorías de Aristoxenus en el siglo IV a.C., un filósofo aristotélico que defendía que los intervalos musicales debían clasificarse de acuerdo a sus efectos en los sujetos receptores y no según sus ratios matemáticos, como proponían los pitagóricos (ver Levitin y Tirovolas, 2009, p. 211).

Este primer capítulo constituye la estructura periférica del marco teórico en el que se encuadra el experimento de esta tesis. Para ello, esta parte introductoria del trabajo

indaga sobre la experiencia de la escucha musical, examinando las alteraciones que los estímulos musicales pueden producir sobre el estado psicológico del individuo. La revisión de los efectos potenciales de la música nos permitirá trasladar, posteriormente, las conclusiones obtenidas al ámbito de la traducción (capítulo 2) y así poder forjarnos una idea sobre los posibles perjuicios y beneficios que la exposición a la música de fondo puede acarrear al traductor durante el desempeño de sus tareas. El presente capítulo se estructura en torno a las tres dimensiones psicológicas más relevantes que entran en juego en la tarea de traducción literaria y que pueden verse afectadas durante la escucha musical: la dimensión cognitiva (efectos de la música sobre la percepción y el pensamiento), la dimensión afectiva (efectos de la música sobre las emociones) y la dimensión estética (efectos de la música en su calidad de estímulo artístico).

2. Aclaraciones conceptuales en torno al término «música»

Antes de entrar en materia, es necesario hacer algunas aclaraciones con respecto al concepto «música». ¿Qué es la música y en qué se diferencia de otros sonidos? Según el punto de vista y la disciplina desde la que se estudie, la música puede definirse como un conjunto de sonidos ordenados bajo un punto de vista puramente acústico, una forma de expresión artística, una vía de comunicación o, como señalábamos en el apartado anterior, una herramienta al servicio de la actividad humana. En cualquier caso e independientemente de la perspectiva adoptada, entendemos que la música está dotada de una característica esencial que la define: está producida por y dirigida a seres humanos.

No vamos a entrar aquí en más cuestiones ontológicas sobre la naturaleza de la música (para ello se recomienda revisar las teorías de filósofos y musicólogos como Meyer, 1956); pero sí que resulta conveniente hacer un par de apuntes sobre el uso terminológico que le conferiremos aquí: para el propósito de este estudio, entenderemos el término «música» como sinónimo de «música de fondo» que definiremos como una pieza musical que ha sido creada originariamente o utilizada posteriormente para ser escuchada de forma pasiva, complementando a otro acontecimiento o actividad primaria. El término puede referirse, por una parte, a la música que acompaña y complementa a otros elementos formando parte de eventos en los que el sujeto participa como mero receptor, por ejemplo, cuando se utiliza como acompañamiento de un producto visual o audiovisual. Por otra parte, también puede

referirse a tareas o actividades en las que el sujeto se involucra de forma activa o dinámica, por ejemplo, la música que se utiliza en un gimnasio. Es necesario señalar que esta distinción no siempre tiene por qué ser tajante. Por ejemplo, en el caso de la música que acompaña a la lectura, podemos atribuir a la música tanto el papel de complemento del producto (en este caso, la novela o el texto concreto), como el de «complemento de la tarea» (la lectura como tarea que requiere un determinado esfuerzo cognitivo por parte del sujeto).

Hablamos, por tanto, de la escucha musical como una «experiencia», puesto que queremos enfatizar su carácter pasivo, frente a una escucha de tipo técnico o analítico. Por tanto, en la «experiencia musical» entendemos que el sujeto se expone al estímulo musical sin que la escucha suponga una tarea, sino más bien una vivencia.

3. La música y su dimensión cognitiva

En esta sección, pondremos de relieve los efectos que desencadena la experiencia de la escucha musical a nivel perceptivo y cognitivo. Nos detendremos especialmente a determinar cómo afecta la música al procesamiento de información y a la gestión de recursos atencionales cuando la escucha musical tiene lugar al mismo tiempo que el desempeño de otras tareas de índole cognitiva.

3.1 Neuroanatomía de la percepción musical

Los seres humanos, a diferencia del resto de los animales, no solo somos capaces de imitar los sonidos de la naturaleza («biofonía»), sino que, al estar dotados de un cerebro más sofisticado, podemos crear sonidos genuinamente nuevos. De la misma forma, somos capaces de distinguir los sonidos musicales y reconocerlos como tales debido a que contamos con el llamado oído relativo y no solo con la apreciación de la frecuencia absoluta, como los animales (Flohr y Hodges, 2006; Levitin y Tirovolas, 2009). En nuestro desarrollo, a través del aprendizaje, vamos perfeccionando estas destrezas hasta niveles más o menos refinados, dependiendo del grado de entrenamiento musical que recibimos.

Los instrumentos y técnicas de neuroimagen como la electroencefalografía (EEG), la resonancia magnética (MRI y fMRI) y la tomografía por emisión de positrones o PET, han permitido dar respuesta a algunas preguntas sobre las principales zonas de

activación frente a estímulos musicales. Tal y como señala Levitin (2006), en la percepción musical entran en juego prácticamente la totalidad de las regiones cerebrales que se conocen. La escucha musical comienza con la recepción de las ondas sonoras por el oído externo, que las dirige al canal auditivo. Cuando llegan al oído medio, los huesecillos u osículos auditivos conducen los sonidos al oído interno y son procesados por la cóclea. Los detectores sonoros de la cóclea, compuestos por células ciliadas, traducen las propiedades físicas de la secuencia de ondas en impulsos nerviosos, que son distribuidos por una compleja red neuronal a varias partes del cerebro (Tan et al., 2010, p.42). A nivel cerebral, se produce la activación de estructuras situadas debajo de la corteza cerebral, como los núcleos cocleares, el tronco cerebral y el cerebelo. Posteriormente, la señal se desplaza a las cortezas auditivas situadas a ambos lados del cerebro (Levitin, 2006, p. 84).

Los efectos a nivel neuronal varían considerablemente, según si se hace una escucha activa o pasiva. Así, por ejemplo, la acción de seguir una melodía conocida o un estilo musical familiar requiere regiones adicionales a las que intervienen en la escucha pasiva, como el hipocampo (nuestro centro de la memoria) y la región inferior del lóbulo frontal llamada corteza frontal (Levitin, 2006, p. 84). Otros estudios (p. ej., Chanda y Levitin, 2013) también señalan otras estructuras involucradas, como es el caso de la amígdala y los ganglios basales.

A nivel neurofisiológico, Chanda y Levitin (2013) señalan los siguientes efectos de la escucha musical, entre otros:

i) **Motivación, recompensa y placer.** Los cambios a este nivel están relacionados con estados emocionales positivos que surgen como respuesta a estímulos externos que producen placer. La motivación comprende estados relacionados con la búsqueda de la recompensa, incluida la anticipación y los comportamientos dirigidos a conseguir un objetivo, así como las sensaciones placenteras experimentadas después de haberse sometido a un estímulo gratificante. Así, en muchos estudios, al escuchar música percibida como placentera (generalmente vinculada a la asonancia musical en detrimento de la disonancia), los sujetos manifiestan haber experimentado una especie de escalofríos, lo que en inglés se conoce como «*chills down the spine*», una reacción que consiste en la piloerección de la piel (piel de gallina), en ocasiones acompañada de espasmos musculares. A nivel neuroanatómico, estos estados están relacionados con el sistema límbico (formado esencialmente por el tálamo, el hipotálamo, el hipocampo, la amígdala y el cuerpo caloso), que se encarga de coordinar respuestas fisiológicas ante aquellos estímulos emocionales que podríamos denominar como

básicos o instintivos, como el miedo, el placer y la agresividad. De forma específica, podemos mencionar, por ejemplo, la disminución de actividad en la amígdala y el hipocampo ante la escucha de música placentera, lo que se asocia a la inhibición del cortisol, la hormona que se libera como consecuencia del estrés. A nivel bioquímico, se ha comprobado que los estímulos musicales placenteros provocaban la liberación de compuestos dopamínicos y péptidos opiáceos que contribuyen a la inhibición del dolor (p. 180).

ii) **Estrés y nivel de activación.** La música puede ejercer un papel regulador del estrés, los estados de excitación y las emociones. Este hecho tiene su explicación neurofisiológica en el efecto que ejercen algunas propiedades musicales, como el tempo, sobre la producción de neurotransmisores, especialmente en la zona del tronco cerebral. Estos neurotransmisores se encargan, a su vez, de regular funciones como la conductividad galvánica, la frecuencia cardíaca, la presión sanguínea y la tensión muscular. Así pues, se ha demostrado que la música de propiedades estimulantes produce un incremento en la actividad cardiovascular, mientras que la música relajante produce el efecto contrario. Este efecto relajante de la música ha sido utilizado con fines terapéuticos en situaciones estresantes, como la cirugía e incluso actividades escolares o profesionales. Una explicación hipotética de este fenómeno es la similitud de la música con los sonidos de la naturaleza que el cerebro humano ha asociado con una situación concreta (de activación o de relajación) desde una fase evolutiva temprana. Dichas asociaciones conducen, a su vez, a la activación de los mecanismos motores necesarios que nos permiten actuar de forma resolutiva ante el estímulo. Así, por ejemplo, la música estimulante se parece a la llamada de alarma emitida por algunas especies, lo que transmite un mensaje de peligro que, por razones de supervivencia, provoca un estado de activación y agitación. Por otra parte, la música relajante imita los sonidos plácidos o reconfortantes como el ronroneo y arrullo de las aves o el susurro humano (p. 186).

3.2 Efectos de la música sobre tareas cognitivas

En esta sección nos proponemos realizar una revisión de los trabajos que han estudiado el papel de la música de fondo en tareas que requieren una implicación intelectual (como lo es la traducción). Podemos presuponer que la escucha pasiva de una música de fondo simultánea a la realización de otras tareas requerirá una disponibilidad distinta de los recursos cognitivos, llegando a plantearnos si la música

constituye una ayuda o más bien un estorbo para el intelecto. Gran parte de la producción científica en este campo ha girado en torno a resolver precisamente este interrogante sobre los beneficios y/o perjuicios potenciales de la música cuando se escucha mientras se llevan a cabo otras tareas cognitivas. A continuación, ofrecemos un análisis de los principales aspectos que es necesario tener en cuenta a la hora de evaluar la influencia de la música en términos de costes y beneficios cognitivos.

3.2.1 Escuchar y pensar a la vez: concurrencia de recursos atencionales

Bajo este apartado, exponemos las principales teorías sobre la atención que pueden ayudarnos a comprender cómo se gestionan los recursos cognitivos cuando se produce una confluencia de estímulos, para después examinar más concretamente cómo se resuelve este conflicto durante la experiencia de la escucha musical simultánea a otras tareas intelectuales.

La teoría del filtro de Broadbent

Broadbent (1958) propuso una teoría para explicar cómo se resuelve la concurrencia de estímulos a los que podemos vernos expuestos a través de la gestión de nuestros recursos atencionales. Según su teoría, los humanos tenemos una capacidad limitada para asimilar la totalidad de la información que nos llega. Por lo tanto, la información pasa a través de un filtro imaginario que nos permite seleccionar la información más relevante, dejando que el resto de información se «diluya». La prioridad con la que se atienden los estímulos depende de las características físicas de los mismos, como el color, el volumen, la dirección y el timbre. Por lo tanto, según esta teoría, cuando se escucha música al mismo tiempo que se realiza una tarea, la atención se enfoca únicamente hacia uno de los dos estímulos (Balogun et al., 2013). Esta absorción de la atención supondría un empeoramiento del rendimiento en la tarea primaria o bien llevaría a ignorar completamente la música de fondo, con lo cual se perdería el efecto del estímulo musical

El modelo de capacidad limitada de Kahneman

Esta otra teoría propuesta por Kahneman (1973) asocia la atención con el esfuerzo cognitivo y postula que el sujeto es capaz de distribuir su atención para procesar varios estímulos de forma simultánea; sin embargo, es necesario tener en cuenta que esta capacidad de atención dividida es limitada. Por tanto, según esta teoría, existe

cierta flexibilidad cognitiva a la hora de gestionar varias tareas a la vez, pero siempre que no se sobrepasen ciertos límites de concurrencia. En otras palabras, cuando varias tareas se ejecutan al mismo tiempo pueden llegar a competir por los recursos atencionales y producirse un efecto «sobrecarga» si la suma del nivel atencional que demandan supera la capacidad disponible, dando lugar a un empeoramiento del rendimiento. Esta teoría nos proporciona un marco más permisivo a la hora de compatibilizar una tarea cognitiva como la traducción con la escucha de una música de fondo, siempre que el estímulo musical al que se ve expuesto el traductor no exija una excesiva carga de procesamiento mental. La clave para evitar sobrepasar estos límites atencionales sería, por tanto, el grado de complejidad musical de la pieza.

La ley de Yerkes-Dodson

De la teoría de Yerkes y Dodson (1908) se desprende una asociación positiva entre la estimulación a nivel emocional en el sujeto y su rendimiento en una tarea cognitiva. Según esta ley, existe una relación entre el *arousal* (o nivel de activación o excitación) y la atención, que puede representarse gráficamente en forma de U invertida: con un nivel de *arousal* demasiado alto o demasiado bajo, la atención se reduce y con niveles moderados o medios de *arousal*, la atención aumenta. Con lo cual, un incremento en el nivel de *arousal* beneficia la atención mejorando el rendimiento en una tarea concreta hasta que se llega a un nivel óptimo, a partir del cual, cuando se sobrepasa, la sobreestimulación da lugar a un empeoramiento del rendimiento. Algunos autores como Hallam y Godwin (2015) han puesto de manifiesto cómo puede influir un factor como la complejidad de la tarea en este sentido: si la tarea es sencilla (y, por tanto, conlleva un bajo esfuerzo cognitivo) puede tolerar un nivel de *arousal* superior para mantener la concentración, mientras que si es compleja, el nivel de *arousal* para llegar al rendimiento óptimo será menor (p. 18). En nuestro caso concreto, de esta ley podemos extraer dos supuestos que pueden ser relevantes para nuestro estudio: 1) si la música utilizada es capaz de provocar una estimulación a nivel emocional (es decir, aumentar el *arousal*), el rendimiento en la traducción como tarea cognitiva podría aumentar; 2) si consideramos la traducción como una tarea relativamente compleja ya que intervienen múltiples procesos simultáneamente, el potencial estimulador de la música no puede ser excesivo para que no tenga un efecto contraproducente en la concentración (y entremos en la curva descendente de la gráfica de la U invertida).

En definitiva, si ponemos sobre la balanza todas estas teorías para aplicarlas a nuestro caso concreto, podríamos decir que, como apuntan Thompson et al. (2011), el

efecto general de la música de fondo sobre el rendimiento en una tarea determinada puede traducirse en un balance entre costes y beneficios (p. 701). Si los costes superan los beneficios, la música supondrá un obstáculo para la tarea, mientras que si es al contrario, el rendimiento puede verse beneficiado. La clave para que este balance arroje un resultado positivo sería la ausencia de una interferencia negativa de la música para con la tarea a nivel de recursos atencionales y/o potencial sobre-estimulador. Según los autores, esta tensión entre fuerzas opuestas puede explicar el resultado obtenido por Kämpfe et al. (2011) sobre el supuesto efecto nulo de la música. Kämpfe et al. (íbid) llevan a cabo un meta-análisis de 97 artículos publicados entre 1931 y 2007 sobre el impacto de la música de fondo en tareas «no musicales», tras el que concluyen que el efecto global de la música es nulo. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que este resultado incluye estudios muy variados, con tareas de muy distinta naturaleza y con diferentes variables. De hecho, los propios investigadores admiten que este resultado se debe probablemente a la heterogeneidad de las variables dependientes (p. ej., distintos tipos de música y tipos de tareas) de los artículos examinados y la falta de sistematicidad metodológica, ya que la mayor parte de ellos no permiten el cálculo del llamado tamaño del efecto, una medida estadística que mide la fuerza de un fenómeno concreto. Por tanto, advierten que el hecho de que no hayan podido descubrir un efecto uniforme de la música de fondo (ya que a veces parece resultar beneficioso y otras, perjudicial), no puede interpretarse como una afirmación categórica de que la música no produce ningún efecto. De hecho, de esta revisión metodológica de Kämpfe et al. (íbid) sí que se puede extraer una conclusión interesante: la música parece ejercer un efecto positivo sobre las emociones y, especialmente, sobre la actividad motora (como el deporte), y, por el contrario, un efecto negativo sobre las tareas relacionadas con la memoria y la comprensión lectora.

3.2.2 Factores de influencia: análisis individual

Una de las lecciones que aprendemos del estudio de Kämpfe et al (íbid) es que resulta demasiado ambicioso hablar taxativamente de perjuicios y/o beneficios de la música en general (cualquier tipo de música) sobre cualquier tipo de actividad. Por lo tanto, es conveniente diferenciar qué propiedades específicas de la música pueden tener una incidencia en según qué tipos de actividades y en un tipo de contexto determinado. En este sentido, hemos tratado de incluir en esta revisión los estudios que evalúan el impacto de la música sobre tareas parecidas a la traducción. A continuación señalamos los factores de influencia más relevantes que se han tenido en cuenta en la

investigación en esta área para evaluar el impacto de la música en determinadas tareas cognitivas:

Características musicales

i) Género musical. La mayor parte de los estudios más recientes en este área (Thompson, 2011; Dolegui, 2013; Bottiroli et al., 2014) utilizan la música clásica como estímulo. Concretamente, Mozart parece ser el compositor preferido por los investigadores debido a los presuntos beneficios cognitivos llamado «efecto Mozart» según el cual la música de este compositor tendría un efecto positivo sobre la memoria. La eficacia de la música de Mozart en este sentido no está aún clara, puesto que los estudios arrojan resultados incongruentes. Los hallazgos de estos últimos años de investigación tienden a atribuir una mejora en el rendimiento en tareas de índole visual-espacial (véase, por ejemplo, Cockerton et al., 1997; Bodner et al., 2001; Jausovec y Jausovec; 2006).

La preferencia por la música clásica se debe especialmente a dos motivos fundamentales: su carácter instrumental y su uso recurrente en estudios anteriores. Por una parte, la mayor parte de los estudios optan por música de tipo instrumental para evitar que al estímulo sonoro se le sume otro estímulo más (el estímulo verbal), pudiendo provocar interferencias en el procesamiento, especialmente si se trata de tareas de tipo lingüístico, como la lectura. Por otra parte, la obtención de resultados significativos con la música clásica en estudios preexistentes puede resultar un aliciente para seguir utilizando los mismos materiales en nuevos trabajos.

Otros autores han comparado los efectos de otros géneros musicales, como la música contemporánea o «comercial» (Furnham y Allass, 1999), la música pop y gospel (Balogun et al., 2013), el hip-hop (Chou, 2010) y el heavy metal (Dolegui, 2013) —estos dos últimos en comparación con la música clásica— sin llegar a resultados demasiado prometedores en cuanto a los efectos positivos. En el caso de Furnham y Allass (1999), no se apreciaron diferencias significativas con respecto a la condición en silencio, mientras que en los estudios de Chou (2010) y Dolegui (2013), el rendimiento fue más alto en la condición neutra (sin música) que con música de fondo. Cuando se comparaban los efectos de ambos tipos de música (hip-hop y heavy metal), se detectó que el hip-hop empeoraba los resultados con respecto a la música clásica, mientras que con el heavy metal no se apreciaron diferencias significativas. Es necesario matizar que los estudios no son estrictamente comparables puesto que, a

pesar de que en ambos casos se realizan con estudiantes universitarios, las tareas eran de índole muy diversa, siendo en el estudio de Chou (2010) una tarea de comprensión lectora extraída del test TOELF y en el de Dolegui (2013) una tarea con operaciones matemáticas. Por último, en el estudio de Balogun et al. (2013), los resultados apuntan a una mayor puntuación en el test cognitivo utilizado (*Graduate Management Aptitude Test* o GMAT) con la música pop frente a la música góspel.

Como veremos, en esta tesis utilizaremos otro tipo de música que podríamos clasificar como «música para la pantalla» («*film music*» o «*screen music*»), es decir, música que ha sido creada para actuar de complemento de películas y otros productos audiovisuales. No se trata de bandas sonoras originales (B.S.O) que hayan sido previamente utilizadas en el ámbito cinematográfico, sino que se ha preferido emplear un repertorio musical desconocido para el público general, evitando así asociaciones que puedan producir interferencias. No hemos encontrado evidencia de que este tipo de música haya sido utilizado como música de fondo en experimentos con tareas cognitivas, pero al tratarse de música creada específicamente para provocar reacciones emocionales en los oyentes (véase, por ejemplo, Cohen, 2011), es el género que quizás pueda responder mejor a nuestra necesidad de garantizar la representatividad emocional de los estímulos musicales en nuestro estudio, ya que la idea es que la música y los textos a traducir compartan el mayor grado posible de congruencia afectiva. Por tanto, en nuestro caso pretendemos realizar una selección de música y construir una banda sonora «a medida» para cada uno de los textos que vamos a utilizar (ver Estudio 0).

ii) Características expresivas. Más que el género musical concreto, una de las características más determinantes es la capacidad expresiva de la música en términos afectivos y, especialmente, su carácter estimulante/relajante, que ha sido comprobado tanto desde el punto de vista de la percepción subjetiva, como a nivel motor y fisiológico. Esta dicotomía entre música estimulante y relajante parece tener sentido, ya que coincide con las dos dimensiones del modelo bidimensional de las emociones, una de las teorías con más repercusión en el seno de la psicología de las emociones. Los estudios realizados en este sentido apuntan a una mejora del rendimiento en actividades cognitivas (incluidas tareas de comprensión escrita y memorización verbal) ante la presencia de música relajante, y un detrimento de las mismas con música estimulante (véase, por ejemplo, Smith y Morris (1977); Hallam y Price (1998), Hallam et al. (2002), Furnham y Stephenson (2007), Dolegui (2013)). Dicha mejora se debe presuntamente a que la música relajante reduce el estrés y la ansiedad, mientras que

la música estimulante favorece la distracción. El problema es que la gran mayoría de los estudios que utilizan este criterio están basados en una distinción subjetiva e intuitiva entre música relajante y estimulante y no suelen ofrecer información en cuanto a cómo se llevó a cabo la asignación de estas «etiquetas» (Chanda y Levitin, 2013). Para clarificar qué se entiende por «música relajante» y «música estimulante», a continuación revisaremos los elementos formales de la estructura musical en los que se basa esta dicotomía:

iii) Tempo. El tempo se define como la velocidad a la que se ejecuta una pieza musical. En términos técnicos, se concibe como el nivel de densidad de notas, es decir, el número de notas por unidad de tiempo (Levitin (2006). La música de tempo rápido se ha asociado tradicionalmente a la música de propiedades estimulantes o activadoras (véase, por ejemplo, Gabrielsson y Lindström, 2010). En su artículo de revisión metodológica, Kämpfe et al. (2011) determinan que el tempo rápido implica una mayor rapidez a nivel de comportamiento. Esta rapidez se manifiesta sobre todo en la velocidad con la que los sujetos completaban una tarea determinada, lo que podría ser un indicador de mayor rapidez en el procesamiento cognitivo. Sin embargo, mayor rapidez al completar la tarea no tiene por qué coincidir con mayor calidad. De hecho, los resultados de Thompson et al. (2011) apuntan a una relación entre el tempo rápido y un detrimento a nivel de procesamiento cognitivo, que se podría explicar si tenemos en cuenta que el sujeto tiene que procesar simultáneamente un mayor número de elementos musicales por unidad de tiempo, tal y como apunta el autor. En cualquier caso, esta propiedad no siempre puede tomarse como única referencia para determinar el carácter relajante o estimulante de la música. Leman et al. (2013) descubren que dos piezas de música distintas, a pesar de tener el mismo tempo, pueden producir un efecto contrario en el sujeto. En concreto, desvelaron que una de las pistas produjo un efecto estimulante mientras que la otra, produjo un efecto relajante. En su estudio, en términos perceptivos, otros descriptores cualitativos relevantes de las propiedades estimulantes de la música son, por ejemplo, el volumen, la rapidez o el carácter agresivo de la música. Por el contrario, la música de efectos relajantes se asocia en este trabajo con la suavidad, la lentitud y la fluidez.

iv) Ritmo. El ritmo se define como la duración de una serie de notas y la forma en la que se agrupan formando unidades (Levitin, 2006). Sobre las propiedades del ritmo, Seashore (1967) apunta a una simultaneidad de efectos estimulantes y relajantes del ritmo pronunciado. Según explica el autor, el ritmo marcado puede dar lugar, por una

parte, a una sensación de euforia y, por otra parte, a una pérdida de consciencia del entorno que nos apacigua y nos hace más inmunes a la excitación:

It [rhythm] stimulates and lulls, contradictory as this may seem. Pronounced rhythm brings on a feeling of elation which (not infrequently) results in a mild form of ecstasy or absent-mindedness, a loss of consciousness of the environment. It excites, and it makes us insensible to the excitation, giving the feeling of being lulled» (Seashore, 1967, p. 56).

v) Intensidad. La intensidad se define como la amplitud física de un sonido (Levitin, 2006), propiedad conocida popularmente como «volumen». Los efectos perjudiciales a nivel cognitivo que produce la música de fondo reproducida en un volumen alto son, hoy en día, ampliamente reconocidos en la literatura existente al respecto (véase, por ejemplo, Lavy, 2001; Thomson et al., 2011; Holenderski y Hu, 2013, Dolegui, 2013). La intensidad se traduce en términos acústicos en una presión de onda más energética (Tan et al., 2010) que, al ser procesada por el sistema nervioso central, conlleva una activación fisiológica, acelerando el pulso e incrementando la actividad motora, la temperatura cutánea y la resistencia cutánea a la conductividad (Bartlett, 1996; Juslin y Västfjäll, 2008). Esta respuesta fisiológica es percibida por el sujeto como una sensación de tensión a nivel experiencial (Gabrielsson, 1995). Desde un punto de vista evolutivo, Lavy (2001) sugiere que esta reacción provocada por la música surge de nuestra respuesta natural a otros sonidos del ambiente sonoro que nos rodea, junto con las asociaciones culturales que se derivan de la música occidental, en muchos casos compuesta deliberadamente para explotar las propiedades emotivas de los sonidos. Sin embargo, dentro de unos valores normales de decibelios desde el punto de vista de la tolerancia humana, el carácter más o menos agradable de una cierta intensidad o volumen puede ser subjetivo debido a las diferencias individuales. Por eso quizás lo más conveniente es permitir a los sujetos regular el volumen a placer.

vi) Consonancia/ disonancia. Tan et al. (2010, p.120) incluyen este aspecto como uno de los factores de influencia que determina que una pieza musical se experimente como más o menos relajante, asociando la disonancia con la tensión. El carácter consonante o disonante de una pieza musical depende del tipo de impacto que produzca la onda sonora en la membrana del tímpano. La consonancia está asociada a un ritmo regular de los golpes sonoros sobre dicha membrana (Di

Stefano y Bertolaso, 2014). Sin embargo, en la literatura esta propiedad se encuentra más vinculada a aspectos emocionales, especialmente, a la percepción agradable o desagradable:

Movement away from the tonal center, dissonance, a climactic point of a phrase, are all examples of musical tension while return to the tonic, consonance following dissonance, arrival at the end of a phrase, are usually experienced as relaxing.(Tan et al., 2010, p. 257)

vii) Predictibilidad. Algunos autores relacionan también el carácter predecible o impredecible de la música con la relajación y la tensión, respectivamente (p. ej., Condit-Schultz, 2014). La falta de predictibilidad (por ejemplo, un cambio brusco del silencio a un sonido fuerte) se ha señalado también como un factor distractor a nivel cognitivo (véase Holenderski y Hu, 2013).

viii) Complejidad musical. Entendiendo la complejidad musical como la «carga» de información contenida en una pieza musical («*high-information load*» y «*low-information load music*»), Kiger (1989) concluye en su estudio que la música no compleja (con una baja carga de información) produce unos niveles óptimos de activación para lograr un buen rendimiento a la hora de desempeñar una tarea de comprensión lectora, mientras que la música compleja resulta en una sobreestimulación que dificulta, en última instancia, la concentración. El autor asocia la música compleja con la disonancia, la variedad rítmica y el alto dinamismo, mientras que la música no compleja se caracterizaría por ser altamente repetitiva y de gama tonal reducida. En consonancia con estos resultados, Tan et al, (2010) encuentran una explicación a nivel neurológico a este efecto negativo de la música compleja, al observar la activación de ciertas zonas cerebrales asociadas con el esfuerzo cognitivo.

ix) Congruencia afectiva con otros estímulos. Numerosos estudios apuntan a que existe una mejora en el procesamiento cognitivo, especialmente de memoria asociativa, cuando las propiedades afectivas de la música son congruentes con respecto a la carga emocional del objeto sobre el que se fundamenta la tarea a desempeñar. Así, por ejemplo, Costa (2012) descubre un aumento en la velocidad con la que los participantes de su estudio evaluaban una lista de palabras cuando eran de valencia congruente con la música de fondo utilizada. Bolz (2005) también

obtiene resultados similares cuando se visualizan escenas con música de fondo congruente e incongruente, concluyendo que los sujetos eran capaces de recordar mejor las escenas cuando iban acompañadas de una música congruente. La autora explica que este hecho puede deberse a que el individuo codifica la información visual y auditiva de forma conjunta cuando existe una congruencia afectiva, mientras que la codificación se realiza por separado cuando los estímulos son incongruentes. Por otra parte, resulta interesante también el descubrimiento del poder «persuasivo» de la congruencia musical: Liebman et al. (2015) observan que la valencia afectiva de la música condicionaba a los sujetos a la hora de evaluar (positiva o negativamente) una lista de palabras, con una tendencia a la evaluación positiva cuando sonaba música de valencia positiva. En esta misma línea, Costabile y Terman (2013) descubren que los espectadores muestran una mayor afinidad con las creencias y las decisiones de los personajes cuando la banda sonora es congruente con la escena. Estos resultados sobre la congruencia afectiva de la música han servido como punto de partida para la realización de nuestro estudio 2.2 (ver capítulo 7), en el que expondremos a los traductores a música congruente e incongruente con respecto a la emoción del texto origen.

En definitiva, el tipo de música elegido ejerce una influencia decisiva sobre los posibles efectos esperados. Ricci et al. (2004) mencionan precisamente que una estrategia adecuada en la selección musical es condición *sine qua non* para que la música pueda ejercer beneficios en términos de productividad, efectividad y bienestar en el trabajo:

Contribuire a creare un ambiente di lavoro più confortevole, provare più soddisfazione nei compiti lavorativi, rendere il lavoro più efficiente (e produttivo), sono risultati effettivamente raggiunti e dimostrati da numerosi studi, a condizione che si adottino particolari strategie nella scelta dei brani proposti (la così detta stimulus progression). (Ricci et al., 2004, p. 240)¹

Características de los sujetos

¹ «Contribuir a crear un ambiente de trabajo más cómodo, sentir una mayor satisfacción al realizar las tareas propias de la actividad profesional, así como dar lugar a una mayor eficiencia (y productividad) en el trabajo son resultados que, efectivamente, se han obtenido y demostrado en numerosos estudios, siempre que se adoptan estrategias específicas en la elección de las piezas musicales (estrategia conocida como "stimulus progression")». (Mi traducción).

i) Rasgos de la personalidad. El rasgo de la personalidad que más se ha estudiado a este respecto es la extroversión/introversión. Los individuos introvertidos son más susceptibles de ser influenciados negativamente ante la presencia de música de fondo cuando desempeñan una tarea cognitiva. Esto es debido a la mayor vulnerabilidad que presentan a la sobreestimulación, ya que parten de un nivel más alto de excitación interna (Furnham y Bradley, 1997; Furnham y Allass, 1999; Cassidy y MacDonald, 2007).

ii) Regulación metacognitiva. Hallam y MacDonald (2011) realizan una revisión de los estudios existentes sobre el papel de la música en el entorno educativo y detectan que los participantes que son conscientes de que la música está interfiriendo con su rendimiento en la tarea, adoptan mecanismos para regular sus estrategias cognitivas y paliar así los efectos negativos. (p. 781)

iii) Grado de formación/experiencia musical. Al exponerse a una tarea con música, los sujetos que han recibido formación musical parecen obtener mejores resultados frente a los que no la tienen. Esto se ha demostrado tanto en tareas de comprensión lectora (véase Thompson et al., 2011), como en la calidad de la redacción (véase Ransdell y Giroy, 2011). Según los autores que han explorado este factor, estos resultados son congruentes con las investigaciones que han demostrado que el aprendizaje de la música contribuye al desarrollo de otras capacidades intelectuales.

Tipo de tarea

En términos generales es lógico pensar que la complejidad de la tarea puede resultar un factor importante a la hora de determinar la influencia de la música. Algunos autores (véase, por ejemplo, Smith, 1961) apuntan a que la música podría ser beneficiosa para aquellas tareas sencillas y monótonas, puesto que eliminaría un posible «efecto hastío», mientras que en tareas más complejas la presencia de música podría convertirse en una distracción. Ante la ausencia de estudios que estudien los efectos de la música de fondo sobre la tarea de traducción, en el capítulo siguiente nos detenemos a examinar concretamente aquellos que estudian la influencia de la música sobre la lectura y la redacción, ya que entendemos que son tareas involucradas en cualquier acto de traducción (capítulo 2).

3.3. Conclusiones

A modo de conclusión de este apartado, podemos decir que, para determinar si la escucha musical produce un impacto global positivo o negativo sobre tareas cognitivas, debemos evaluar el balance entre costes y beneficios: para que este balance arrojará un resultado positivo, sería necesario potenciar los elementos que contribuyen a la fluidez cognitiva y contrarrestar posibles interferencias, eliminando los elementos que pudieran causar perjuicios. Basándonos en la ley Yerkes-Dodson (1908), una de las claves parece encontrarse en el efecto de la música sobre los niveles de *arousal*, que, idealmente, deberían situarse dentro de unos valores óptimos (ni muy altos, ni muy bajos) para conseguir una predisposición mental y anímica favorecedoras de la atención y la concentración y, por tanto, fomentar la implicación con respecto a la tarea. La música puede utilizarse como instrumento regulador del *arousal* para alcanzar estos valores ideales. Para ello, la música de propiedades relajantes, caracterizada por un tempo lento, una intensidad baja, un cierto grado de predictibilidad y un predominio de la asonancia frente a la disonancia, ha demostrado ser particularmente efectiva (en contraposición con la música estimulante). Otros aspectos relacionados con la estructura interna musical que se asocian con la efectividad cognitiva son la sencillez frente a la complejidad musical y la congruencia afectiva con respecto al objeto de la tarea.

Por último, en toda tarea que se combine con la escucha musical existen otros factores externos a la propia música que es necesario tener en cuenta, como las características de los sujetos y de la tarea a realizar. Así, es necesario reparar en la diferencia entre sujetos extrovertidos e introvertidos, siendo estos últimos más vulnerables a la sobreestimulación; el nivel de formación musical, siendo los sujetos formados más propensos a obtener un rendimiento mayor y, finalmente, la complejidad de la tarea, debido a la probabilidad de sobrecargar los recursos atencionales ante la dificultad añadida de procesar el estímulo musical al que se ve expuesto el sujeto.

4. La música y su dimensión afectiva

Mientras que en el apartado anterior revisábamos los estudios más relevantes sobre los efectos de la música sobre los procesos cognitivos, en esta sección dirigiremos nuestra atención a la relación entre música y emociones. Las emociones constituyen

un aspecto fundamental de la psique humana y guardan una indisociable relación de convivencia con el pensamiento. Por tanto, a través de ellas es posible entender mejor el impacto de la música sobre las tareas cognitivas.

El interés científico por el vínculo entre música y emociones es relativamente reciente, presumiblemente coincidiendo con el llamado «giro afectivo» o *affective turn*, un movimiento que arrancó en la década entre 1990 y principios del año 2000. A partir de este movimiento, las ciencias sociales y las humanidades comenzaron a explorar la esfera emocional. Hoy en día, ya es posible encontrar conferencias internacionales y volúmenes especiales en revistas científicas dedicadas específicamente al binomio música y emociones (véase, por ejemplo, Juslin y Sloboda, 2010). La investigación en música y emociones parte de la premisa de que la experiencia musical suele traer siempre consigo una reacción emocional de algún tipo, existiendo un vínculo entre música y emociones prácticamente indisociable. Así lo ponen de manifiesto Juslin y Sloboda (2010), dos de los investigadores de mayor renombre en el campo de la psicología de la música: «*There is some indication that most people experience music (...) with an accompanying affective reaction of some sort*» (p. 3) Sin embargo, algunos investigadores se han preguntado de dónde viene este potencial de la música para expresar y producir emociones: «*how do sounds, which are, after all, just sounds, have the power to so deeply move those involved with them?*» (Reimer 2003, p. 73). En los siguientes apartados trataremos de dar respuesta a esta y otras cuestiones y destacaremos las teorías, modelos y hallazgos científicos más relevantes en el campo de la música y las emociones.

4.1 Las propiedades expresivas de la música

En el seno del debate filosófico sobre música y emociones una de las cuestiones más controvertidas es la del significado de la música: ¿puede la música albergar y transmitir significado? ¿puede la música realmente expresar y transmitir emociones?

Una de las posibles explicaciones es aquella que concibe la música como un signo o símbolo que, por definición, se asocia a una realidad por meras razones arbitrarias de convencionalidad. Esta realidad puede ser, por ejemplo, un acontecimiento que esté ligado a una emoción, como una liturgia religiosa y el sonido del órgano. (Davies, 2010, p. 25). Otra teoría sobre la relación entre música y emoción postula que la música tiene características similares a la voz humana cuando se usa como medio para expresar emociones. Así, mediante la alternancia de tonos graves y agudos la

música podría asemejarse a los rasgos prosódicos característicos del habla expresiva, como la entonación (Davies, 2010, p. 27).

Otra cuestión central sobre el significado de la música gira en torno al siguiente interrogante: ¿dónde reside el significado de la música? ¿Tiene la música un significado propio, intrínseco? ¿O es el músico que la compone (o incluso los oyentes) quienes se lo atribuyen? Davies (2010, p. 30) pone en duda que la música tenga la capacidad de ser expresiva en sí misma, argumentando que las distintas teorías que existen sobre el significado de la música parecen coincidir en conferirle al oyente un papel central en la producción de dicho significado. Así, por una parte, algunos autores defienden que lo que hace que una determinada música sea triste o feliz es precisamente el hecho de que produzca felicidad o tristeza en los sujetos que la escuchan. Por otra parte, otros sostienen que el conferir a la música ciertas características expresivas no es sino producto de la confrontación con los propios sentimientos, esto es, la música no contiene emociones en sí, sino que contribuye a sacar a flote las propias emociones del individuo. De esta forma, el individuo piensa que la música que está escuchando es triste o alegre por naturaleza cuando en realidad la tristeza o alegría que percibe es la suya propia.

Otra visión distinta es la de Kivy (2007), quien en su libro *Music, Language and Cognition* recupera las teorías de Koopman y Davies(2001), quienes distinguen dos tipos de significado musical: el significado formal, que constituiría el significado de la música *per se*, y el significado subjetivo (*meaning-for-the-subject*), que es el significado que le atribuye el oyente. Por una parte, el significado formal derivaría de la coherencia o «racionalidad» interna de la que está dotada toda pieza musical. Podemos deducir que los autores se refieren en este caso a las reglas implícitas sobre las que se construyen las composiciones musicales, y que permiten establecer la función de cada una de las partes dentro del conjunto. Por otra parte, el significado subjetivo está relacionado con el procesamiento que lleva a cabo el sujeto de la pieza musical y cómo lo ubica en algún lugar de su propia vida o su propia consciencia, es decir, constituiría la forma personal de experimentarla de acuerdo con sus propias percepciones, pensamientos, sentimientos y deseos.

En definitiva, a pesar de las diferencias entre las distintas teorías existentes que especulan sobre el significado de la música, lo que sí parece un hecho indiscutible es que la música posea propiedades expresivas. En otras palabras, la música puede expresar emociones. Sin embargo, esta propiedad de la música según algunos autores (Kivy, 2007; Davies, 2010) estaría en realidad condicionada por la propia

percepción humana, ya que el oyente adquiere un papel relevante a la hora de determinar y atribuir a la música un significado expresivo concreto.

4.2 Emociones percibidas vs. emociones sentidas en la escucha musical

Hoy en día existe la convicción de que los individuos son capaces de, al menos, reconocer emociones en la música (Västfjäll, 2002a, 2002b). Otra cuestión distinta es que el sujeto en cuestión sea capaz de «sentir» la emoción supuestamente expresada por la música. Hoy en día parece no existir un acuerdo entre los investigadores de la psicología de la música a este respecto. Así, por ejemplo, mientras que Sloboda (1992) pone de relieve que existe un consenso general de que la música puede provocar emociones profundas y significativas (p. 33), una década después, Konečni (2003), por otra parte, afirma que la música instrumental no puede inducir directamente emociones genuinas directamente (p. 332). Además, existen algunos estudios que han indagado sobre la sensibilidad musical como rasgo inherente al sujeto y se ha podido comprobar cómo algunos sujetos experimentan lo que parece una reacción anhedónica (falta de placer o recompensa) a la música (ver, por ejemplo, Mas-Herrero et al., 2013). En este sentido, Gabrielsson (2002) introduce el concepto de «*analytic listener*», para referirse al sujeto que puede no verse afectado por la música en absoluto, pero sí ser capaz de reconocer emociones en ella (Schubert, 2013, p.4). Se ha demostrado también que la capacidad de empatía como rasgo de personalidad puede jugar un papel relevante, Vuoskoski y Eerola (2016), utilizando el llamado *Interpersonal Reactivity Index* (un test que mide la empatía) han demostrado que los individuos más empáticos eran más vulnerables a sentir emociones provocadas por la música de tristeza y ternura. También observaron que cuanto más empáticos, más disfrutaron la música triste.

Precisamente en relación con la música triste, otra cuestión que ha captado la atención de muchos estudiosos (Levinson, 1997; Oliver, 1993; Garrido y Schubert, 2011) es el fenómeno denominado como «*paradox of the pleasurable sadness*» basada en la atracción que pueden sentir los individuos por las formas de arte como la música, el cine y la literatura que suscitan emociones negativas (películas de terror, música melancólica...). Resulta, aparentemente, una paradoja que elijamos voluntariamente exponernos a una emoción negativa. Esta contradicción, sin embargo, se resuelve diferenciando entre «emociones sentidas» y «emociones percibidas», es decir, el hecho de que una música sea triste en su dimensión expresiva no significa necesariamente que tenga que causar tristeza al oyente. De hecho, al contrario de lo

que pudiera parecer, esta propiedad expresivo-emocional de la música puede causar un placer estético (ver capítulo 3 para más detalle). Por tanto, es posible disociar las cualidades expresivas (la música es triste) del potencial inductivo-emocional (la música me hace sentir triste).

Gabrielsson (2002), sin embargo, piensa que hacer esta diferenciación resulta algo artificial ya que sostiene una visión más integradora en la que no concibe emoción sentida y emoción percibida como categorías excluyentes, sino más bien como elementos que forman parte de la misma experiencia emocional y que podrían representarse como extremos opuestos de un continuo :

We may think of them as opposite extremes on a continuum from 'pure' emotion-free perception at the one end to intense emotional reaction at the other end. Rather than being at any of these extremes, in most situations listeners are probably somewhere along this continuum, depending on many circumstances.
(p. 124)

La terminología de esta dicotomía varía de un autor a otro. Schubert (2013), por ejemplo, habla de «*internal locus of emotion*» (emoción sentida por el oyente) y «*external locus of emotion*» (emoción expresada en la música). Según el autor, suele haber un mayor grado de acuerdo entre los sujetos en cuanto a qué expresa la música, pero no tanto en qué emoción les provoca. Plantea, por tanto la siguiente ecuación general: emoción sentida = emoción codificada + ruido. Este hecho lo explica mediante su teoría de la disociación. Con «disociación», Schubert se refiere a la capacidad del oyente de sentir dos emociones de distinta naturaleza al mismo tiempo: en primer lugar, la emoción «original» que está codificada en la música y a la que denomina «valencia emocional» y, en segundo lugar, la sensación real de placer que ésta le provoca, a la que denomina valencia afectiva. Así, por ejemplo, esto explicaría que a una persona la música triste le haga sentir tristeza y placer a la vez. Esta simultaneidad de la valencia emocional negativa de tristeza junto con una valencia afectiva positiva es lo que indicaría que el sujeto se encuentra en un «estado disociado». Por el contrario, cuando estas dos valencias coinciden, algunos autores, como Juslin y Västfjäll (2008) hablan de «contagio emocional», que explicaría cómo la música puede expresar una cierta emoción con la que luego «contagia» al oyente, como una influencia directa de la emoción codificada en la música sobre el sujeto, en ausencia de cualquier interferencia externa (Schubert, 2013, p. 4, p. 10). Este efecto de contagio puede, en ocasiones, no revelarse de forma tan auténtica debido al papel

que juega la inhibición social en el contexto de laboratorio (Schubert llama a esto «*inhibited contagion*»).

Sin embargo, otros autores ponen en duda que este contagio pueda realmente existir a través de la música. Davies (2010) argumenta: «it is strange that he or she could respond with sadness to the sadness it expresses» (...) the response to *another's emotion often does not mirror it. Another's anger is as likely to produce in me fear or disappointment or irritation as it is likely to precipitate my anger*» (p. 35). En este punto propone que es posible que lo que se piensa que es un verdadero contagio emocional sea en realidad otro tipo de reacción afectiva que no implica en realidad esta mimetización emocional íntegra. En su disertación, Davies plantea una distinción interesante entre el contagio emocional (sentir la misma emoción que la de la música) y otros estados emocionales estrechamente relacionados (pero ontológicamente distintos) con él: 1) los estados de empatía o solidaridad, que veremos con más detalle en el siguiente capítulo (apartado 4.2.2); 2) la emoción estética (*being moved*), que veremos con más detenimiento en el capítulo 3 (apartado 4.1) de este capítulo: «*People are mistaken when they claim to be saddened by sad music. They are moved by the music (énfasis añadido)*» (p. 35).

4.3 Las emociones musicales

Existen dos corrientes de pensamiento sobre la naturaleza de las emociones provocadas por la música. Algunos autores (Peretz, 2001; Robinson, 2005; Oatley, 2003) han defendido que se trata de emociones básicas o rutinarias, con las mismas características que las que podemos sentir en nuestro día a día a través de la relación con nuestro entorno, mientras que otros (Noy, 1993; Kivy, 1999; Scherer, 2005; Zentner et al., 2008) han argumentado que la música provoca emociones con carácter propio y distintivo. Antes de pasar a la discusión de estas dos posturas, es necesario clarificar en primer lugar qué es una emoción, para así poder discernir más claramente en qué aspectos difieren presuntamente las emociones musicales.

4.3.1 El concepto de emoción

Desde el punto de vista teórico-filosófico, aún nos encontramos con cierta falta de homogeneidad a la hora de definir qué es una emoción. Al mismo tiempo, también

parece existir algo de confusión terminológica en la literatura, ya que existen varios términos que se utilizan a veces indistintamente para referirse al mismo concepto como «afecto», «emoción», «sentimientos» o «estado de ánimo». En un intento de homogeneizar el uso terminológico, Juslin y Sloboda (2010) ofrecen un glosario con definiciones para operar de forma inequívoca, a efectos prácticos. Así, definen el afecto (*affect*) como término genérico o aglutinador que se utiliza para designar cualquier estado emocional positivo o negativo. Por otra parte, la diferencia entre emoción y estado de ánimo (*mood*) radica, según los autores, en la duración, intensidad y carácter intencional o direccional (si está motivado o dirigido hacia un objeto concreto) del estado afectivo. Así, la emoción sería una reacción afectiva breve e intensa dirigida hacia un objeto específico y el estado de ánimo, un estado afectivo de menor intensidad y mayor duración, carente de direccionalidad hacia un objeto concreto. Por último, el sentimiento (*sentiment*) difiere de los anteriores por su carácter subjetivo, es decir, se trata de la percepción o valoración del propio sujeto sobre una experiencia emocional.

Más allá del debate lingüístico, cuando se pretende trabajar con la emoción en el marco de las ciencias aplicadas, resulta conveniente sistematizar los elementos que conforman y definen el concepto de «emoción». Por ello, resumimos aquí los rasgos más relevantes de la emoción:

i) Carácter intencional. Un punto de acuerdo general entre muchos filósofos que se han ocupado del estudio de las emociones es su carácter «intencional», es decir, el hecho de que implican una actitud hacia el mundo y que están dirigidas hacia un objeto formal o imaginario, ya que siempre existe algo o alguien que desencadena la emoción (Solomon, 2008; Davis, 2010).

ii) Reacciones a nivel multidimensional. Algunos autores han reparado en que la emoción como objeto de estudio es, primordialmente, un fenómeno de naturaleza compleja y multidimensional. En este sentido, Fontaine et al. (2007) realizan un estudio empírico tras el que identifican seis dimensiones fundamentales que componen una emoción: una dimensión cognitiva, a la que denominan «*appraisal of events*»; una dimensión psico-fisiológica («*psychophysiological changes*» o «*bodily sensations*»); una dimensión motivacional («*action tendencies*»); una dimensión motora («*motor expressions*»); una dimensión afectivo-subjetiva («*subjective experiences*») y una dimensión de gestión emocional («*emotion regulation*»).

iii) Relación de interdependencia con la esfera cognitiva. Actualmente la producción científica ha contribuido a desterrar el viejo mito de la incompatibilidad

entre emoción y cognición. Si echamos la vista atrás, parece que se ha superado esta concepción «jerárquica» en la que se le otorgaba a la razón la supremacía sobre las emociones. Así, hemos pasado no solo a equilibrar la balanza, sino que se ha dado un paso más, ya que hoy en día se asume la existencia de una relación de reciprocidad e interdependencia entre las emociones y los procesos cognitivos. En este sentido, existe evidencia en la psicología de que las emociones positivas ejercen una influencia positiva en el proceso cognitivo, ya que fomentan el pensamiento divergente y la flexibilidad cognitiva. El pensamiento divergente, a su vez, fomenta la creatividad y la innovación a la hora de tomar decisiones para resolver un problema (Isen, 2008). Sin embargo, las emociones negativas también pueden resultar en un mayor rendimiento cognitivo si el sujeto las experimenta y las interpreta de forma constructiva y dan lugar a la voluntad de mejora (De Dreu et al., 2008).

4.3.2 Mecanismos involucrados en la elicitación musical de emociones

Una vez que hemos definido los elementos fundamentales de la emoción, pasaremos a centrarnos concretamente en las emociones producidas por la música. Juslin y Västfjäll (2008) proponen un marco teórico para explicar cómo la música produce emociones. Dicho modelo está basado en los seis mecanismos psicológicos involucrados en la elicitación musical de emociones:

i) Reflejos del tallo cerebral. Este fenómeno se refiere a la reacción cerebral primitiva ante el estímulo acústico. Existen sonidos con determinadas características (rapidez, volumen alto, disonancia, etc.) que pueden indicar un cambio en el entorno dando lugar a la activación del sistema nervioso central para avisar de una situación de urgencia o peligro potencial. Estos reflejos del tallo cerebral constituyen una respuesta rápida y automática y permiten distinguir los matices musicales de una pieza, dando lugar a una determinada respuesta fisiológica o motora incluso durante la fase fetal.

ii) Condicionamiento evaluativo. Este fenómeno se refiere a la asociación de un estímulo, a priori, neutro con un estímulo emocional de valencia positiva o negativa. En este caso, una determinada música induciría una emoción por el simple hecho de haber sido asociada de forma repetida con otro estímulo anterior (positivo o negativo).

iii) Contagio emocional. Se refiere a la mimetización con la emoción representada en la música. En contextos no musicales, el contagio emocional se produce como reacción empática a través de las neuronas espejo, cuya activación lleva al sujeto a

imitar instintivamente gestos y acciones como respuesta a un estado emocional observado en otra persona. Se cree que el contagio emocional musical es posible gracias a la similitud de la música en términos acústicos con los sonidos de la voz y el discurso humano caracterizado por la emoción.

iv) Representación mental de imágenes. Se refiere a la reacción emocional a través de las imágenes mentales evocadas por la música. Se cree que la música tiene un alto potencial de evocación visual. La representación mental de imágenes en ausencia del estímulo perceptivo real es capaz de producir las mismas reacciones emocionales que si esa visualización ocurriera de verdad.

v) Memoria episódica. La música puede evocar el recuerdo de un acontecimiento específico en la vida del sujeto y, por tanto, provocar una reacción emocional a través de la recuperación en la memoria de dicho recuerdo.

vi) Expectativas musicales. La música puede producir una cierta reacción emocional según si respeta o viola las expectativas del oyente sobre la continuidad de la melodía. Dichas expectativas están basadas en las experiencias previas del oyente. Las reacciones emocionales se producen especialmente cuando la música, de alguna manera, rompe con los esquemas musicales del sujeto, por ejemplo, mediante una ruptura de la armonía o un sonido disonante.

En definitiva, podemos decir que la elicitación emocional a través de la música se lleva a cabo a través de procesos de naturaleza fundamentalmente asociativa, ya se trate de una asociación con un evento o un estímulo anterior, un recuerdo o una imagen mental.

4.3.3 ¿Provoca la música emociones especiales?

En este apartado analizamos la cuestión de la naturaleza distintiva de las emociones musicales frente a las emociones ordinarias. Juslin y Västfjäll (2008) señalan la variedad de opiniones contradictorias en torno a este aspecto, ilustrándola con citas de los autores más representativos:

Becker (2001, p. 137) notes that «emotional responses to music do not occur spontaneously, nor ‘naturally’», yet Peretz (2001, p. 126) claims that «this is what emotions are: spontaneous responses that are difficult to disguise». Noy (1993,

p. 137) concludes that «the emotions evoked by music are not identical with the emotions aroused by everyday, interpersonal activity,» but Peretz (2001, p. 122) argues that «there is as yet no theoretical or empirical reason for assuming such specificity» (p. 559)

Por nuestra parte, en las líneas siguientes, tratamos de sistematizar los argumentos en contra y a favor de la especificidad de las emociones musicales.

Por una parte, encontramos algunas hipótesis y hallazgos en la literatura que contribuirían a la teoría de que la música produce emociones básicas o rutinarias y, por tanto, no específicas. A continuación, enumeramos algunos de ellos:

i) Similitud de procesamiento a nivel cognitivo. Johnson-Laird y Oatley (2008) defienden la hipótesis de que la música elicit emociones básicas, basándose en el argumento de la inmediatez con que son procesadas a nivel cognitivo. Esta característica haría referencia a la dimensión cognitiva que mencionábamos anteriormente. Estos dos autores sostienen que las emociones producidas por la música surgen de una evaluación cognitiva (*cognitive appraisal*) que requiere de «una energía computacional mínima» (*minimal computational power*) (p. 107). Con esta expresión se refieren a que el procesamiento de la emoción requiere solo de un número limitado de recursos y no hace uso de la memoria operativa, resultando, por tanto, en un proceso inmediato. Un dato que aportan para corroborar esta hipótesis es la velocidad con la que los sujetos son capaces de reconocer la emoción de una pieza, ya que solo necesitan escuchar unas cuantas notas. El segundo dato que aportan para apoyar esta teoría tiene que ver con el papel central que las experiencias previas desempeñan en la creación de una pieza. Estableciendo un paralelismo entre la creación de música humana y la música generada por ordenador, llegan a la conclusión de que, en ambos casos, la composición musical no es algo puramente genuino, sino que se basa en asociaciones automáticas con otras experiencias musicales almacenadas. En el caso de los humanos, este almacenaje se lleva a cabo en la memoria a largo plazo y, en el caso de la creación artificial, en una base de datos virtual.

ii) Coincidencia en las reacciones provocadas. Sloboda y Juslin (2010) se hacen eco de algunos estudios que demuestran que la música provoca las mismas respuestas emocionales que otros eventos o contextos no musicales. Esta coincidencia se puede observar tanto a nivel fisiológico (pulsaciones cardíacas y

conductividad galvánica de la piel), experiencial (cambios experimentados por los sujetos en cuanto a la naturaleza y la intensidad de las emociones), motor (cambios en la expresión facial) e incluso en el comportamiento (cambios profundos e incluso modificaciones de la conducta como la mejora de estados depresivos). Según Sloboda y Juslin (2010), todos estos resultados pueden interpretarse como una manifestación de contagio emocional producido por la música.

Por otra parte, parecen ser muchos más los argumentos a favor de la teoría de la especificidad de las emociones musicales. Intentaremos abordar los factores que han sido señalados como aspectos distintivos de la emoción musical frente a las emociones rutinarias, agrupándolos y confrontándolos con referencia a los que señalábamos en el apartado anterior como características fundamentales de la emoción:

iii) Diferencias en cuanto al carácter intencional. Anteriormente decíamos que toda emoción está dirigida hacia un objeto concreto. Sin embargo, esta afirmación ha sido puesta en tela de juicio por numerosas voces en la psicología de la música. Desde un punto de vista filosófico, Kivy (1999) distingue las emociones musicales de las emociones básicas u ordinarias (que él llama «*garden-variety emotions*») y realiza un análisis detallado sobre los aspectos diferenciales. En cuanto al carácter intencional, Kivy aprecia diferencias fundamentales entre los objetos de ambos tipos de emociones. Así, a diferencia de las emociones ordinarias que están siempre causadas o dirigidas por un objeto externo y variable (estoy triste por la muerte de alguien o enfadado con alguien), en el caso de la música, el objeto sería la propia música en sí misma, o más bien la belleza de la música. De hecho, para este autor lo que realmente distingue la emoción musical de la rutinaria es la belleza que apreciamos en un cierto movimiento musical o, incluso, la variabilidad de dicha belleza: «*what moves us in music is the myriad of ways in which music can be beautiful o successful*» (p. 6). Y, como veremos más adelante, desde la estética, se sostiene que la emoción producida por la belleza es genuinamente distinta en naturaleza, pudiéndose definir como la «admiración» de algo. Algunos autores como Zentner et al. (2008) y Schubert (2013) se apoyan precisamente en este argumento señalando la diferencia entre «emociones estéticas» producidas por la música como objeto artístico y «emociones utilitarias» experimentadas por el sujeto en su día a día. En el capítulo 3 profundizaremos en la concepción estética de la emoción musical.

iv) Diferencias en cuanto a las respuestas específicas. ¿Despiertan las emociones musicales las mismas reacciones en todas las dimensiones? Para contestar esta

pregunta, revisaremos las diferencias señaladas en tres de las seis dimensiones que componen una emoción:

1. En cuanto a la dimensión cognitiva, se presume que las emociones surgen por una creencia o *appraisal* (de que alguien está muerto, por ejemplo), independientemente de que dicha creencia sea o no verdadera. Kivy (1999) se pregunta si en el caso de la música es necesario que exista una creencia, es decir, que el sujeto sepa o sea consciente de qué es lo que le hace sentir así al escuchar la música. En este sentido, Kivy argumenta que aunque la persona no sepa en términos de técnica musical qué es lo que le produce la emoción, sí que suele saber al menos qué está escuchando y si lo que está escuchando es lo que le produce esa emoción.

2. En cuanto a la dimensión motivacional, algunos autores (Davies, 1994; Scherer y Zentner, 2001) han defendido que, a pesar de la capacidad de la música de producir cambios comportamentales, estos cambios no están motivados por ningún objetivo concreto ni conducen a la realización de una acción específica.

3. Con respecto a la dimensión psico-fisiológica, Peretz (2010) nos aporta un dato interesante a nivel del procesamiento neurológico de la emoción musical: tras la revisión de un gran número de estudios que abordan la emoción musical desde un punto de vista neurobiológico, concluye que las emociones musicales se procesan siguiendo una compleja ruta característica y especializada en la que están involucradas varias estructuras de la corteza cerebral.

v) Diferencias en cuanto a la valencia afectiva. ¿Tienen las emociones musicales una valencia distinta? Sabemos que las emociones de nuestro día a día pueden ser tanto positivas (alegría, sorpresa) como negativas (miedo, enfado). Sin embargo, con las emociones musicales la valencia parece sufrir una tendencia a la polarización. Sloboda y Juslin (2010) realizan una exhaustiva revisión de varios estudios que demuestran la predominancia de emociones positivas frente a negativas. Este hecho parece cumplirse incluso cuando se miden posibles cambios de estado de ánimo inducidos por la música, en cuyo caso mayoritariamente se aprecia una direccionalidad desde el extremo negativo hacia el positivo (p. 88). Dicha polarización hacia el extremo positivo puede estar relacionada con la exposición deliberada a la música, que es la que generalmente se asume cuando hablamos de escucha musical. Sin embargo, a veces no ejercemos un uso consciente de la música, sino que en nuestro día a día estamos continuamente sometidos a estímulos musicales (a través de la televisión, la publicidad, la radio, los establecimientos comerciales). De hecho,

los estudios centrados en el análisis de las emociones suscitadas por la música cotidiana (*everyday music*) demuestran que la exposición continua a este tipo de música puede suscitar en los sujetos emociones negativas, como desaprobación, rechazo e irritación. Estas emociones se ven incrementadas por el hecho de que una gran parte de la música del día a día no es elegida por el sujeto (Sloboda, 2010, p. 498).

Del análisis anterior, podríamos concluir que, a pesar de las similitudes con las emociones básicas o rutinarias, las emociones musicales no son exactamente iguales. Lo que fundamentalmente las hace distintas de las emociones parece ser la naturaleza de la música como obra de arte, que da lugar a una reacción emocional de tipo estético basada fundamentalmente en la percepción de belleza.

4.3.4 La clasificación de las emociones en la investigación musical

Dependiendo de si se concibe la emoción musical como distinta de la emoción ordinaria o no, encontramos distintas formas de clasificarlas. Si examinamos cualquier experiencia real de escucha musical, podemos darnos cuenta de que en muchas ocasiones no es fácil expresar la sensación emocional dentro de unos parámetros preestablecidos, ya que los límites entre las emociones se encuentran a menudo difusos. Como argumenta Robinson (2005), en la elicitación emocional pueden producirse amalgamas emocionales (*blendings*) y la experiencia puede ser el producto de múltiples «corrientes emocionales». Sin embargo, a la hora de estudiar las emociones musicales, la categorización es necesaria para sistematizar su estudio. La mayor parte de estudios han recurrido a dos de los modelos teóricos que, desde la psicología, han tratado de dar cuenta de los componentes de las emociones ordinarias: el modelo de las emociones discretas y el modelo dimensional. Por otra parte, el modelo GEMS propone una clasificación de emociones musicales basada en su carácter específico y distintivo. Veamos, a continuación, en qué consisten:

i) El modelo de las emociones discretas. Quizás el más básico e intuitivo, este modelo defiende la existencia de un conjunto de emociones básicas e innatas como el miedo, la felicidad, la tristeza y el asco (Tomkins, 1962; Izard, 1993). Se trata de categorías fácilmente reconocibles. Por otra parte, se ha criticado este modelo por resultar en una selección de emociones demasiado limitada, lo que implicaría una concepción demasiado reducida de la gran amplitud del espectro afectivo.

ii) **El modelo bidimensional.** El ejemplo más famoso lo encontramos en el Modelo Circumplejo de Russell de 1980, donde las emociones estarían constituidas por la combinación de dos dimensiones centrales: la valencia y la activación o *arousal*. Ambas dimensiones constituyen un continuum sobre el que se situarían dos extremos opuestos: en el caso de la valencia, agradable-desagradable, y en el caso del *arousal*, activación-desactivación (o relajación).

iii) **El modelo de las emociones musicales GEMS.** Conscientes de las diferencias entre emociones rutinarias y emociones musicales, Zentner et al. (2008) llevan a cabo un estudio empírico para investigar las emociones elicidadas con mayor frecuencia por la música, a partir del cual, proponen una escala que incluía las emociones musicales más representativas. Para desarrollar este modelo, los autores parten de la concepción estética de la emoción musical. El resultado fue la llamada *Geneva Emotion Music Scale* (GEMS). La versión original cuenta con 45 términos representativos de emociones que fueron seleccionados por su aparición sistemática cuando los participantes describieron los estados emocionales evocados por la música. Posteriormente desarrollaron una versión reducida que permitía un mayor grado de operatividad práctica en contextos experimentales. Esta versión consiste en nueve categorías: fascinación (*wonder*), trascendencia o espiritualidad, ternura, nostalgia, paz, energía, activación/alegría (*joyful activation*), tensión y tristeza. Estos nueve factores se agrupan, a su vez, en torno a tres factores de orden superior: vitalidad, sublimidad y malestar (*unease*). Esta escala se ha revelado como una de las más efectivas a la hora de diferenciar entre emociones musicales.

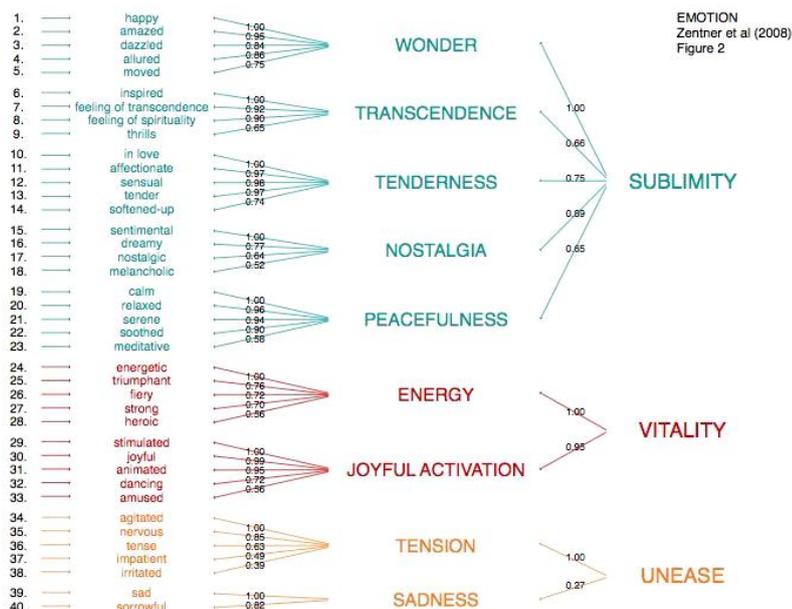


Figura 1. Modelo de las emociones musicales (*Geneva emotion Music Scale* (GEMS)). Zentner et al. (2008).

La utilidad de cada uno de estos modelos depende fundamentalmente de la concepción de emoción musical de la que parta el investigador. Si estudiamos el fenómeno del contagio emocional como reacción producida ante la exposición a la música, los modelos genéricos de emociones, como el bidimensional o el de las emociones discretas, pueden adaptarse más a nuestro propósito; por otra parte, si estudiamos la reacción estética surgida a raíz de la experiencia de la escucha musical, el modelo GEMS parece más indicado.

5. Conclusiones

En este capítulo hemos señalado los efectos cognitivos y emocionales más destacables que trae consigo la escucha musical (en la figura 2 ofrecemos un esquema-resumen). Para ello, hemos realizado una revisión de la literatura con las aportaciones filosóficas y empíricas más relevantes en este campo.

En primer lugar, hemos podido comprobar cómo los efectos beneficiosos de la música a nivel cognitivo pasan por el filtro afectivo, es decir, derivan, en realidad, de sus beneficios a nivel emocional. En concreto, la música puede mejorar el rendimiento cognitivo cuando regula los niveles de *arousal* hasta alcanzar un punto óptimo, de forma que se produce un aumento de la motivación y la implicación en la tarea pero sin llegar a la sobreestimulación. La música de propiedades relajantes (caracterizada por el tempo lento y la baja intensidad) se ha mostrado la más efectiva para ello. Este vínculo entre cognición y afecto pone de manifiesto la imposibilidad de disociar pensamiento y emociones, que mantienen una relación de interdependencia.

En segundo lugar, la relación entre música y emociones está colmada de matices. La influencia de la música sobre las emociones ha sido ampliamente reconocida y estudiada por la comunidad científica. Dicha influencia puede explicarse a partir de la distinción entre emoción sentida y emoción percibida: por una parte, en términos perceptivos, se ha demostrado que los humanos somos capaces de identificar emociones en la música (concepto del *analytic listener* de Gabrielsson, 2002), debido a su carácter expresivo y, por otra parte, la música tiene la capacidad de producir

alteraciones afectivas en el individuo. Cuando, al escuchar música, la emoción percibida y sentida coinciden hablamos de contagio emocional, que surge como reacción empática del individuo con la música.

Por otra parte, la reacción emocional frente a la escucha musical es un fenómeno complejo y, a menudo, sin límites claros. Esto se debe a dos hechos fundamentales: 1) durante la escucha musical, es posible sentir más de una emoción a la vez (hablábamos de «estado disociado» puesto que el sujeto está dividido entre dos o más estados emocionales), 2) la emoción provocada no tiene por qué coincidir con la emoción expresada por la música. Este carácter disociativo parece ser clave para entender la riqueza y el carácter peculiar de la experiencia estético-emocional que nos brinda la música en su calidad de objeto artístico. La música puede despertar emociones tanto de valencia positiva (fascinación, alegría) como de valencia negativa (nostalgia, tristeza) y, al mismo tiempo, encontrar placer en todas ellas. Esta simultaneidad de cargas afectivas opuestas es posible debido a la distancia psicológica que el sujeto adopta naturalmente cuando realiza una aproximación a la música como objeto artístico, que le permite disfrutar de una música triste (a pesar de que le suscite tristeza).

Desde este enfoque estético, podemos hablar de «emociones musicales» como un fenómeno con características propias que lo distinguen de las emociones utilitarias. Este carácter distintivo y estético radica en que estas emociones no surgen de la interacción cotidiana con el mundo, sino más bien de la implicación personal y artística en la experiencia de la escucha musical. El modelo GEMS de las emociones musicales incluye emociones de carga afectiva positiva, como la energía y la fascinación, y de carga afectiva negativa, como la nostalgia y la tristeza. Sin embargo, a través del filtro estético, todas ellas parecen poder experimentarse desde un punto de vista hedónico, es decir, cuando la música encaja con sus gustos personales, el individuo disfruta la experiencia independientemente de la valencia de la emoción elicitada. Esta asociación de la escucha musical con el placer explicaría que algunos autores hayan apuntado a un predominio del afecto positivo en la reacción emocional frente a la música, así como el fenómeno de la llamada paradoja de la tristeza agradable, por la que sentimos placer al escuchar música triste.

Estas conclusiones nos pueden guiar de cara a la selección de materiales de nuestro estudio experimental (tipo de música), así como a la hora de anticipar posibles efectos y formular hipótesis sobre los resultados esperados.



Figura 2. Esquema resumen: la experiencia de la escucha musical

2

LOS VÍNCULOS INVISIBLES ENTRE MÚSICA Y TRADUCCIÓN

«Una conexión oculta es más fuerte que una obvia»

(Heráclito de Éfeso)

1. Introducción

¿Qué pueden tener en común disciplinas tan aparentemente alejadas como son la traducción y la música? En el capítulo anterior comenzábamos poniendo de relieve los efectos de la escucha musical a través de las voces de la Antigüedad clásica y veíamos cómo hoy en día se está investigando el potencial emocional y persuasivo de la música en el entorno profesional a través de una elección estratégica de los estímulos musicales. Así, mientras que en el capítulo 1 hemos tratado de proporcionar una visión general sobre el efecto de la música en la mente humana desde el punto de vista de la psicología de la música, en este capítulo centraremos la atención en aspectos relacionados más específicamente con la traducción. De esta manera, pretendemos sacar a la luz los vínculos invisibles entre la tarea de traducción y la escucha musical. Hemos decidido hablar de vínculos «invisibles», puesto que puede parecer que están ocultos a primera vista, al no existir ningún estudio previo que haya abordado esta cuestión (al menos desde el punto de vista del proceso de la traducción y la psicología). Por lo tanto, trataremos de ofrecer una panorámica sobre la posible

influencia de la escucha musical sobre los procesos cognitivos y afectivos más relevantes que se ponen en juego durante la tarea de traducción.

2. Música y traducción: aspectos cognitivos

En este primer apartado, trataremos de entender el conglomerado de interferencias a nivel cognitivo que pueden producirse al simultanear la traducción con la escucha de música de fondo. Para ello, es necesario primeramente tener en cuenta que la traducción constituye una tarea cognitiva compleja en la que concurren un conjunto de operaciones y procesos que intervienen en el procesamiento del texto origen (TO) y el texto meta (TM). Por lo tanto, para averiguar el impacto potencial de la música sobre la traducción, necesitamos abordar los hallazgos más relevantes sobre la influencia de los estímulos musicales en tareas y procesos afines a la traducción que se ha puesto de manifiesto en el marco de la psicología de la música. Para ello, estructuraremos este apartado en torno a los efectos de la música sobre los procesos cuya relación con la traducción resulta más obvia, como es el caso de la comprensión y la producción textual (véase p.ej., Gile, 1995; Ruiz et al., 2007). Se analizarán también otros procesos igualmente relevantes, como los vinculados a la memoria verbal, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Por lo tanto, abordaremos todos estos procesos de forma individual y trataremos de entender cómo la música puede influir en ellos para poder obtener, ulteriormente, una visión conjunta de cuál podría ser el impacto global en la traducción.

Resulta innegable que esta perspectiva puede resultar algo simplista desde el punto de vista de la investigación del proceso de traducción, puesto que para estudiar el complejo entramado de mecanismos que intervienen al traducir un texto, no basta con realizar una disección de tipo «anatómico» o componencial de cada uno de ellos. De hecho, hay multitud de estudios (véase, por ejemplo, Dragsted, 2010; Jensen, 2011) que demuestran que los procesos mencionados no ocurren de forma aislada sino que, concurren y se solapan durante todo el proceso de traducción; sin embargo, por razones de operacionalización del análisis y por la dificultad añadida que conlleva el incluir un elemento adicional a la ecuación (la música), es el enfoque que, probablemente, puede dotar de mayor claridad a nuestro análisis.

Así, en un primer bloque (apartado 2.1) trataremos los efectos de la música sobre la comprensión textual como proceso de decodificación de significado, con especial

referencia al papel que la visualización puede desempeñar en este caso. En un segundo bloque (2.2), abordaremos los efectos de la música sobre la producción textual, entendida tanto en su vertiente técnica (procesamiento automático de textos) como en su vertiente lingüístico-estética. Y, por último, en un tercer bloque (2.3) examinaremos el papel de la música en otros mecanismos y procesos que intervienen en la traducción como la memoria verbal, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

2.1. Efectos de la música de fondo sobre la comprensión textual

En este apartado trataremos de entender cómo influye la presencia de estímulos musicales en los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión durante la lectura del texto. En los procesos de comprensión intervienen, fundamentalmente, mecanismos de decodificación del significado del texto. Sin embargo, esta decodificación no siempre tiene un carácter «verbal» en la mente del sujeto, sino que puede ser también «visual», es decir, las palabras y demás estructuras lingüísticas pueden producir la evocación de imágenes mentales (pensemos, por ejemplo, en las expresiones metafóricas). Como veremos esta forma de pensar en forma de imágenes puede ser particularmente relevante para la traducción. Por lo tanto, nos detendremos en este apartado a desentrañar los efectos de la música sobre la decodificación verbal durante la lectura y, en concreto sobre la visualización.

2.1.2 Música y procesos de decodificación verbal

Con respecto al carácter beneficioso y perjudicial de la música de fondo en tareas de lectura, existen posiciones encontradas. Por una parte, veremos los estudios que apuntan a los efectos negativos que puede suponer la presencia de estímulos musicales y, por otra parte, aquellos que señalan efectos inocuos e incluso positivos.

Desde un punto de vista teórico, muchos autores (Lerdahl & Jackendoff, 1983; Patel, 2003, 2009; Raffmann, 1993; Sloboda, 2005) han expresado su escepticismo sobre la compatibilidad cognitiva entre la lectura y la escucha de una música de fondo de forma simultánea, basándose fundamentalmente en dos argumentos:

i) Las similitudes entre lenguaje musical y el lenguaje verbal. Al igual que el lenguaje verbal, la notación musical tiene un carácter semántico. Por tanto, según esta premisa la música alberga ya de por sí, un significado propio (véase, por ejemplo, Koelsch, 2004), el cual sería independiente del significado textual y, por tanto, podrían

entrar en conflicto. Además, se ha hablado de que lengua y música comparten su naturaleza sintáctica, al estar ambos basados en estructuras proposicionales (Sloboda, 1986; Raffman, 1993), es decir, ambos están basados en un contenido semántico codificado en caracteres y una jerarquía de estructuras. De hecho, se habla de «frase musical» que, al igual que la oración, es una unidad que tiene sentido completo. Por tanto, la incompatibilidad vendría por el hecho de que no se pueden leer dos frases (la verbal y la musical) y procesarlas al mismo tiempo. Así, como consecuencia de este argumento se deriva el siguiente:

ii) La concurrencia de recursos cognitivos. Como ya adelantábamos en el párrafo anterior, según algunas voces (véase, por ejemplo, Caterina, 2005, citando la teoría de Winnicott de 1971) la decodificación semántica en ambos tipos de lenguaje requeriría los mismos recursos o mecanismos de procesamiento. Por tanto, si ambas tareas (lectura y escucha musical) se llevan a cabo simultáneamente, esto daría lugar a la concurrencia cognitiva que podría, en última instancia, repercutir en un empobrecimiento del rendimiento.

Desde el punto de vista empírico y en consonancia con esta línea de pensamiento, Kämpfe et al. (2011) analizan un total de ocho estudios en los que se evalúa el papel de la música sobre la comprensión lectora (siendo el más antiguo de 1937 y el más reciente de 2002). Todos ellos atribuyen el perjuicio en la comprensión al redireccionamiento de la atención de la tarea primaria hacia la música. Como explicación de este fenómeno a nivel neurológico, adoptan la hipótesis de que un incremento en la activación de uno de los hemisferios cerebrales causa la desactivación del otro hemisferio (Miller y Schyb, 1989). De esta forma, argumentan que la activación del hemisferio derecho provocado por la música de fondo puede llevar a un detrimento del rendimiento en tareas que necesitan un alto nivel de activación en el hemisferio izquierdo, como es el caso de las tareas verbales.

Sin embargo, es necesario interpretar los resultados de Kämpfe et al. con precaución, puesto que hay que tener en cuenta algunos aspectos relacionados con la selección de materiales, ya que la mayoría de los estudios analizados utilizan, bien música clásica o «semi-clásica», bien música «contemporánea» conocida para los participantes y con letra. Con lo cual, el grado de familiaridad y el uso de música con letra puede haber causado un desvío de la atención con respecto a la tarea primaria. De hecho, los propios autores reconocen el papel relevante del tipo de música sobre la

comprensión lectora, argumentando que la música vocal y el jazz pueden ser más perjudiciales frente a la música instrumental y la música clásica, respectivamente:

Reading might be more disturbed by one kind of music than another (e.g., more by vocal than by instrumental music, or more by jazz music than by classical music (Kämpfe et al, 2011, p. 18).

Por otra parte, la hipotética incompatibilidad entre escucha musical y lectura por concurrencia de recursos cognitivos quedaría en entredicho con los últimos descubrimientos que se han llevado a cabo en la actualidad. En la última década se ha demostrado a través de pruebas de EEG y fMRI que, a pesar de ciertas similitudes, existen importantes diferencias en cuanto a la representación mental y las rutas cerebrales por las que se procesan el significado musical y el significado verbal (véase, por ejemplo, Steinbeis y Koelsch, 2008; Peretz et al., 2015). Por una parte, en términos semánticos, el procesamiento del significado verbal se basa en la asociación convencional entre fonemas o palabras y su significado, mientras que el significado musical no se procesa como una unidad de contenido semántico, sino como una señal de «relevancia biológica» (Steinbeis y Koelsch, 2008), como puede ser la percepción de emociones en la música. Así, los autores explican que una nota o un acorde pueden contener un significado emocional que no hace alusión a ninguna otra realidad externa, sino que está contenido en el propio estímulo. Podemos interpretar que, en términos lingüísticos, la diferencia radica en la concepción de la música como índice y la palabra como símbolo, existiendo una mayor proximidad entre estímulo real y convencional en el caso de la música. Por otra parte, aunque el procesamiento musical y verbal impliquen la activación de las mismas zonas cerebrales, las rutas neuronales no son idénticas: «*Neural overlap in processing music and speech does not entail sharing neural circuitries. Neural separability between music and speech may occur in overlapping brain regions*» (Peretz et al., 2015).

Además, existen otros estudios que indican efectos beneficiosos o, al menos, no perjudiciales de la música en tareas de lectura. Un estudio no incluido en la revisión de Kämpfe et al. es el de Kiger (1989), cuyos resultados apuntan a una mejora de la comprensión textual con música relajante frente a la condición sin música. Una posible explicación según Kiger es que el silencio produce unos niveles de *arousal* insuficientes y, por tanto, no afrontan la tarea con el mismo entusiasmo. En esta misma línea, estudios más recientes están contribuyendo a quitarle a la música este

estigma de «condición entorpecedora». Los resultados de Thompson et. al (2011), en contradicción con las conclusiones del análisis de Kämpfe et al., apuntan a que no hay una correlación negativa entre la presencia de estímulos musicales (música clásica) y el rendimiento en tareas de lectura. Ellos utilizan 5 condiciones: 1) control: sin música; 2) música lenta y suave (*slow/soft*); 3) música lenta y de volumen alto (*slow/loud*); 4) música rápida y suave; 5) música rápida y de volumen alto. En tres de las cuatro condiciones con música clásica no se aprecian diferencias significativas en cuanto al rendimiento en comparación con la condición de control (sin música). Únicamente en la condición con música rápida y de alta intensidad los resultados fueron significativamente peores. Por lo tanto, estos datos sugieren que las interferencias causadas por la música dependen de las características estructurales de la misma.

En el caso de la traducción, el tipo de lectura que se realiza es de naturaleza distinta a la lectura meramente comprensiva, ya que el traductor en este caso no es un lector común, sino que adopta el papel de «*tralector*» o «*transreader*», en términos de Doyle (1991). Esto quiere decir que no es lo mismo leer para comprender que leer para traducir. La lectura en traducción está, por tanto, marcada por la constante presencia del texto meta en la mente y en la pantalla del traductor. Dos de las características fundamentales de la lectura en traducción y que la hacen diferente de otras lecturas son:

i) El «*scanning*» analítico. La decodificación de significado textual no se limita al contenido puramente semántico de las unidades lingüísticas, sino que el traductor tiende a recabar también otros tipos de información. Whyatt (2003) distingue dos fases en este proceso dinámico de extracción de significado: una a nivel macro-estructural y otra a nivel micro-estructural. La primera estaría centrada en extraer información tanto desde el punto de vista pragmático (intención comunicativa, inferencias), como a nivel discursivo (mensaje global, destinatarios, implicaciones socio-culturales, convenciones de género textual), mientras que la segunda atendería a cuestiones de tipo semántico y sintáctico y la atención del lector se centraría en los significados y relaciones entre unidades lingüísticas menores (palabras, sintagmas, colocaciones, oraciones...). La extracción de significado a nivel macro-estructural está asociada a una mayor experiencia traductiva, quedándose los traductores noveles generalmente en el nivel inferior. En este sentido, la autora detecta que los estudiantes de traducción tienden a realizar un proceso «de abajo hacia arriba» en cuanto a la prioridad con la que tratan las diferentes estructuras a nivel jerárquico (primero micro-estructura y después macro-estructura).

ii) La comprensión no lineal. Actualmente parece haberse superado la concepción secuencial por la que la decodificación de significado en la lectura sería un paso previo a la traducción (véase Seleskovitch ,1976) y se ha adoptado una visión de la lectura como proceso de mayor dinamismo. Así, ha surgido la llamada perspectiva «horizontal», defendida por autores como Brauer (1998) y Forster y Jian (2001), que se basa en la creencia de que este proceso no se lleva a cabo de forma cronológica, sino que existe una simultaneidad o solapamiento entre las dos operaciones de decodificación y transferencia o *code-switching*. Algunos estudios experimentales (Whyatt, 2003; Macizo y Bajo, 2004 y 2009) han resultado congruentes con esta teoría, demostrando que la reformulación desde un código lingüístico a otro comienza antes de que se haya alcanzado una comprensión total del texto origen. En consonancia con esta teoría, el estudio de Whyatt (2003) pone de relieve que un alto porcentaje de participantes admitieron que su comprensión del texto fue cambiando durante el proceso de traducción, lo cual podría sugerir más bien una lectura en forma de *zig-zag* en la que se realizan regresiones y una constante actualización del significado.

En definitiva, las conclusiones de los estudios que han abordado el efecto de la música sobre la comprensión textual nos revelan que la simultaneidad de estas dos tareas (escucha musical y lectura) no tiene por qué ser incompatible, ya que la forma de procesamiento de lenguaje verbal y lenguaje musical no parecen competir por los mismos recursos cognitivos. Sin embargo, el tipo de música seleccionado parece ser un elemento clave para determinar su impacto potencial sobre la comprensión. Así, la música relajante puede ser beneficiosa, mientras que la música de volumen alto y tempo rápido puede tener el efecto contrario.

Por último, los hallazgos sobre cómo funciona la comprensión textual en traducción nos pueden proporcionar una idea sobre la complejidad añadida de introducir el elemento música a nivel de procesamiento y nos pueden ayudar posteriormente a interpretar los resultados obtenidos en nuestro estudio experimental.

2.2 Efectos de la música de fondo sobre la producción verbal

En este apartado examinaremos la influencia de la música sobre la calidad de la producción textual, tanto desde un punto de vista técnico (procesamiento automático de textos) como lingüístico-estético (corrección en la expresión escrita y calidad estética).

Por una parte, en la redacción de un texto influyen aspectos de tipo técnico relacionados con el uso de programas automáticos de procesamiento textual, como la velocidad y corrección (ausencia de errores tipográficos) en el mecanografiado. En este sentido, podemos encontrar evidencias en la literatura de un empobrecimiento de la calidad técnica del texto cuando los individuos escuchan música al mismo tiempo que redactan un texto en el ordenador. Jensen (1931) trata de determinar la influencia de la música jazz y los cantos fúnebres (*dirge music*) sobre el mecanografiado. Sus resultados revelan que el jazz no influía sobre la velocidad de procesamiento automático, pero sí aumentaba el número de errores, mientras que la música fúnebre ralentizaba la velocidad de procesamiento pero no incrementaba los errores.

En consonancia con estos resultados, que apuntan a un efecto negativo de la música, Ransdell y Gilroy (2011) llevan a cabo un trabajo sobre los efectos de las baladas lentas como música de fondo en el procesamiento automático de textos. Para ello, utilizan tres criterios que definirían la calidad en la escritura automática: fluidez (número de palabras por minuto), longitud media de las oraciones y pausas prolongadas (más de cinco segundos) por cada proposición, oración o transición entre párrafos. Tras su experimento, concluyen que la fluidez en la escritura se ve entorpecida por la música (ya sea vocal o instrumental).

Por otra parte, también es posible evaluar un texto en términos de calidad lingüística y estética, teniendo en cuenta su corrección (ausencia de errores), su adecuación pragmático-discursiva y su riqueza a nivel expresivo que la dotaría de valor artístico. En este sentido, Kariuki y Honeycutt (1998) llevan a cabo un estudio que sugiere la mejora en la calidad de la escritura en aspectos como la ortografía, la puntuación, la creatividad y la coherencia en las oraciones producidas, cuando la tarea se realizó bajo la influencia de la música en comparación de la condición en silencio. Tras analizar el cuestionario de opinión que los participantes habían completado, los autores atribuyen esta mejora al presunto efecto apaciguador de la música que habría ayudado a los estudiantes a concentrarse y a ignorar las posibles distracciones del entorno. No obstante, debido al pequeño tamaño de la muestra utilizado, estos resultados deberían interpretarse con precaución.

Desde un punto de vista más bien relacionado con la calidad estética, encontramos el estudio de Hallam y Godwin (2015), quienes llevan a cabo un estudio con niños de entre 9 y 11 años con el objetivo de explorar los efectos de la música estimulante y relajante en la escritura creativa. La tarea consistía en escribir una historia

emocionante. El efecto de la música sobre la capacidad lecto-escritora de los niños resultó ser no significativa. Sin embargo, las historias de los niños se ajustaban más a las instrucciones de la tarea (fueron puntuadas como más «emocionantes») bajo los efectos de la música relajante.

En definitiva, de los estudios anteriores sobre la influencia de la música en el procesamiento verbal podemos destacar un efecto negativo sobre los aspectos técnicos de la redacción automática, relacionados con un aumento de errores a nivel ortotipográfico y un descenso de la velocidad y la fluidez de procesamiento. Por el contrario, los estudios sobre el efecto de la música en la escritura libre o creativa, apuntan a una influencia beneficiosa de la música en términos de calidad lingüística y de adecuación en cuanto a la función expresiva del texto. Este posible efecto beneficioso podría ser especialmente relevante para la traducción literaria, que está relacionada con la reproducción del contenido artístico y la carga expresiva del original

2.3. Efectos de la música de fondo sobre otros procesos relevantes para la traducción

En esta sección trataremos de determinar el impacto de la música sobre otros procesos cognitivos que pueden estar especialmente relacionados con la traducción. En este sentido destacamos: la memoria, especialmente en relación a tareas verbales, que ha sido señalada como un elemento de interés en el contexto de la activación y el reconocimiento verbal o «*verbal recall*» (véase Wong y Law) y específicamente en la traducción e interpretación (véase Macizo y Bajo, 2005 y 2009); y la toma de decisiones (PACTE, 2009; Jensen, 2012) y resolución de problemas (Pym, 2003, PACTE, 2003, Muñoz, 2009).

En primer lugar, algunos estudios recientes (Mammarella et al., 2007; Bottiroli et al, 2014), apuntan a los beneficios de la música clásica instrumental a la hora de recordar elementos verbales y realizar asociaciones verbales. Además, existen algunas evidencias sobre estos efectos beneficiosos de la música en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, por ejemplo, Kang y Williamson (2012) utilizan música instrumental pegadiza y de tempo moderado como música de fondo en un contexto de aprendizaje de chino mandarín. Los aprendices estudiaron varias horas con la música y después fueron sometidos a un test donde se revelaron mejoras en tareas de expresión oral, pronunciación y traducción inversa. Este efecto positivo de la música en tareas de procesamiento verbal se ha atribuido a la estructura y la

organización que proporcionan elementos musicales como el ritmo y la melodía. Estos patrones musicales ayudarían a dividir la información codificándola en segmentos y proporcionando pistas para la recuperación posterior de la información almacenada en la memoria. (Wallace, 1994; Thaut et al., 2008).

La traducción podría quizás beneficiarse de este efecto positivo de la música sobre la memoria verbal si se utilizara de forma consistente durante la formación lingüística y traductológica del traductor. Así, teniendo en cuenta el potencial de la música como elemento facilitador y estructurador durante el «almacenaje» cognitivo de elementos verbales, podría utilizarse música de fondo durante la realización de tareas de adquisición de vocabulario y estructuras en las lenguas de trabajo del traductor.

En segundo lugar, se ha demostrado que la música puede ejercer una influencia significativa sobre la toma de decisiones y, especialmente, sobre la tendencia a asumir riesgos. El elemento clave que parece explicar la relación entre la música y la toma de decisiones es el potencial de la música para provocar reacciones afectivas. Por una parte, especialmente en adolescentes, se ha descubierto una mayor tendencia a asumir riesgos ante la presencia de estímulos musicales que provocan una mayor implicación emocional. Por ejemplo, Roberts et al. (1998) llevan a cabo una encuesta en la que incluyen un elenco de comportamientos que suponen un riesgo para la salud y evalúan las preferencias musicales y la respuesta afectiva de los participantes ante la presencia de música. Sus resultados apuntan a una correlación entre una mayor tendencia al riesgo y el incremento de la respuesta emocional a la música, tanto cuando las emociones provocadas son positivas como negativas. En esta línea, el trabajo de Hampton (2009) revela una mayor impulsividad y tendencia al comportamiento de riesgo cuando los participantes experimentan placer o disfrute de la música escuchada (en este caso, música rock). En congruencia con estos resultados, Fujikawa et al. (2012) descubren una relación entre el tempo rápido como elemento relacionado con la implicación emocional ante la música y la inclinación al riesgo. Los participantes en este estudio muestran una mayor tendencia a asumir sobre decisiones consideradas como «arriesgadas» en el terreno de lo económico ante la presencia de estímulos musicales con un tempo mayor. Los autores explican precisamente estas diferencias basándose en el aumento del *arousal* que produce en los individuos la exposición a música de tempo rápido.

Por otra parte, Liebman et al. (2016) tratan de evaluar la influencia de estímulos musicales con respecto al carácter más o menos acertado de las decisiones tomadas. Para ello, llevan a cabo un experimento en el que exponen a los participantes a la

escucha de música triste y alegre. De forma simultánea a la escucha, los participantes deben tomar la decisión de aceptar o rechazar las apuestas que se les presentan. Los resultados indican un efecto favorable de la música alegre, ya que bajo esta condición los participantes tienden a elegir las apuestas que posteriormente se revelan exitosas.

Estos resultados pueden ser relevantes para la traducción, puesto que traducir implica una toma de decisiones constante durante toda la tarea, ya sea basada en el propio conocimiento previo del traductor, en su intuición, en la consulta de recursos externos (como diccionarios) o una combinación de todas ellas. Estas decisiones pueden ser «automáticas» o «rutinarias» (Paradis, 2004; Göpferich, 2009), cuando el texto permite la transcodificación directa mediante el uso sistemático de reglas, o bien estar enfocadas a la resolución de los denominados «problemas» o «retos» de traducción, que requieren un mayor esfuerzo por parte del traductor para salvar las distancias entre los dos sistemas lingüísticos involucrados. En cualquier caso, independientemente del carácter más o menos automático de estas decisiones, el traductor a menudo se enfrenta a un sinfín de posibilidades de expresar el contenido de una unidad de traducción en la lengua meta y, por tanto, tendrá que discernir cuál de ellas o qué combinación resulta más acertada en un determinado contexto. La importancia otorgada durante siglos por parte de las teorías de corte lingüístico a respetar y ser fiel a las palabras del autor original para no desvirtuar su esencia mediante la traducción, han llevado a considerar las decisiones que se alejan del texto original como «más arriesgadas». Por tanto, según esta premisa, y basándonos en los resultados sobre los efectos de la música en la toma de decisiones, se podría deducir que traducir con música de fondo podría llevar a los traductores a embarcarse en decisiones de mayor riesgo o con menor dependencia del texto original, si dicha música provoca una alteración emocional. Como consecuencia, la música que induce la implicación emocional podría ser un estímulo también para la creatividad traductológica.

2.4 Conclusiones

En este apartado hemos tratado de dar cuenta de los hallazgos existentes hasta la fecha en cuanto a los efectos de la música sobre los principales procesos cognitivos que intervienen en una tarea de traducción, para poder extrapolar estos resultados y determinar cuáles son los posibles efectos esperados de la música sobre la traducción. Partimos de la base de que la traducción constituye una tarea compleja y es imposible dissociar las operaciones cognitivas que intervienen en ella, ya que suelen

ocurrir de forma simultánea. Sin embargo, por motivos de claridad expositiva en el análisis, hemos abordado cada uno de estos procesos por separado. Así, hemos abordado el papel de la música sobre la comprensión y la producción textual, así como en otros procesos relacionados con la memoria verbal y la toma de decisiones y resolución de problemas.

En primer lugar, hemos proporcionado argumentos y evidencia empírica que apoyarían la posibilidad de simultanear la escucha musical con la lectura sin que esto suponga un empobrecimiento de la comprensión textual. No obstante, es necesario matizar que las características de la música parecen jugar un papel decisivo para que se cumpla esta premisa. Así, hemos visto que la música de propiedades relajantes puede ser beneficiosa para la comprensión textual, mientras que, por el contrario, la música de alta intensidad y tempo rápido puede ser perjudicial en este sentido.

En segundo lugar, hemos abordado los estudios sobre la influencia de la música en el procesamiento verbal, de los cuales se deduce un potencial efecto negativo sobre los aspectos técnicos del procesamiento automático de textos (errores a nivel ortotipográfico y velocidad de redacción) y un potencial efecto positivo en términos de calidad y adecuación lingüístico-expresiva.

Por último, hemos visto cómo la traducción podría verse influenciada por la presencia de estímulos musicales en procesos relacionados con la memoria verbal y la toma de decisiones y resolución de problemas. Por una parte, los estudios que hemos analizado revelan una influencia positiva de música en el proceso de adquisición y posterior recuperación cognitiva de input verbal a través de la memoria. Este hecho apunta al posible beneficio sobre la memoria verbal que podría derivarse del uso de la música de fondo durante la formación lingüística del traductor. Por otra parte, hemos señalado la relación entre la presencia de estímulos musicales y una mayor inclinación al riesgo cuando la música estimula la implicación emocional del sujeto. Este hallazgo, aplicado a la traducción, señalaría a las reacciones afectivas suscitadas por la música como un detonante para la producción de soluciones traductológicas más arriesgadas.

3. Música y traducción: aspectos afectivos

En esta sección, exploraremos los aspectos emocionales presentes en la experiencia de traducir con música de fondo. Al simultanear traducción literaria con escucha

musical, el input de carácter afectivo proviene de dos fuentes distintas: por una parte, el texto literario y, por otra parte, la música. Por tanto, en este apartado nos detendremos a explorar el potencial del texto origen y el de la música como estímulos de alteración emocional. En el primer bloque de esta sección (3.1), nos centraremos en el texto literario de ficción como detonante de reacciones emocionales y en los mecanismos lingüísticos y estilísticos que contribuyen a su expresividad emocional. En el segundo bloque (3.2) abordaremos los beneficios que la música como estímulo emocional puede tener en procesos relacionados con la traducción, especialmente cuando existe una congruencia afectiva entre música y texto.

3.1 El texto literario como estímulo emocional

Abordar el papel del texto como estímulo emocional en términos genéricos no resulta una tarea sencilla por la cantidad de factores que entran en juego. En concreto, en este trabajo nos centraremos en el texto literario, ya que se trata del género textual que utilizaremos en nuestro estudio experimental. En esta sección nos limitaremos a explorar los mecanismos formales que permiten la expresión emocional en la fase de creación del texto. Más adelante, en el capítulo 3, nos centraremos en la fase de recepción textual y veremos el tipo de emociones particulares que puede despertar el texto original en el lector/traductor durante la lectura.

De esta forma, aquí nos proponemos ofrecer una visión panorámica de los recursos que nos ofrecen los sistemas lingüísticos para codificar significados emocionales. Abordamos este análisis desde el punto de vista de los textos con contenido emocional explícito, ya que constituye el criterio más obvio para hablar de la representatividad emocional de un texto.

Los hablantes podemos explotar todos y cada uno de los niveles lingüísticos para expresar emociones, ofreciendo cada uno de ellos un amplio abanico de posibilidades: «*the loci of emotion in language are as numerous as locusts in a plague*» (Wilce, 2000, p. 39). Por tanto, a continuación, examinaremos cada uno de los planos del lenguaje y trataremos de determinar los distintos recursos que los sistemas lingüísticos ponen a disposición del autor original (y, posteriormente, del traductor) para la expresión de emociones. En concreto, nos detendremos en los mecanismos de expresión de las dos emociones fundamentales con las que trabajaremos en la fase experimental de esta tesis: felicidad y tristeza.

i) Plano fonológico y prosódico. El plano fonológico podríamos considerarlo como el nivel más básico del discurso en el que se pueden expresar y reconocer matices emocionales, siendo los fonemas las unidades estructurales fundamentales de una lengua. En su artículo de revisión bibliográfica Majid (2012) expone las connotaciones emocionales que se pueden derivar de cada uno de los niveles lingüísticos. En su estudio se señala que, especialmente en el discurso literario, existe una tendencia a asociar algunos fonemas con ciertos matices emocionales. En líneas generales parece haberse establecido que existe una tendencia universal a expresar emociones con un alto nivel de activación, como la felicidad, con fonemas oclusivos, mientras que los fonemas nasales serían más representativos de la tristeza. Por otra parte, existen asimismo asociaciones entre emoción y sonido que son específicas de cada lengua.

La entonación es otro de los indicadores emocionales. De hecho se ha demostrado empíricamente la capacidad de los hablantes a identificar emociones discretas a partir de las características paralingüísticas en el plano oral (Majid, 2012, p. 433). En este sentido ha comprobado que existe una cierta universalidad en cuanto a la expresión de emociones mediante ciertos patrones prosódicos en lenguas que son cercanas. Así, por ejemplo, hablantes de diferentes lenguas son capaces de reconocer emociones como enfado, miedo, alegría o tristeza solo basándose en los cambios de entonación que escuchan en el habla.

ii) Plano morfo-sintáctico. Mediante los morfemas, las unidades de significado más pequeñas por definición, también pueden expresarse emociones. La unidad morfológica quizás más estudiada desde este punto de vista son los afijos, que pueden denotar una actitud del hablante con respecto al objeto afijado. Generalmente, los diminutivos traen consigo una evaluación positiva del objeto al que se refieren, por ejemplo, de solidaridad, intimidad o afecto, mientras que los aumentativos, representan una mayor distancia emocional o una carga negativa (Majid, 2012). Por otra parte, desde el punto de vista sintáctico, podemos también observar que la desviación de la norma en la construcción de ciertas estructuras puede acarrear connotaciones emocionales distintas. Se asume que en la mayor parte de lenguas europeas, la construcción «estándar» más frecuente es la que toma como agente o sujeto de la oración a la persona que experimenta la emoción; sin embargo en algunas lenguas romance (español, italiano) es el objeto el que se coloca como sujeto. Por consiguiente, en este tipo de lenguas, una alteración de este orden puede ser indicativo de un cambio de énfasis en la expresión emocional (Majid, 2012, p. 438).

iii) Plano léxico-semántico. El plano léxico-semántico resulta indudablemente el más significativo a nivel de producción científica existente en relación a su potencial de expresión emocional. En esta categoría nos centraremos en una de las teorías más representativas desde el punto de vista psicolingüístico y que podemos considerar hoy en día como una pieza clave para entender la conceptualización y codificación lingüística de la emoción en las diferentes lenguas. Nos estamos refiriendo a la teoría GRID desarrollado por el *Swiss Center for the Affective Sciences* de la Universidad de Ginebra. En el seno de este centro de investigación se ha estudiado el léxico de las emociones desde una perspectiva multidisciplinar y multilingüe, que ha dado como fruto el llamado *GRID instrument* (Fontaine et al., 2014). Se trata de un instrumento que permite realizar un análisis estructural o componencial de la emoción desde el punto de vista semántico, es decir, permite «desmenuzar» la estructura interna del léxico de la emoción para desentrañar las piezas semánticas básicas sobre las que se cimienta. Para ello, asume que la representación lingüístico-conceptual de la emoción está basada en los mismos componentes que caracterizan cualquier proceso emocional real. Así, para cada «término emocional» (*emotion term*) o elemento lingüístico con contenido emocional, tratan de averiguar qué «componentes» (respuesta fisiológica, motora, etc.) lo definen en cada lengua. Por ejemplo, con qué reacciones reales se asocian las palabras «enfado» o «tristeza» (aumento del ritmo cardíaco, presencia de lágrimas, tendencia a fruncir el ceño, etc.).

Uno de los objetivos fundamentales de este instrumento es determinar las diferencias y similitudes existentes entre los sistemas lingüísticos en cuanto a la representación léxico-conceptual de la emoción. Así, por una parte, de este análisis se desprende la existencia de una cierta universalidad sobre cómo están contruidos los diferentes léxicos. Esta base común está constituida por las cuatro dimensiones fundamentales en las que se organiza el léxico emocional en cualquier lengua: 1) valencia (también llamada evaluación) definida por la dicotomía «positivo-negativo» o «agradable-desagradable»; 2) intensidad (o potencia) definida por el par «intenso-débil»; 3) nivel de *arousal* o activación definida por los polos «activo-pasivo»; 4) novedad, definida en términos de imprevisibilidad y acciones repentinas (véase Fontaine et al., 2014; Guillioz et al., 2016).. Así, por ejemplo, el término «sorpresa» estaría definido por una valencia positiva, una intensidad media-baja, un nivel de activación medio-alto y un nivel de novedad alto.

Por otra parte, dentro y fuera del marco del GRID, muchos autores han defendido el carácter cultural del léxico de la emoción (Wilce, 2009; Fontaine et al., 2013; Goddard y Zhengdao, 2016), es decir, que la representación conceptual, y por ende lingüística,

de las emociones es específica de cada comunidad lingüística. Además, se ha argumentado cómo esta forma de representar las emociones puede condicionar a los hablantes de cada comunidad a entender la experiencia emocional desde el punto de vista de su lengua (Wierzbicka, 1995). Estas diferencias culturales, por tanto, han de tenerse en cuenta a la hora de traducir la carga semántica emocional de un texto contenida a nivel léxico.

Por último, cabe mencionar que la investigación relacionada con este plano lingüístico está sobre todo fundamentada en unidades léxicas, como los sustantivos o los verbos. Sin embargo, la expresión emocional no se reduce a estos dos tipos de palabras. Así, existen también estudios (aunque menos numerosos) sobre la expresión emocional a través de categorías como las preposiciones (véase por ejemplo, Osmond, 1997) y las interjecciones (Kryk-Kastovsky, 1997).

iv) Plano estilístico-discursivo. Los recursos estilísticos como el lenguaje figurado se han señalado como un elemento crucial a la hora de suscitar un determinado efecto emocional Kövecses (2000). El mecanismo expresivo más estudiado desde este punto de vista es la metáfora, cuyo potencial en la elicitación emocional es hoy en día indiscutible. El impacto emocional de la metáfora se ha demostrado empíricamente incluso en estudios que han llevado a cabo una aproximación neurológica. Así, algunos estudios (Citron et al., 2016) han revelado la mayor activación de la amígdala (un área cerebral de procesamiento emocional) en la lectura de pasajes literarios metafóricos frente a pasajes literales.

En este sentido, resulta pertinente explicar la teoría de la metáfora conceptual. Esta teoría postula que gran parte de lo que expresamos mediante el discurso cotidiano está basado en un uso figurado del lenguaje y que este uso es sistemático (Soriano, 2015). Esto también afecta al terreno de las emociones. La metáfora está basada en la analogía y nos ayuda a entender y a expresar conceptos abstractos en términos más mundanos y «tangibles». Así, conceptualizamos la realidad a partir de modelos o patrones metafóricos que se repiten alegóricamente a lo largo del discurso. A continuación, presentamos los patrones metafóricos más relevantes para las emociones con las que trabajamos en esta tesis: felicidad y tristeza.

1. La conceptualización metafórica de «tristeza» y «felicidad». Mientras que la emoción de la tristeza está relacionada con la pérdida de algún elemento (muerte, desamor), la felicidad supone una ganancia, una contribución positiva para la vida. Por tanto, las conceptualizaciones más frecuentes de estas dos emociones contrarias

están basadas en parejas de opuestos que reflejan esta dicotomía entre ausencia y presencia. Exponemos aquí las más relevantes basadas en los trabajos de Kövecses (2000) e Inchaurrealde (1997).

2. Patrones de direccionalidad (arriba y abajo). Generalmente la tristeza se representa mediante un movimiento o una presión ejercida «hacia abajo», lo que se podía explicar por la direccionalidad de los movimientos corporales asociados a ella (estar cabizbajo, estar hundido), mientras que la felicidad está asociada al movimiento contrario (estar flotando en el aire, estar en el séptimo cielo).

3. Patrones de contenedor-contenido. La felicidad está representada como un líquido que llena y, a menudo, desborda a la persona que la experimenta (estar desbordado de dicha/ rebosar de felicidad) mientras que la tristeza se representa mediante la ausencia de líquido o relleno (sentirse vacío).

4. Patrones de luz (oscuridad y claridad). Mientras que la felicidad se asocia a la luz (radiante de felicidad), la tristeza se manifiesta con una ausencia de ella (estar apagado).

Existen también algunos patrones comunes a ambas, como la felicidad y la tristeza como una fuerza de la naturaleza (una oleada de tristeza/ un huracán de felicidad). Otros propios de cada uno de ellas, como la tristeza como un enemigo, una derrota (asediado por la tristeza, estar derrotado) o un objeto dañado (estar destrozado, tener el corazón roto), y la felicidad como una sensación física agradable (embriagado de felicidad). En el caso de la felicidad, además, Kövecses (2000) distingue entre la felicidad como respuesta inmediata (alegría) y la felicidad como algo valioso (felicidad propiamente dicha). La alegría se manifiesta mediante una variedad de respuestas expresivas y reacciones motoras como la sonrisa, la risa, los movimientos rápidos y rítmicos al caminar (saltar, brincar), mientras que la felicidad constituye un estado de quietud y de armonía que no se manifiesta externamente de forma clara o fácilmente identificable, sino que es más bien interior. Por lo tanto, esto se refleja también a la hora de conceptualizar ambas emociones (brincar de alegría vs. sentirse lleno por dentro).

Sin embargo, cabe matizar que la representación conceptual metafórica de la emoción no es universal, sino que está sujeta a diferencias culturales. Por tanto, puede ocurrir que en un par de lenguas determinadas emociones estén basadas en imágenes distintas y, por tanto, esta especificidad se refleje en el sistema lingüístico. Incluso es posible que un determinado patrón metafórico sufra una variación de uso según el contexto o el registro. Así, por ejemplo, Soriano (2003) pone de manifiesto cómo el

inglés y el español asocian la emoción de enfado o ira (*anger*) con el calor o el aumento de temperatura. Sin embargo, mientras que en español es posible representar esta realidad mediante el verbo «freír» (me tiene frito), en inglés no es posible expresar esta emoción con el verbo «*fry*», sino que se recurre a un verbo de contenido semántico distinto, por ejemplo, «*steam*» (*she got steamed up*). Lo mismo ocurre en algunos casos con la tristeza o estados de ánimo negativos, ya que mientras que el inglés se asocia al color azul (*feeling blue*), en español se recurre al color negro o gris (verlo todo negro).

Estas diferencias interlingüísticas son indudablemente relevantes desde el punto de vista traductológico, puesto que pueden exigir un esfuerzo creativo por parte del traductor para encontrar la imagen metafórica que más matices de significado comparta con la lengua de origen, teniendo además en cuenta los diferentes contextos de uso (coloquial, formal, literario).

v) Plano pragmático. Cuando abordamos el tratamiento de las emociones desde el prisma pragmático es necesario cambiar el foco de atención del texto al lector o receptor del texto. Unguerer (1997) se basa en la noción de la implicatura pragmática para introducir el concepto de «inferencias emocionales» para referirse a la información de connotaciones emocionales extraída por el lector de un texto. Además, señala que la interpretación de las estrategias de cortesía lingüística puede no estar restringida a un simple proceso de decodificación racional, sino que puede tener implicaciones emocionales. Así, por ejemplo, el uso de la cortesía no siempre tiene por qué representar una intención de minimizar la agresión lingüística por parte del hablante, sino que puede ser un indicador de enfado, especialmente acompañado de una entonación determinada. En realidad, el plano pragmático, está a caballo entre la fase de creación y la fase de recepción textual.

Como último apunte de esta sección, cabe resaltar que, durante la construcción textual, es muy frecuente que no siempre se encuentren referencias explícitas; a menudo el autor proporciona «pistas» emocionales a través de la descripción de las acciones, los gestos, las reacciones y los pensamientos de los personajes. Además, la reacción emocional del lector no se deriva únicamente del *input* lingüístico y textual, sino que se ponen en juego también sus propias experiencias y deseos personales. En el capítulo 3 indagaremos sobre el carácter peculiar de las emociones que despierta el

texto en el contexto literario y narrativo y cómo pueden favorecer la inmersión del lector en el mundo narrativo.

3.3 La música de fondo como estímulo emocional

En este apartado dirigiremos nuestra atención a la música como medio que induce emociones y modifica el estado de ánimo, para entender ulteriormente el papel que la música puede desempeñar como regulador emocional en el contexto de la traducción. Para ello, abordaremos los factores de la escucha musical que pueden tener una influencia decisiva en el «rendimiento» al provocar una alteración en el estado de ánimo. Por último, veremos los efectos más relevantes de la música como estímulo emocional en aspectos relacionados con la tarea de traducción.

El potencial de la música como regulador emocional está ampliamente reconocido en la actualidad por la comunidad científica, incluso fuera del ámbito de la psicología de la música (Västfjäll, 2002a; 2002b). En este sentido, cabe resaltar que la música es capaz de provocar no solo emociones, sino un cambio en el estado de ánimo (Scherer y Zentner, 2001), siendo este último mucho más duradero que la emoción. Podemos definir la regulación emocional como el cambio desde un estado de ánimo inicial hacia un estado de ánimo deseado (Larsen, 2000). El proceso regulador se pone en marcha cuando existe una divergencia entre ambos estados de ánimo. Aunque esta transición puede ocurrir de forma inconsciente, el control emocional suele requerir de habilidades específicas de gestión emocional relacionadas con la inteligencia emocional, que han de adquirirse y desarrollarse.

En el caso de la traducción, la capacidad de regulación emocional puede desempeñar también un papel relevante, ya que un estado de ánimo determinado puede influenciar el rendimiento en la tarea y esto tener efectos posteriores en la calidad del texto final. En este sentido, Hubscher-Davidson (2013, 2016) aborda el estudio de la influencia de la inteligencia emocional como indicador de la capacidad de gestionar las emociones y el grado de satisfacción en el trabajo, así como el éxito profesional, especialmente a la hora de la toma de decisiones durante el proceso de traducción y distanciarse de las interferencias que puede suscitar el contenido emocional del texto.

Sin embargo, iniciar estos mecanismos de regulación emocional en muchas ocasiones supone un esfuerzo deliberado y no siempre es fácil conseguirlo de forma autónoma. Es por ello que estímulos externos como la música pueden ayudar en este sentido y facilitar la transición. Las técnicas de inducción emocional a través de la música son conocidas como *Musical Mood Induced Procedure* (MMIP). En este contexto, la

música no representa un fin en sí misma, sino que se utiliza como medio, una especie de herramienta o facilitador de un cambio en el estado de ánimo con la finalidad de conseguir una mejora en el rendimiento en determinadas tareas o incluso con fines terapéuticos.

Existen fundamentalmente dos estudios de referencia que evalúan el impacto del MMIP sobre actividades y tareas de diversa índole: Västfjäll (2002b), quien revisa trabajos realizados hasta el 2002 y Schubert (2013), quien toma el relevo revisando los trabajos empíricos realizados en este campo desde el 2002 hasta el 2012. Schubert explica de forma pormenorizada los criterios de selección de los artículos seleccionados, descartando por ejemplo los que tratan el tema desde un punto de vista puramente filosófico. De estos dos trabajos podemos extraer las siguientes conclusiones con respecto a los factores de influencia que intervienen en la elicitación emocional a través de la música:

i) Selección musical. Tanto Västfjäll como Schubert coinciden en que el tipo de música más utilizada en los estudios de MMIP en ambos períodos es la música clásica. Schubert (2013) especifica que sobre todo se utiliza la música del período romántico puesto que está considerada como una de las que mejor expresa y evoca emociones. En cuanto a la selección de la música concreta, el método más directo es utilizar la metodología y los estímulos musicales empleados en estudios previos para evitar la validación de materiales. Otras alternativas son utilizar fragmentos nuevos seleccionados por sus características similares con respecto a estudios previos o con la ayuda de un experto musicólogo. Algunos autores recurren a la validación previa de materiales con un grupo de sujetos independiente que determinan la emoción representada o producida por la música. En algunos estudios también se recurre a la autoselección, es decir, se permite a los sujetos seleccionar la música según sus preferencias personales para inducir un estado de ánimo determinado. Por último, la opción que permite tener un mayor control sobre los estímulos es componer la música específicamente para el fin del estudio.

Para asegurar la representatividad emocional en la música existen algunos denominadores comunes que se pueden utilizar como referencia para la selección de los estímulos. Al igual que hicimos en la sección sobre música y cognición, en este apartado ofrecemos una breve disección de las características musicales formales o propiedades estructurales en términos de notación musical que se asocian con propiedades expresivas emocionales concretas. Gabrielsson y Lindström (2010) realizan un exhaustivo análisis en el que revisan los trabajos empíricos realizados

hasta el momento²,. A continuación, basándonos en la revisión de estos autores, destacamos los aspectos que más información pueden proporcionar sobre la expresividad emocional de una pieza musical:

1. Tempo. Tradicionalmente, se asociaba siempre el tempo rápido con la emoción de felicidad o alegría (de hecho, se habla de «*tempo allegro*»). No obstante, más que con la valencia, el tempo está relacionado con el nivel de activación o *arousal* (a mayor tempo, mayor nivel de activación). De hecho, puede asociarse tanto a estados de ánimo positivos, (p. ej., la felicidad y la sorpresa), como también a estados negativos (p. ej., el miedo y el enfado).

2. Modo o escala musical. Mientras que el tempo está relacionado con el *arousal*, el modo está asociado con la valencia, la otra dimensión emocional. Desde la infancia, somos capaces de discriminar la valencia emocional según el modo (Lavy, 2001). Las escalas mayores se asocian con emociones de valencia positiva, como la felicidad y la alegría, así como con la solemnidad, la serenidad y la gracia, mientras que la tonalidad menor se relaciona con emociones negativas, como la expresión de la tristeza, la tensión y el enfado.

3. Intensidad. El volumen alto está asociado con un mayor nivel de *arousal* y, por tanto, con emociones de intensidad, potencia, tensión, enfado y alegría, mientras que la música suave está relacionada con la tristeza, la ternura, la paz y el miedo (Gabrielsson y Lindström (2010, p. 389).

4. Armonía. La armonía está relacionada con las expectativas del oyente y el carácter más o menos previsible de la melodía. Levitin y Tirovolas (2009) hacen referencia al carácter cultural y adquirido de esta propiedad, señalando que los oyentes aprenden las secuencias más frecuentes dentro del sistema musical propio de la cultura a la que pertenecen:

Native listeners of their musical system, after exposure to thousands of tonal sequences, implicitly learn which tones and chords are mostly likely to complete a musical sequence. Composers sometimes reward and sometimes violate listener expectations (p. 216).

Las melodías armónicas o consonantes se asocian con emociones positivas, como la felicidad/alegría, y parecen provocar un efecto relajante, mientras que, por el contrario,

² Remitimos a este trabajo para mayor y más detallada información desde un punto de vista especializado a nivel musicológico

las melodías irregulares pueden resultar desagradables y estar relacionadas con emociones negativas, como la tensión, la tristeza y el enfado.

5. Timbre. Según Gabrielsson y Linström (2010), a pesar de que aún es necesario investigar de forma más sistemática cómo afecta el timbre en la percepción emocional, sí que se ha demostrado, por ejemplo, la asociación de la tristeza con el violín y la voz cantada y la flauta con la paz y la serenidad (p. 389).

6. Articulación. Por último, propiedades como el *staccato* (acortamiento de la nota musical y separación de la nota siguiente por un silencio) se asocian generalmente con emociones relacionadas con el alto nivel de *arousal*, como la alegría, el miedo y el enfado. Por otra parte, el *legato* (enlace entre notas que se interpretan sin interrumpir el sonido entre unas y otras) se asocia a la tristeza, la ternura y la solemnidad (Gabrielsson y Linström, 2010, p. 391).

Todos estos factores pueden actuar de forma independiente e ir sumándose para reforzar la expresión de una emoción determinada o bien aportar valores que se contradigan entre sí. Así, la manifestación de la cualidad expresiva de un cierto elemento puede verse inhibida o favorecida por la presencia de otros factores estructurales. Por ejemplo, aunque el tempo rápido tiende a incrementar la percepción de felicidad, otros factores pueden atenuar este efecto, como el modo menor.

Centrándonos concretamente en las emociones con las que trabajaremos en este estudio (la felicidad y la tristeza), existen algunas características musicales específicas que se han identificado como elementos que codifican estas dos emociones contrarias. Siguiendo los trabajos de Vastfjäll (2002), y el de Gabrielsson y Linström (2010), recogemos la información correspondiente en la tabla 1. Como quizás cabía esperar, siendo emociones típicamente consideradas como opuestas, el valor de prácticamente todos los elementos musicales que las caracterizan son también antagónicos. Así, la tristeza se asocia con la tonalidad menor, un tempo lento, un contorno melódico (patrón direccional que une todas las notas de una melodía) descendente, los sonidos graves y la articulación ligada; por otra parte, la felicidad se suele asociar a la tonalidad mayor, un tempo rápido, un contorno melódico ascendente, los sonidos agudos y la articulación en *staccato*.

Elemento musical	Emoción representada	
	Tristeza	Felicidad
Tonalidad	menor (m)	Mayor (M)
Tempo	Lento	Rápido
Altura	Grave	Agudo
Ritmo	Constante	Variable
Armonía	Disonante	Consonante
Volumen	Variado	Medio
Articulación	<i>Legato</i>	<i>Staccato</i>
Contorno melódico	Descendente	Ascendente

Tabla 1. Patrones de codificación de la felicidad y la tristeza musicales

En relación con las conclusiones sobre música y cognición que resumíamos en el capítulo 1, cabe resaltar que algunas de las propiedades intrínsecas de la música alegre (como el tempo rápido y la intensidad alta) parecen entrar en conflicto con la etiqueta de música «relajante» (tempo lento e intensidad baja), que es considerada como el tipo de música más apto para tareas cognitivas. Esto puede llevar a plantearnos la existencia de una incompatibilidad entre música alegre y fluidez cognitiva.

ii) Diferencias individuales. El problema con este tipo de estudios es que es muy complicado obtener una tendencia clara cuando se trabaja con un grupo de individuos, ya que las diferencias individuales juegan un papel muy importante en cuanto a la vulnerabilidad emocional ante la música. De hecho, algunos autores han puesto de relieve la conveniencia de evitar administrar los protocolos de MMIP en grupos, ya que son más efectivos cuando se realizan estudios de caso individuales. Para tratar de solucionar este inconveniente, algunos autores (Västfjäll, 2002a) han permitido a los participantes dar a elegir la música dentro de una selección previa o bien confeccionar

diferentes pistas o listas de reproducción para satisfacer gustos musicales distintos. Sin embargo, esta libertad de elección puede ser contraproducente y llevar de nuevo a una falta de control de variables. Así, por ejemplo, Wheeler (1985) descubrió que las preferencias musicales pueden tener una influencia sobre el estado de ánimo. En este caso, los participantes con un estado de ánimo inicial negativo experimentaron una tendencia hacia el afecto positivo cuando escuchaban música de su preferencia, mientras que aquellos que presentaban un estado de ánimo inicial positivo experimentaron una tendencia negativa cuando escuchaban música que no les gustaba.

iii) Tipo de tarea. En este apartado nos detenemos a analizar los resultados obtenidos en estudios específicos que pueden ser más relevantes para este trabajo, en concreto, aquellos que abordan la influencia de la inducción emocional producida por la música en tareas que pueden estar vinculadas con la traducción. En concreto, podemos identificar dos aspectos fundamentales relacionados con la música y su potencial emocional que pueden ser especialmente relevantes para la tarea de traducción: el efecto sobre el tiempo de decisión y el efecto de la memoria o recuerdo congruente con el estado afectivo en tareas de asociación verbal.

1. Efecto sobre el tiempo de decisión. Uno de los factores interesantes que pueden tener una influencia en la tarea de traducción es el tiempo de decisión, ya que el traducir, como veíamos anteriormente, implica una toma de decisiones constante. Así, se ha demostrado que la inducción de emociones negativas a través de la música parece ejercer un efecto desfavorable en el tiempo de decisión. En este caso podemos mencionar el estudio de Velten (1968), quien descubrió que los participantes que habían recibido un estímulo emocional de valencia negativa tardaban más que los que habían recibido estímulos positivos en identificar palabras asociadas con los estímulos lingüísticos que se les proporcionaba. Algunos años más tarde, Kenealy (1988) mide también la influencia de la valencia emocional de la música sobre el tiempo que los sujetos emplean en tomar una decisión en una tarea de asociación verbal. La tarea consistía en proporcionar palabras semánticamente relacionadas con una palabra dada. Sus resultados apuntan a que la inducción de afecto negativo prolonga el tiempo de reacción a la hora de establecer asociaciones entre palabras. En un estudio más reciente en el que los participantes tenían que proporcionar antónimos para una serie de palabras, de l'Etoile (2002) observó que aquellos que habían experimentado una inducción emocional positiva mediante la escucha previa de una pieza de Mozart, fueron capaces de producir más palabras que el grupo de control. Esta relación entre la valencia de la emoción inducida y el tiempo de reacción podría explicarse, según

expone Kenealy (íbid), por la activación de reflejos defensivos que trae consigo el afecto negativo. Este tipo de reflejos tiende a consumir mayores recursos cognitivos y de atención en tareas que demandan rapidez en el procesamiento, como es el caso de la asociación verbal y la toma de decisiones.

2. Efecto sobre la memoria. Un dato interesante sobre el efecto de la valencia de los estímulos musicales sobre la memoria. En concreto, se ha demostrado la efectividad de los MMIP sobre el llamado «efecto recuerdo congruente con el estado afectivo», o MCM (*Mood Congruent Memory*) en sus siglas en inglés. Esta teoría postula que cuando un sujeto es expuesto a dos estímulos de la misma valencia emocional, hay más probabilidades de que recuerde más cantidad de información por asociación emocional. Algunos ejemplos concretos son los estudios de Balch et al. (1999), de l'Etoile (2002) y Nguyen y Scharff (2003). Bach et al. (1999) demostraron que la información que los sujetos aprendían bajo los efectos de un determinado estado de ánimo inducido por la música se recordaba posteriormente con mayor facilidad cuando el estado de ánimo de los participantes era el mismo que en el momento del aprendizaje. Asimismo, en el estudio de de l'Etoile (íbid) mencionado más arriba, los mismos sujetos que habían elaborado la lista de antónimos bajo los efectos de la música, tuvieron que recordar en una tarea posterior las palabras que ellos mismos habían proporcionado anteriormente. Los sujetos que consiguieron recordar un mayor número de palabras fueron aquellos cuyo estado de ánimo en el momento de recordar era congruente con su estado de ánimo en el momento de la producción verbal (primera tarea). Por otra parte, Nguyen y Scharff (2003), confirman también los resultados anteriores utilizando música de tono afectivo triste. Sus resultados señalan que la tristeza es más fácilmente inducible a través de la música que la felicidad y que un estado de ánimo triste mediado por la música trae consigo también un beneficio para la memoria.

4. Conclusiones

En este capítulo hemos tratado de ofrecer una panorámica sobre los posibles efectos de la escucha musical en una tarea de traducción (en la figura 3 ofrecemos un esquema-resumen del capítulo). Al no existir ningún estudio previo que haya examinado la influencia de la música en traducción, hemos tomado como referencia los trabajos sobre el impacto de la música en tareas y aspectos relacionados con ella a nivel cognitivo y afectivo. Así, hemos explorado el papel del texto en la traducción

como elemento que puede actuar como detonante de reacciones emocionales. Especialmente nos hemos centrado en el texto literario y en los mecanismos que, a nivel lingüístico y estilístico, pueden expresar emociones. Nos hemos detenido a profundizar especialmente en la metáfora cognitiva como uno de los procedimientos más efectivos y en la representación de las emociones de tristeza y felicidad a través de esquemas metafóricos. Por otra parte, hemos introducido el factor de la música para poder dilucidar su papel como estímulo emocional durante la tarea de traducción.

En primer lugar, hemos abordado los efectos de la música en los principales procesos cognitivos que intervienen en la tarea de traducción, como aquellos relacionados con la lectura, la producción textual y la transferencia interlingüística. Así, en primera instancia hemos examinado la compatibilidad entre escucha musical y lectura cuando se llevan a cabo simultáneamente. Las conclusiones de los investigadores que se han ocupado de estudiar esta relación, parecen apuntar a que el tipo de música y sus características estructurales juegan un papel muy importante en este sentido y es posible que sea esta la razón de que no pueda hablarse de un efecto positivo o negativo generalizado. Sin embargo, en consonancia con las conclusiones que extraíamos en el capítulo anterior, algunos estudios señalan que la música de propiedades relajantes es más favorable que la música estimulante, ya que se han detectado interferencias cuando el tempo es rápido y la intensidad alta.

Además, hemos entendido el proceso de producción textual desde una doble vertiente a la hora de examinar los efectos de la música: una vertiente técnica en la que concebimos la escritura como procesamiento automático de textos y una vertiente lingüístico-artística, en la que consideramos más bien el contenido de la redacción. Desde el punto de vista técnico, se ha demostrado que la música entorpece la fluidez de redacción y conduce un mayor número de errores a nivel ortotipográfico mientras que desde el punto de vista lingüístico, la música relajante parece conducir a relatos de mayor calidad y adecuación lingüístico-expresiva.

Asimismo, hemos destacado la influencia de la música sobre operaciones cognitivas como la toma de decisiones y la resolución de problemas, y hemos averiguado que la presencia de música, especialmente con un tempo rápido, parece conducir al individuo a inclinarse por decisiones más arriesgadas debido al incremento del *arousal*, lo cual en la traducción quizás podría traducirse en soluciones más creativas. Además, hemos destacado el efecto beneficioso que parece tener la música sobre la memoria episódica y semántica, y sobre la velocidad de procesamiento verbal.

En segundo lugar, hemos examinado los elementos que pueden desencadenar reacciones afectivas durante una tarea de traducción y cómo la música puede convertirse en uno de ellos y, quizás, influir indirectamente desde la esfera afectiva también en el resultado o producto de traducción. Así, hemos señalado en primer lugar el texto literario como fuente de input emocional a través de distintos mecanismos en todos los planos lingüísticos, siendo especialmente destacable el papel de la metáfora cognitiva. Por otra parte, hemos visto que la música y su potencial de regulación emocional puede desempeñar también un papel relevante en la traducción y cómo las reacciones afectivas que surgen de la escucha musical pueden afectar a procesos involucrados en la asociación verbal. De esta forma, la exposición a una música que induce emociones negativas conlleva una mayor lentitud en la asociación verbal, mientras que cuando el tono afectivo de la música coincide con el del material lingüístico con el que se trabaja, los sujetos son capaces de recordar un mayor número de palabras relacionadas semánticamente.

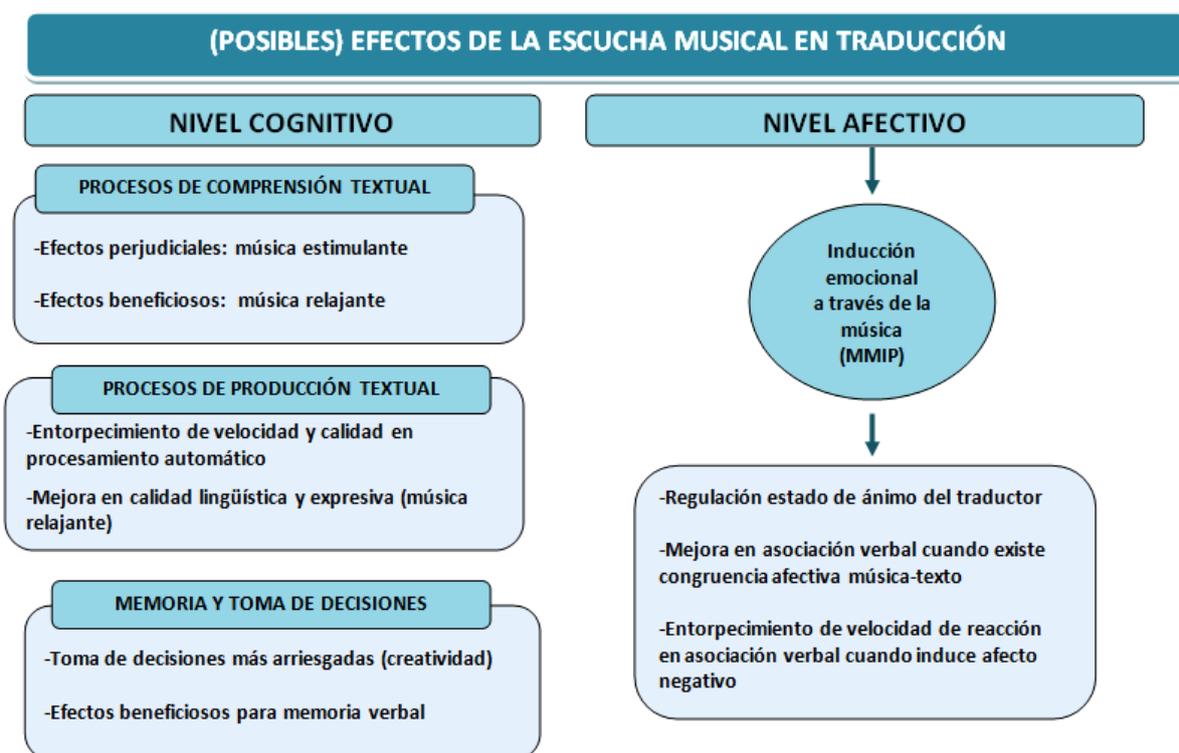


Figura 3. Esquema-resumen de los efectos esperados de la escucha musical sobre el proceso de traducción.

3

DE LA TRANSPORTACIÓN MUSICAL A LA CREATIVIDAD TRADUCTOLÓGICA: UNA REACCIÓN EN CADENA

«La imaginación conduce a la creación en el proceso de hacer visible lo invisible» (Michael Sage)

1. Introducción

En el capítulo anterior veíamos cómo la música podía afectar tanto a la dimensión cognitiva como a la dimensión emocional de la tarea de traducción. Sin embargo, la aproximación que hemos desarrollado anteriormente, aunque necesaria, resulta demasiado limitada para dar cuenta de uno de los efectos más excepcionales de la música: la transportación psicológica. Por tanto, defenderemos aquí que la música no puede concebirse meramente como un estímulo común al igual que cualquier otro, ya que no podemos ignorar que se trata de un objeto de carácter artístico. Estas cualidades artísticas le confieren un potencial extraordinario que pueden llevar al individuo a experimentar un estado psicológico especial caracterizado por la sensación de ser «transportado» a otra realidad.

La experiencia de la transportación psicológica a través de la música puede tener lugar en diferentes contextos, tanto si la escucha musical se realiza «en abstracto», es decir, sin condicionamientos visuales externos, como si actúa como complemento de otro objeto, por ejemplo, cuando constituye la banda sonora de una película. En el caso concreto de la tarea de traducción literaria que proponemos en este trabajo, la música desempeñará el papel de banda sonora del texto literario, que también tiene un valor artístico.

Nuestro propósito en este capítulo es tratar de explicar cómo la tarea de traducción literaria puede beneficiarse del efecto de la transportación psicológica a través de la música, dando lugar a una mayor implicación del traductor en la tarea y, por tanto, a un posible impacto positivo en el texto meta resultante. En última instancia, trataremos de argumentar cómo este efecto transportativo de la música puede manifestarse especialmente en forma de creatividad traductológica.

Para ello, en primer lugar, en el apartado 2 trataremos de definir la transportación psicológica como fenómeno experiencial que puede llevarnos a perder temporalmente la consciencia de nuestro entorno para desplazarnos mentalmente a otros mundos imaginarios. Abordaremos la transportación tanto en el contexto musical (apartado 2.1), como en el contexto literario (apartado 2.2) y explicaremos cómo la música y el texto literario cuentan con un «potencial transportativo» que está relacionado fundamentalmente con su cualidad artística.

En segundo lugar, en los apartados 3 y 4 trataremos las dos dimensiones esenciales de la transportación: los procesos de visualización y la implicación emocional, respectivamente. Aquí, veremos de qué forma pueden favorecer el texto literario (apartado 3.1) y la música (3.2) a la estimulación visual, así como el tipo especial de reacción emocional que puede originarse a raíz de la lectura literaria (4.2) y de la escucha musical (4.3).

Por último, en el apartado 5, trataremos de extrapolar las conclusiones extraídas de los apartados anteriores para discernir el posible impacto que la transportación musical puede producir en la tarea de traducción literaria. Para ello, exploraremos de nuevo las dos dimensiones fundamentales de la transportación —visualización (5.1) e implicación emocional (5.2) — pero esta vez en el contexto específico de la traducción. Así, argumentaremos que el efecto más relevante que la estimulación visual y la implicación emocional pueden acarrear en la traducción es un incremento de la creatividad en el texto meta. Finalmente, en el apartado 5.3 propondremos la música

como estímulo externo que puede contribuir a la aparición o a la intensificación de la transportación durante la tarea de traducción literaria a través de su potencial de estimulación visual y emocional y, por ende, a una mayor implicación creativa por parte del traductor.

En definitiva, nuestro propósito primordial en este capítulo será explicar cómo la música puede actuar de «pasadizo» que facilita la inmersión en el texto durante la traducción y cómo la experiencia estética de traducir un texto literario con música puede predisponer al traductor a un comportamiento creativo.

2. El fenómeno de la transportación psicológica

La mente humana es un mecanismo tan asombroso que nos permite viajar sin tener que desplazarnos en el espacio. Este fenómeno de «transportarnos» a otras realidades distintas de lo que nos rodea físicamente es algo que experimentamos en nuestro día a día a través de los sueños, la imaginación o los recuerdos.

La exposición por placer a las obras de arte puede llevarnos también a realizar un viaje mental hacia el mundo ficticio representado en ellas. Así, cuando decidimos involucrarnos en la lectura de una novela, la contemplación de un cuadro o el visionado fílmico, podemos experimentar la sensación conocida popularmente como «meterse» o «sumergirse» en el libro, el cuadro o la película, respectivamente.

El fenómeno de la transportación está relacionado con nuestra capacidad para no oponer resistencia crítica y dejarnos llevar a la realidad imaginaria que se nos presenta, sin cuestionarnos la veracidad de lo que acontece en ella. Esta habilidad para «bajar la guardia» temporalmente es lo que se ha denominado «suspensión de la incredulidad» (*suspension of disbelief*³). Wolf (2007) define este fenómeno como una «ilusión estética» caracterizada por la sensación de reubicarse en el espacio creado en la obra sin ponerlo en tela de juicio, a pesar de seguir siendo conscientes de su carácter irreal: «*the impression of being re-centred in the space created and experiencing it as a plausible world despite one retains a consciousness of its being 'made up'*» (p. 16).

³ El término fue introducido por primera vez por Coleridge en 1817 en su obra *Biographia Literaria* (capítulo XIV).

Holland (2009) aporta una explicación del fenómeno argumentando que, ante la consciencia de que no podemos cambiar la realidad imaginaria que se nos presenta, nuestro cerebro deja de evaluar el entorno y entra en una especie de «trance» (p. 3). Este fenómeno posibilita una vía de escape hacia universos alternativos (Green et al., 2004), abandonando temporalmente la realidad mundana y dejando atrás las preocupaciones personales y el estrés, al tiempo que mejoramos nuestro estado de ánimo y nos embarcamos en un proceso de reflexión y autodescubrimiento (Leizerovici, 2014, p.73). Algunas voces han hablado del aspecto «experiencial» (*experiential aspect*) de este fenómeno basándose en la teoría de la corporeización o *embodiement*, argumentando que el lector puede incluso llegar a experimentar las mismas reacciones motoras y sensoriales que si estuviera realmente viviendo o percibiendo de primera mano la acción narrada (Sandford y Emmott, 2012).

Existen dos dimensiones fundamentales que constituyen los pilares del fenómeno de la transportación: la visualización o imaginación y la implicación emocional. En la literatura sobre la transportación tanto en el ámbito musical como en el literario aparecen sistemáticamente estos dos aspectos como factores esenciales para que tenga lugar la experiencia (Green y Brock, 2000; Juslin y Västfjäll, 2008; De Graaf et al., 2009; Vroegh, 2012; Leizerovici, 2014). Por lo tanto, en lo sucesivo los usaremos como guía a la hora de estructurar nuestra revisión bibliográfica y poder determinar, en última instancia, cómo pueden afectar en la tarea de traducción literaria.

A continuación, abordaremos la transportación psicológica en su vertiente musical (transportación auditiva) y narrativa (transportación narrativa). Como adelantábamos algunas líneas más arriba ambos estímulos (tanto la música como el texto) cuentan este potencial «transportativo». Por una parte, el texto narrativo ofrece al lector la posibilidad de sumergirse en un mundo de ficción; por otra parte, la música contribuye a este efecto transportativo cuando actúa de complemento de un producto de ficción como, por ejemplo, una película, pero, sorprendentemente, también cuando actúa en solitario.

2.1 Transportación a través del texto literario

Podemos situar el origen de la teoría de la transportación en el seno de la literatura y, más en concreto, de la narrativa con el concepto de la «suspensión de la incredulidad» de Coleridge, aunque el constructo de la «transportación narrativa» (también llamado «implicación narrativa») fue propuesto años después por Green y Brock (2000), quienes lo definen como un proceso mental particular en el que el lector se ve

absorbido por la historia de forma que se transporta al mundo narrativo, implicándose cognitiva y emocionalmente (p. 701). Desde entonces, el fenómeno se ha estudiado también en el contexto de la ficción cinematográfica, así como en el ámbito de los videojuegos y la realidad virtual, donde también se le conoce como «inmersión» (véase Björk y Holopainen, 2004).

Tratando de dilucidar qué características del texto literario lo convierten en un detonante para la transportación, algunos autores (Gerrig, 1992; Holland, 2009) han dirigido su atención al papel del lector. En contraposición a la perspectiva estructuralista, que se centraba en el estudio del texto literario como único elemento que alberga la integridad del significado, a partir de la década de los sesenta y setenta, los críticos dirigen su atención hacia el lector, al que se le empieza a otorgar un papel más activo en la interpretación textual. Así, mientras que en el pasado el rol del lector quedaba relegado a una mera función pasiva como receptor de la información, a partir de la teoría de la recepción, predomina una perspectiva más dinámica que pone de relieve el carácter interactivo del acto de la lectura como un proceso de negociación entre texto y lector (véase Thompkins, 1980). En traducción, esta nueva perspectiva se trasladó asimismo al proceso de lectura (véase House, 1986; Whyatt, 2003). En consonancia con esta visión, desde el punto de vista filosófico de la hermenéutica, algunos autores (Heidegger, 1962; Gadamer, 1975) ya le habían atribuido a la lectura o interpretación de un texto una estructura dialógica y circular en la que los vínculos de reciprocidad entre lector y texto permiten una retroalimentación y una actualización constante del significado, integrándose en el texto el conocimiento del mundo y las expectativas del lector a través de sus experiencias previas.

Holland (2009) proporciona la explicación de esta interacción entre lector y texto literario desde un punto de vista neurológico, basándose en cómo responde el cerebro cuando nos «transportamos» o nos «introducimos» en una obra literaria. Así, argumenta que esta implicación activa del lector trae consigo la inhibición motora y, por el contrario, la activación de nuestros deseos y fantasías. Según el autor, cuando interactuamos con la realidad estamos en un constante estado de vigilancia, preparados siempre para reaccionar ante los estímulos a los que nos vemos expuestos; sin embargo, la transportación a través del texto conlleva la inhibición de nuestra tendencia espontánea a la acción (cese de la actividad en el lóbulo frontal), puesto que no tiene sentido responder ante lo que acontece en un mundo que sabemos que no es real. Este «adormecimiento» de nuestro estado natural de alerta, permite que salgan a flote otro tipo de pensamientos de carácter más introspectivo y

nos predispone a proyectar nuestros propios deseos en la narrativa, de forma que el material textual es solo una base a la que luego añadimos elementos de nuestra propia cosecha. Esta interpretación subjetiva del texto es a lo que Holland se refiere como «confabulación provocada» (*provoked confabulation*).

Green y Brock (2000) fueron pioneros en desarrollar un instrumento psicométrico para medir el grado de transportación o implicación del lector en la narrativa (*narrative engagement*). Para ello, proponen primero un modelo en el que identifican y definen las cinco dimensiones que dan cuenta de este fenómeno: atención cognitiva (*cognitive attention*), implicación emocional (*emotional involvement*), sensación de suspense (*feeling of suspense*), pérdida de consciencia sobre el entorno (*lack of awareness of surroundings*), y capacidad de visualización (*mental imagery*) (p. 703). De estos cinco componentes, los autores enfatizan la importancia de la atención, la visualización y el aspecto emocional para la sensación de «absorción» en la narrativa.

2.2 Transportación a través de la música

En el contexto de la música, el término «transportación auditiva» o «transportación musical» parece de acuñación bastante reciente. El trabajo de tesis de Leizerovici (2014) es una de las pocas referencias que podemos encontrar del término. Este autor dedica su trabajo de tesis a demostrar empíricamente que la música, al igual que la narrativa, puede provocar el fenómeno de la transportación psicológica. Leizerovici (2014) hipotetiza que la música puede tener el mismo potencial «transportativo» que otros productos basados en soporte visual o audiovisual (texto y películas) debido a su capacidad de producir reacciones afectivas y favorecer la estimulación visual. Dicha hipótesis se vio corroborada con sus resultados, obteniendo niveles de transportación superiores tanto con música alegre (en modo mayor) como triste (en modo menor). Por lo tanto, concluye diciendo que la transportación auditiva es un fenómeno real que se da a nivel experiencial (Leizerovici, 2014, p. 86).

Otro dato interesante de la investigación de Leizerovici es la relación entre la transportación musical y el pensamiento introspectivo. En su experimento los participantes debían volcar sobre el papel sus pensamientos mientras escuchaban música instrumental. El autor clasifica posteriormente los relatos producidos en dos categorías, según contuviesen pensamientos desde el punto de vista del «yo» (*self-focused thoughts*) o desde el punto de vista de terceras personas (*other-focused thoughts*). Según sus resultados, la música de fondo suscitaba un estilo de

pensamiento más introspectivo, en el que el protagonista era el propio participante. Una posible explicación que aporta el autor es que, al no existir complemento visual y centrarse únicamente en el sonido, los participantes pudieran interpretar la música de un modo más libre y más propenso a la introversión.

Para explicar dónde reside esta capacidad transportativa de la música, nos aventuramos a hipotetizar que este potencial está basado en una de las características de la música que ha sido señalada en repetidas ocasiones en la literatura de la psicología y la estética musical: su carácter narrativo. Se ha demostrado que los sujetos asocian la música a un contenido narrativo y, es más, que distintos géneros musicales evocan tipos o situaciones narrativas diferentes. Dicha asociación entre música y contenido narrativo radica presumiblemente en la continua exposición a películas y productos audiovisuales con banda sonora (Bullerjahn y Güldenring, 1994; Juslin y Västfjäll, 2008; Bezdek y Gerric, 2008). Vroegh (2012) expresa esta misma idea argumentando que los oyentes de la cultura occidental adoptan un modo de escucha de tipo narrativo, como si la música nos contara una historia: «*Listeners sometimes tend to integrate emotions perceived in music with the feeling as if the music is telling a story, and this may well be a frequent listening mode in the West*» (p. 1104). Basándose en las narraciones de participantes obtenidas en otros experimentos, Vroegh señala algunos ejemplos, como la música que evoca una historia romántica y con carácter de cuento de hadas, una batalla heroica con un final triunfante, o un recuerdo autobiográfico en el que el oyente es el propio protagonista.

Para ilustrar dicho carácter narrativo, podemos remitirnos al relato producido por uno de los participantes del experimento de Leizerovici (2014) que comienza así: «*On a fall day, one person is walking down a quiet street where yellow and red leaves have covered the street .It is a beautiful afternoon, the sun is shining upon that person*» («En un día de otoño, una persona desciende por una calle tranquila, cubierta por hojas de color amarillo y rojo. Hace una tarde preciosa y la luz del sol brilla en lo alto», mi traducción). Si nos fijamos, el relato parece tener una clara estructura narrativa, pues empieza a contarnos una historia.

Esta propensión a encontrar pistas narrativas en la música parece ser incluso anterior a la invención del cine. Uno de los autores que más ha analizado esta característica, Lavy (2001), pone de relieve que, durante toda la historia de la música, los compositores se han servido habitualmente de alusiones y metáforas de tipo narrativo para describir las piezas musicales que escuchaban. Este autor dedica todo un

capítulo de su tesis doctoral a los vínculos entre la música y la narrativa y las implicaciones de esta relación en cuanto a la respuesta emocional de la música. A continuación, resumimos los aspectos más relevantes que pueden explicar el fenómeno de la música como narrativa:

i) La narrativa como «modo de escucha» musical. Esta premisa se basa en la tendencia natural de los individuos a adoptar un «modo narrativo» al escuchar música, de forma que utilizamos la narrativa como una herramienta cognitiva para darle sentido a la experiencia de la escucha musical (Lavy, 2001, p. 86). Para entender este razonamiento es necesario concebir la narrativa, no ya como objeto (el texto narrativo), sino más bien como un proceso cognitivo (esquemas narrativos), que nos ayuda a representar, organizar y explicar una experiencia perceptiva. Por tanto, Lavy (2001) sugiere que la variedad de la respuesta emocional a la música puede deberse, en parte, a la naturaleza dinámica de la forma en la que se desarrollan las narrativas, esto es, a lo largo de cualquier historia, suelen alternarse acontecimientos favorables y desfavorables para los personajes y, por tanto, esto desencadena altibajos emocionales.

ii) Estado de suspense. Al igual que ocurre al leer una novela, escuchar una pieza musical trae consigo una generación de expectativas en el oyente sobre cómo se desarrollará la acción musical. Levitin y Tirovolas (2009) afirman que la predicción y la anticipación son elementos centrales de cualquier experiencia musical (p. 217). Estas predicciones provienen de la exposición repetida a diversos estímulos musicales; pero, durante la escucha, hasta que no se llega al punto en el que estas expectativas se resuelven (pueden ser confirmadas o violadas), existe un cierto nivel de incertidumbre, esto es, una sensación de suspense, que produce respuestas emocionales, como la tensión, o la esperanza.

iii) Inmersión en realidades paralelas. Este aspecto hace referencia precisamente al poder transportativo de la música. Lavy (2001) lo resume explicando que escuchar música implica sumergirse de lleno en un mundo narrativo y que toda respuesta a la música está basada en una respuesta a los acontecimientos que ocurren en dicho mundo paralelo: «*to listen to music is to be immersed in an entire narrative world; to respond to music is to respond to events that are perceived to take place in that world*» (p. 98). Por otra parte, cuando la música actúa como complemento de productos audiovisuales, por ejemplo, como banda sonora de una película, también parece contribuir a que se produzca una mayor transportación. Cohen (2001) afirma que la

música juega un papel determinante que favorece la «absorción» del espectador en la película. Esta autora explica el papel de la música cinematográfica (*film music*) en la experiencia estética mencionando algunas de sus cualidades, como su capacidad para producir emociones, su contribución al sentido de realismo en la narrativa y su carácter «asociativo» por el que es capaz de dirigir la atención del individuo al objeto al que acompaña (en este caso, la película). En este sentido, Proverbio et al. (2015) descubren que la música emotiva (*emotionally touching music*) mejora la capacidad memorística para recordar expresiones faciales que reflejen una emoción determinada, lo que puede considerarse asimismo como un síntoma de mayor implicación con respecto al objeto.

Pero además, la influencia de la música no solo parece contribuir a una mayor implicación en la historia a la que acompaña, sino que además conduce a una mayor «persuasión» narrativa. Green y Brock (2000) ya habían apuntado a este carácter persuasivo que una historia puede adquirir cuando tiene lugar el fenómeno de la transportación, argumentando que los participantes mostraban mayor grado de acuerdo con las creencias y las acciones de los personajes. En su modelo, este efecto persuasivo se atribuye fundamentalmente a la visualización y, en el ámbito audiovisual, donde las imágenes ya vienen dadas al espectador, es la música el elemento que parece contribuir a este efecto. Así, Costabile y Terman (2013) llevan a cabo dos experimentos en los que exponen a los participantes a la visualización de escenas de películas con y sin banda sonora. En el primer experimento, las autoras utilizaron escenas que representaban una historia de amor que acaba con la decisión de la mujer de desconectar a su marido, quien se encuentra en estado terminal, de la máquina que lo mantiene con vida. La música utilizada en este caso fue la propia BSO de la película, calificada como solemne y triste en algunas ocasiones y sentimental y serena en otras. En el segundo experimento, la pista sonora constaba de música clásica congruente e incongruente con respecto a la escena y fue añadida posteriormente a una escena que originalmente no contaba con banda sonora. A raíz de estos estudios encontraron que la transportación era mayor con la banda sonora, pero únicamente cuando la música era congruente con el tono afectivo de la escena. Además, demostraron que en la condición con música los participantes mostraron un mayor grado de acuerdo con la ideología moral de los protagonistas.

2.3 Conclusiones

En los apartados anteriores hemos visto que tanto la narrativa como la música tienen potencial transportativo. Por una parte, hemos argumentado que la transportación narrativa puede estar estrechamente vinculada con la implicación activa del lector en el texto, ya que, en el contexto literario, no es un mero receptor de la información, sino que existe una interacción entre texto y lector en la que se ponen en juego también sus experiencias y deseos personales. Por otra parte, hemos defendido que la transportación musical puede tener su explicación en el carácter narrativo que se le atribuye a la música. Así, en el contexto musical el oyente occidental suele adoptar un modo de escucha narrativo que consiste en la activación de una serie de esquemas cognitivos para identificar pistas narrativas en la melodía y así, poder interpretar el significado de la música.

Además, hemos visto cómo en el ámbito audiovisual, la música puede contribuir a una mayor intensidad del fenómeno de la transportación cuando la música contiene el mismo tono afectivo que la escena.

Por último, hemos argumentado que el fenómeno de la transportación musical en el contexto de la narrativa no solamente parece estar basado en una mayor implicación psicológica en la película en términos ficticios, sino que además un alto grado de implicación puede conducir asimismo a una mayor persuasión narrativa, lo que posibilitaría incluso manipular el juicio moral o ideológico del espectador.

3. Procesos de visualización

En esta sección dirigiremos la atención a los procesos de visualización como una de las dimensiones más relevantes del fenómeno de la transportación psicológica. Abordaremos los estudios que han abordado la visualización tanto en el contexto narrativo como en el contexto musical. Además, revelaremos la importancia de la visualización en los procesos de comprensión lectora que se dan también durante la tarea de traducción, resaltando, por tanto, los posibles efectos beneficiosos de la música para la traducción.

3.1 Visualización a través del texto literario

En este apartado abordaremos la relación entre visualización y texto. En primer lugar, explicaremos cómo la visualización constituye un mecanismo que ayuda a la comprensión textual durante la lectura y, en segundo lugar, centraremos nuestra atención en el estudio del texto literario y veremos cómo diferentes estilos cognitivos de visualización pueden también influir en el tipo de imágenes que se crean en la mente del lector durante la experiencia de lectura literaria.

La estimulación visual o *mental imagery* ha sido definida como un fenómeno por el cual el lector evoca una serie de imágenes mentales de la escena que se representa en el texto (Sadoski, 1983, 1985; Gambrell & Bales, 1986; Gambrell & Jawitz, 1993; Moll y Jolles, 2014). Desde el punto de vista cognitivo, recientemente algunos autores (De Koning y Van der Schoot, 2013) han puesto de relieve la importancia de este proceso de activación visual como elemento facilitador de la comprensión lectora, basándose en dos teorías fundamentales:

i) **La teoría de la codificación dual** (o *dual-coding theory*) que fue postulada en los años 70 fundándose en la premisa de que en la decodificación de un texto intervienen procesos de representación mental de los objetos y acciones que se describen verbalmente, pero no están presentes físicamente. Estas representaciones contienen siempre algún tipo de experiencia sensorial que no solo puede ser verbal, sino también táctil o auditiva, asociada con el objeto representado (véase Paivio, 1971).

ii) **Las teorías de la «corporeización» cognitiva (*embodied cognition*)**, que comenzaron con las ideas de Varela et al. (1991), postulan que los procesos cognitivos están basados en los mismos mecanismos cerebrales que rigen la percepción y la activación motora. Así pues, durante la experiencia real de interacción con el mundo se activan ciertas conexiones neuronales y se almacena información sobre dicha experiencia en la memoria operativa (olores, tacto, imágenes). Durante la lectura, si se representa una experiencia anteriormente vivida, se recupera la información almacenada en la memoria a largo plazo y se vuelven a reactivar las conexiones cerebrales perceptivas y motoras. Por lo tanto, cuando se visualiza el contenido de un texto, es posible recordar vívidamente la experiencia «en nuestras propias carnes» (corporeización) como si realmente se estuviera experimentando de verdad. Existe evidencia empírica, incluso con técnicas de neuroimagen, de que los lectores activan representaciones sensoriales correspondientes a algunas

características de los objetos aunque no estén mencionadas de forma explícita en un texto (Stanfield and Zwaan 2001; Zwaan et al. 2002). Estos resultados sugieren que dicha activación puede jugar un papel importante en la correcta comprensión de un texto. Esta capacidad de visualización se ha comprobado, asimismo, cuando los sujetos son expuestos a palabras de contenido emocional. En estudios empíricos de corte neurológico se ha demostrado que, en estas circunstancias, se produce una activación de la zona de la corteza visual (véase, por ejemplo, Schindler y Kissler, 2016).

En el contexto concreto del texto literario, podemos tomar como referencia el trabajo de Otis (2015) como una de las aportaciones más recientes en este ámbito. Otis lleva a cabo un estudio cualitativo basado en la observación en el que examina los procesos de visualización en la lectura literaria. Para ello se basa en los estudios empíricos y de corte cognitivo y neurocientífico que dan cuenta de los diferentes estilos de pensamiento visual que caracterizan a los individuos. Así, toma como referencia el modelo de Kozhevnikov (2007), que propone dos tipos de perfiles según la forma de procesar la información visual: perfil espacial y perfil pictórico. Según este modelo, la diferencia entre estos dos perfiles de visualización radica en la ruta cerebral que se utiliza con más frecuencia a la hora de procesar las imágenes. De esta forma, los individuos con un perfil espacial tienden a utilizar la denominada ruta dorsal (zona superior), que analiza las distancias, dimensiones direcciones y velocidades, mientras que los individuos con un perfil pictórico tienden a recurrir con más frecuencia a la ruta ventral (zona inferior), que analiza colores, texturas, patrones y formas (Otis, p. 508). Por tanto, los individuos de perfil pictórico muestran una inclinación hacia la representación de imágenes más coloridas y más ricas en detalles que se centran especialmente en objetos concretos y, por otra parte, los individuos de perfil espacial prefieren las representaciones esquemáticas y se centran en las relaciones espaciales entre los objetos. Otra diferencia importante entre los dos perfiles es la forma de codificación de las imágenes, atribuyéndosele al perfil pictórico una codificación de tipo más holístico y al perfil espacial un procesamiento de tipo más segmentado (por partes).

Mediante una serie de entrevistas personales con individuos de distintos perfiles profesionales (científicos, artistas, filósofos, etc.), Otis recoge información sobre los distintos patrones de visualización durante la experiencia de la lectura. Tras su recogida de datos, concluye que la existencia de estos dos perfiles (espacial y pictórico) se puede observar también en el contexto de la lectura literaria. Estos

perfiles han de ser entendidos como tendencias más que como categorías absolutas pero, en cualquier caso, estas diferencias individuales en la forma de visualizar contenidos pueden dar lugar a experiencias de lectura muy distintas: *«If one understands the object and spatial styles as tendencies rather than absolute categorizations, reading becomes an experience that can vary enormously depending on how individual minds respond to writers' invitations to visualize»* (p. 514).

Además, independientemente del estilo cognitivo-visual del lector, para que se produzca cualquier respuesta visual, es necesario que exista un estímulo, un detonante que ponga en marcha la ruta de la representación en imágenes. Por tanto, no podemos ignorar el papel del propio texto literario y, por ende también, del autor. Así, por una parte, Otis investiga los procesos de visualización que tienen lugar durante la creación textual entrevistando a novelistas y poetas, dando cuenta de las diferencias individuales existentes también entre los autores a la hora de codificar el contenido visual del texto durante la fase de creación. Así, la visualización durante la lectura depende también de las pistas específicas proporcionadas por el autor. Por otra parte, señala que la calidad del texto literario juega también un papel determinante en la respuesta visual del lector. De esta forma, un texto de estilo literario pobre puede llegar a interferir negativamente en la capacidad de visualización.

Un tercer elemento (además de las preferencias cognitivas de autor y lector) que podemos deducir también del trabajo de Otis es el componente «cultural» de las representaciones mentales. Con esta etiqueta, la autora se refiere a las asociaciones que los lectores pueden hacer entre el texto y las referencias visuales que tienen almacenadas en la memoria provenientes de productos audiovisuales como películas, anuncios, libros de texto y páginas web (p. 515).

Por último, en este trabajo Otis puntualiza también que existen diferencias individuales en cuanto al peso específico que cada lector atribuye a la visualización durante la lectura: para algunos lectores es una parte esencial de la experiencia de leer sin la que la lectura perdería su sentido, mientras que, para otros, no parece un factor imprescindible.

En definitiva, de este apartado podemos extraer dos conclusiones fundamentales:

1. Los procesos de visualización del contenido textual pueden favorecer la comprensión durante la lectura debido a que los objetos representados son percibidos con mayor realismo (teoría de la corporeización).

2. Los procesos de visualización durante la lectura literaria están condicionados por dos factores fundamentales: 1) el lector, junto con su estilo cognitivo de procesamiento visual (pictórico o espacial) y su repertorio de asociaciones culturales; 2) el texto y su calidad estilística, que dependen, a su vez, del estilo personal (cognitivo y artístico) del autor.

3.2 Visualización a través de la música

Si indagamos un poco en la literatura sobre la psicología de la música, descubrimos que la evocación de imágenes ha sido señalada también precisamente como uno de los efectos que frecuentemente trae consigo la escucha musical (Osborne, 1989; Juslin y Vastfjäll, 2008, Vuoskoski y Eerola, 2012). McKinney y Tims (1995) señalan este potencial de la música para despertar la representación visual de vívidas imágenes mentales que se ha asociado a características como el tempo lento, la repetición y la predictibilidad en elementos melódicos, armónicos y rítmicos (en Juslin y Vastfjäll, 2008, p. 567). En consonancia con la teoría de la corporeización, la evocación musical se define como una experiencia que se asemeja a la percepción real en la ausencia de estímulos sensoriales. Estas visualizaciones pueden ser resultado de experiencias previas y provenir, por tanto, de la memoria episódica o autobiográfica (recuerdos vividos en primera persona). Pero también es posible que tengan un componente de fantasía, pues el oyente puede evocar imágenes de objetos y situaciones que jamás haya visto o vivido (Juslin y Vastfjäll, 2008).

Osborne (1989) fue uno de los primeros autores que dieron cuenta del fenómeno de la visualización a través de la música llevando a cabo un experimento en el que los participantes, tras escuchar música definida como «*música psicodélica*» (*spacey music*⁴), aludían a los mismos tipos de escenas de forma recurrente: paisajes naturales, imágenes religiosas y experiencias extracorpóreas (por ej., sensación de flotar). Estos resultados concuerdan con los de la tesis doctoral de Leizerovici (2014) quien, tras un estudio experimental en el que los participantes tenían que expresar sus pensamientos por escrito mientras escuchaban música, descubre que, como hemos

⁴ música alternativa o no convencional, que puede ser percibida como extraña o excéntrica

visto anteriormente, la narración descriptiva basada en imágenes es la tónica dominante.

En concreto, Vuoskoski y Eerola (2012) realizan un estudio en el que investigan las reacciones producidas por la música con un tono afectivo triste. Entre las respuestas señaladas por los participantes ante la presencia de la música triste se encontraba precisamente la evocación visual como el fenómeno registrado con más frecuencia. Además, descubren que los sujetos expuestos a una música elegida por ellos mismos experimentaban con más frecuencia pensamientos basados en recuerdos de tipo autobiográfico. Por otra parte, en el grupo de sujetos que escucharon música desconocida para ellos, los individuos con una personalidad más empática, eran más propensos a experimentar tristeza «genuina», es decir, no condicionada por sus recuerdos.

Por último, se ha descubierto también que la música de fondo puede llevar a una visualización más intensa durante la lectura literaria. En un estudio empírico, Holenderski y Hu (2013) pretenden averiguar si la música de fondo puede enriquecer la experiencia de lectura de pasajes literarios en un *e-book*, facilitando que el lector se transporte a la narrativa. Sus resultados apuntan a puntuaciones más altas en el factor «*imagery*» (visualización) en la condición con música, frente a la condición neutra (silencio).

En conclusión, la música es capaz de desencadenar procesos de visualización que pueden estar basados en recuerdos autobiográficos o bien pueden tener un componente «genuino» y de fantasía.

3.3 Conclusiones

De estos dos apartados podemos concluir que tanto la música como el texto literario tienen la capacidad de estimular procesos de visualización. Estos procesos pueden ayudar a dar sentido a lo que nos cuenta el texto y la música puesto que las imágenes contribuyen a proporcionar una percepción más realista. La teoría de la corporeización postula que, a través de la visualización, los estímulos representados en la obra pueden experimentarse como si el individuo se encontrara expuesto a ellos de verdad. Existen dos estilos cognitivos de visualización (pictórico y espacial) que pueden determinar el tipo de imágenes que tiende a representar mentalmente cada individuo (más centrados en los detalles o más centrados en la distribución de los objetos en el

espacio). Además, las imágenes evocadas pueden estar basadas en recuerdos personales o bien ser producto de la fantasía del sujeto.

4. Implicación emocional

Con frecuencia, los trabajos que abordan la transportación o absorción psicológica, ya sea en el ámbito musical o literario, hacen referencia al aspecto «estético» de este fenómeno (Molenaar, Tan, Visch, 2010; Hakemulder, 2011; Keen, 2011; Leizerovici, 2014). El adjetivo «estético» adquiere en este contexto dos connotaciones fundamentales: una de ellas se refiere al arte y la otra, a las emociones. Así, cuando hablamos de experiencia estética nos estamos refiriendo esencialmente a las emociones producidas por el arte. Recordemos que la transportación es una respuesta peculiar que los individuos manifestamos cuando nos exponemos a un objeto de cualidades artísticas, como la literatura o la música, en este caso. Por lo tanto, en esta sección abordaremos la reacción emocional asociada a la transportación como una respuesta emocional «estética» que, como tal, posee características específicas que la distinguen de los episodios emocionales «cotidianos» u «ordinarios», surgidos de la interacción con nuestro entorno real. Así, en los siguientes apartados exploraremos la emoción estética y su especificidad en relación a las emociones «básicas» o «discretas» (como la felicidad, el miedo o el enfado), tanto en el contexto de la música, como en el de la literatura.

4.1 La especificidad de la emoción estética: el concepto de «*being moved*»

Como apuntábamos anteriormente, la reacción afectiva ante la obra artística que favorece la transportación a mundos imaginarios está caracterizada por su componente estético. La literatura que ha abordado la emoción estética desde el punto de vista psicológico, ha venido refiriéndose a ella con el concepto de «efecto conmovedor» o «*being moved*» en inglés. Este estado de conmoción no se da únicamente en contextos artísticos, pero sí que podemos decir que constituye la reacción más característica que se ha señalado por los estudiosos como respuesta emocional al arte (Kivy, 1999; Lavy, 2001; Vuoskoski y Eerola, 2012; Kuehnast et al., 2014; Wassiliwizky et al., 2015; Menninghaus et al., 2015). Podemos destacar tres estudios que estudian este fenómeno tanto en situaciones artísticas como no artísticas. Por una parte, Kuehnast et al. (2014) exploran el fenómeno desde el punto de vista semántico-conceptual para determinar qué asociaciones realizan los

hablantes (en este caso, de lengua germana) en torno a la sensación de «sentirse conmovido». Por otra parte, Menninghaus et al. (2015) proponen un completo modelo desde el punto de vista psicológico, que delimita el concepto de «*being moved*», señalando las características específicas que lo definen en cada una de las dimensiones de las que se compone cualquier emoción. Por último, Wassiliwizky et al. (2015) estudian el fenómeno y la reacción fisiológica que lo caracteriza en el contexto audiovisual.

Entre estos trabajos realizados desde perspectivas distintas, podemos observar un gran número de puntos en común sobre los aspectos esenciales que identificarían el fenómeno de *being moved* (figura 4):

1. La alegría y la tristeza constituyen las emociones fundamentales con las que se asocia este estado psicológico (Kuehnast et al., 2014: p. 5; Menninghaus et al., 2015: p.12). Estos resultados coinciden con los de Green y Brock (2000), en los que demuestran que tanto las historias cargadas de tintes emocionales negativos (final trágico) como positivos (final feliz) eran capaces de provocar el fenómeno de la transportación (p. 719).

2. El fenómeno de *being moved* está asociado a niveles de *arousal* moderados; no obstante, a nivel perceptivo, el sujeto experimenta la sensación con una gran intensidad, tanto en contextos reales como en contextos artísticos (Menninghaus et al., 2015: p.17).

3. Este efecto conmovedor está relacionado con el placer y el disfrute de la experiencia (Menninghaus et al., 2015, p. 11; Wassiliwizky et al., 2015). Este hallazgo está en consonancia con el concepto del «placer desinteresado» que Kant (1790) pone de relieve en su obra para referirse a que el disfrute del arte no responde a ningún otro fin más que el propio disfrute, independientemente de la situación representada en la obra de arte sea real o no.

4. Las reacciones fisiológicas más frecuentes que se han detectado en relación a este fenómeno son las lágrimas y la piloerección cutánea (piel de gallina) (Menninghaus et al., 2015: p.12).

5. La sensación de conmoción está relacionada con escenarios que representan un refuerzo de los lazos interpersonales y sociales, como acontecimientos críticos o

relevantes en el desarrollo vital. Algunos de estos eventos están relacionados predominantemente con la emoción de alegría, como los nacimientos, las bodas o los reencuentros, mientras que otros, como la muerte, la separación o ruptura de relaciones y los dramas humanos, están asociados con la emoción de tristeza (Kuehnast et al., 2014: p. 8; Menninghaus et al., 2015: p.12).

6. Cuando se examina la evaluación cognitiva que realiza el sujeto en relación a los eventos asociados a la sensación de conmoción, se ha observado que dichos eventos están asociados al vínculo social, la empatía y la compasión. Asimismo, el sujeto los percibe como acontecimientos sobre los que no tiene control y en los que no es el causante, sino que más bien adopta el rol de testigo (Menninghaus et al., 2015: p.8, 12).

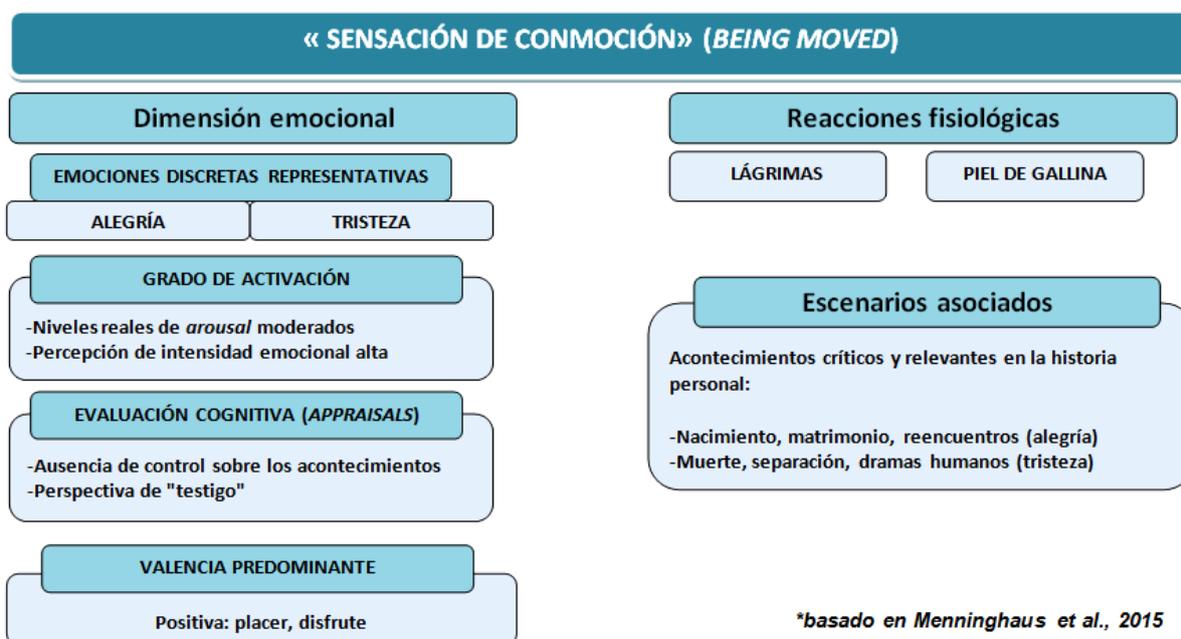


Figura 4: Esquema de las dimensiones más relevantes del fenómeno *being moved*.

Una vez que hemos establecido cuáles son las características comunes del estado de conmoción como la respuesta emocional frecuentemente asociada con la emoción estética, pasaremos a exponer las particularidades de la emoción estética a través del texto literario y de la música.

4.2 Implicación emocional a través del texto literario

El texto literario de ficción y el contexto en el que se inserta cuenta con algunas características específicas que lo diferencian de otro tipo de textos a la hora de

provocar reacciones emocionales. Quizás la diferencia más evidente que podamos señalar con respecto al texto real o no ficticio es que en el caso de la lectura literaria existe una intención voluntaria de involucrarse emocionalmente. A diferencia del texto real o no ficticio, que es un producto de la comunicación humana al que nos vemos expuestos en nuestro día a día como elemento que nos permite relacionarnos con otros individuos de nuestro entorno, en el producto de ficción hay un componente de intencionalidad o exposición deliberada al estímulo emocional (Mar et al., 2011). De hecho, esta implicación emocional es una de las principales razones por las que un sujeto puede decidir involucrarse en la lectura de una novela o un poema.

Además, las emociones que suscita el texto literario no tienen por qué coincidir con las emociones que se describen en él. Sandford y Emmott (2012), en su obra *Mind, the Brain and the Narrative* argumentan cómo el hecho de que un personaje sienta dolor difícilmente va a producir en el lector la misma emoción de dolor y con la misma intensidad:

It is possible to keep fantasy and reality apart. Similarly, when we read a description of a character experiencing pain, we may empathize with that character, understanding the character's situation and perhaps even wincing, but we are unlikely to feel the full agony (p. 133).

Por tanto, el dolor del personaje nos puede provocar ciertamente una reacción afectiva, especialmente si nos identificamos con él, pero probablemente esta reacción del lector esté más relacionada con la empatía que con el dolor propiamente dicho. Podemos decir, por tanto, que en el contexto de la lectura literaria, no tiene lugar el «contagio emocional». Como ya mencionábamos anteriormente, el término «contagio emocional» hace referencia a una mimetización afectiva a todos los niveles (fisiológico, motor y psicológico) con respecto al estímulo que se presenta ante un individuo. A diferencia con el producto ficticio audiovisual, algunos autores (véase Mar et al., 2011) han defendido que este contagio emocional no es posible en el ámbito narrativo por dos razones fundamentales: la posibilidad de controlar el grado de exposición emocional durante la lectura y la ausencia de referente visual para que pueda producirse una imitación emocional. En primer lugar, a diferencia del espectador, el lector puede ejercer un cierto control sobre el contenido que se le presenta a través del texto: por una parte, puede controlar el aspecto visual a través de la imaginación y, por otra parte, el lector tiene el control sobre la velocidad de lectura y, por lo tanto, sobre la velocidad a la que se van presentando los acontecimientos, de forma que puede adaptarla para «digerir» el contenido y regular su reacción emocional. Además, la naturaleza no lineal de la actividad de lectura, en la

que se producen habitualmente regresiones y relecturas, permite volver a un cierto pasaje y experimentar de nuevo ciertas emociones o recrearse en ellas (Mar et al., 2011). En segundo lugar, para que el contagio emocional tenga lugar, es necesario que exista un componente mímico-visual (Coplan, 2006), es decir, un referente visual con el que el individuo pueda mimetizarse en términos afectivos. Esta tendencia de sintonización emocional tiene lugar de forma natural en los humanos a través del reconocimiento emocional en el rostro de terceras personas. Así, como indicábamos en el capítulo 1 (apartado 4.3.2), el contagio emocional se hace especialmente patente en la imitación involuntaria de los gestos faciales que se produce a través de las neuronas espejo (Larsen et al., 2008; Hoffman, 2008). Al contrario de lo que ocurre en las películas, en el texto de ficción no suministra una imagen física de los rostros de los personajes, lo que constituye otro argumento para excluir la posibilidad de contagio emocional.

Podemos decir que estas dos características que hemos mencionado anteriormente (exposición emocional voluntaria y ausencia de contagio emocional) constituyen una parte importante de la experiencia estético-afectiva de la lectura literaria y que definen su especificidad, distinguiéndolas de las emociones básicas o discretas. Con lo cual, cabe preguntarse: si se trata de emociones de naturaleza distinta al miedo o el enfado, ¿qué tipo de emociones son? El modelo de Weizman (2004) puede constituir un punto de partida para entender el carácter peculiar de la emoción literaria. Weizman propone una teoría para explicar las diferentes vertientes de la implicación emocional del lector en los textos literarios, clasificando la reacción emocional en cuatro niveles distintos de emociones: 1) emociones evaluativas, relacionadas con el disfrute o placer experimentado a través de involucrarse en el acto de lectura 2) emociones narrativas, derivadas de la acción narrativa como la identificación con los personajes o la empatía con el estado de ánimo de la atmósfera descrita; 3) emociones estéticas, en respuesta a las características formales y estilísticas del texto, como el impacto producido por una expresión metafórica; 4) emociones «auto-remodelantes» (*self-modifying feelings*), que surgen de la reestructuración del entorno del lector así como de su propia persona que se produce tras la comprensión del mensaje extraído del texto.

De entre todas estos tipos de emociones, podemos destacar las emociones narrativas como las que más interés han suscitado por los estudiosos en el ámbito de la literatura. Por lo tanto, dedicaremos un apartado a explorar las teorías en torno a las emociones narrativas.

4.2.1 Emociones narrativas

Uno de los autores de referencia para el estudio de las emociones narrativas es Keith Oatley, quien defiende que las emociones juegan un papel central en toda obra de ficción narrativa (Oatley et al., 2011). Si nos detenemos a explorar las reacciones emocionales desencadenadas por la narración, existen dos puntos de vista interesantes en este sentido relacionados con el nivel de implicación y la perspectiva narrativa que adopte el lector:

1. De acuerdo con el carácter novel vs. recreado de la emoción. Cupchik et. al (1998) llevan a cabo un estudio para determinar las reacciones emocionales provocadas por la lectura de pasajes con carga emocional en relatos de James Joyce. Para ello se basan en la distinción entre emociones originales (*fresh emotions*) y emociones recreadas (*emotional memories*). Las emociones originales se definen como aquellas que surgen de forma espontánea como reacción a la narrativa en el propio momento de la lectura, mientras que las emociones recreadas son de tipo autobiográfico y están relacionadas con la memoria episódica (Mar et. al., 2011, citados abajo, denominan a estas últimas «*relived*» o «*remembered*» *emotions*). Los resultados apuntan a que los sujetos experimentaron emociones originales con más frecuencia; sin embargo, las emociones recreadas fueron más intensas y placenteras. Los pasajes emocionales despertaban emociones originales y recreadas por igual, mientras que los pasajes de tipo descriptivo despertaban más bien emociones de tipo original.

2. De acuerdo con la distancia psicológica entre lector y personajes. En este caso podemos hacer referencia a la taxonomía propuesta por Mar et al. (2011), de la que podemos señalar las tres categorías más representativas de emociones narrativas: empatía, identificación y solidaridad. La diferencia entre las tres es bastante sutil y podríamos definirla según el grado de implicación emocional del lector con respecto a los personajes o acciones narrativas. La empatía sería la que suscita un mayor grado de implicación, ya que el lector realmente siente lo mismo o algo muy parecido a lo que siente el personaje. A través de la identificación, se produce un posicionamiento del lector en el lugar del personaje, adoptando sus metas y los pensamientos como propios e incluso nos podemos imaginar a nosotros mismos sintiendo lo mismo. En la solidaridad, en cambio, el lector toma un punto de vista externo, de testigo, y sentimos una predisposición emocional de querer prestar un

apoyo moral al prójimo con respecto a la emoción que este siente, pero sin que necesariamente nos identifiquemos con el personaje (no nos imaginamos pensando o actuando como él).

En consonancia con esta clasificación, un hallazgo interesante del estudio de Cupchik et. al (1998) fue la tendencia de los sujetos a experimentar emociones originales cuando adoptaban un punto de vista empático, es decir, cuando se les indicaba que intentaran ponerse en el lugar de los personajes. Por otra parte, también se identificó una tendencia a experimentar emociones recreadas cuando los sujetos adoptaban un punto de vista solidario, es decir, cuando los participantes desempeñaban el rol de «testigos» e interponían más distancia psicológica con respecto a los personajes.

Como podemos comprobar si examinamos los estudios anteriores, uno de los denominadores comunes a todos ellos es el tratamiento de la empatía como una de las reacciones emocionales más relevantes en la narrativa. De hecho, en consonancia con esta presencia sistemática de la empatía, Green y Brock (2000) demuestran en su experimento que se producía un mayor nivel de transportación narrativa cuando los participantes mostraban simpatía por los personajes (p. 719). Por tanto, creemos que merece la pena detenerse a examinar más de cerca la empatía narrativa y sus características.

4.2.2 La empatía narrativa

Uno de los mayores exponentes del estudio del fenómeno de la empatía narrativa es Susanne Keen, quien construye una teoría sobre la empatía narrativa. La autora hace hincapié en que la empatía es precisamente una de las emociones que cualquier lector busca cuando decide involucrarse en una novela: «*most readers value empathy as one of the desired experiences brought about by reading*» (Keen, 2007, p. 99).

En su modelo, Keen (2007) propone varias hipótesis alrededor de este fenómeno basándose en la revisión de trabajos empíricos y sus propias observaciones. A continuación ofrecemos un resumen de las más relevantes:

1. La empatía narrativa está estrechamente relacionada con la identificación con los personajes. Sin embargo, la autora pone de manifiesto que esta identificación no tiene por qué responder a similitudes reales entre la forma de ser del lector y la del personaje. A pesar de no tener nada en común, es posible que se produzca una empatización.

2. Las emociones negativas provocan más frecuentemente episodios de empatía que las emociones positivas, especialmente cuando los personajes atraviesan situaciones de dolor y sufrimiento.

3. La empatía puede también ser de carácter situacional (*situational empathy*), que consistiría en una identificación del lector con la trama y las circunstancias que la rodean, debido a que dichos acontecimientos guardan similitud con sus propias experiencias.

4. Las diferencias individuales y generacionales, así como la proximidad de la acción o del mundo narrativo a la realidad histórica, cultural, social y económica del lector también juegan un papel importante en la intensidad de la empatización con el texto.

5. La empatía narrativa tiene el poder de cambiar creencias y conductas en los lectores.

6. En cuanto a las técnicas narrativas relacionadas con la empatía, podemos extraer como conclusión del trabajo de Keen (2007) que la empatía es imprevisible y no tiene por qué coincidir con la pretensión original del autor. No siempre surge de pasajes especialmente evocativos desde el punto de vista emocional; sin embargo, sí que podemos decir que parece estar vinculada con la narración desde una perspectiva interna, que se puede conseguir mediante distintos estilos narrativos, como el monólogo interior, el soliloquio o monólogo citado, o la psico-narración. En cualquier caso, la persona narrativa que más parece producir reacciones empáticas es la primera persona. Además, algunas voces han puesto de relieve el papel de la metáfora como un medio por el que se facilita la empatía, ya que nos ayuda a posicionarnos en la perspectiva de la otra persona, a entender mejor sus sentimientos a través de la analogía que expresa verbalmente (Green, 2015). En esta misma línea de pensamiento, encontramos el trabajo de Cameron (2010), quien a través de la transcripción de una conversación entre dos personas que habían sufrido experiencias traumáticas, analiza las metáforas utilizadas en el relato de dichas experiencias y pone de relieve cómo a través de la metáfora se va construyendo la empatía: «*metaphor helps say the unsayable, whether that be thoughts too painful to speak directly or ideas that might threaten the person we are talking with*» (p. 4)

Recapitulando, en este apartado hemos definido, en primer lugar, la emoción literaria como una reacción estético-afectiva que surge como resultado de la interacción entre el lector y el texto literario y hemos explicado los rasgos característicos que la distinguen de las emociones discretas. De esta forma, hemos descartado la existencia

del contagio emocional durante la lectura literaria basándonos en la distancia psicológica que la lectura permite entablar con respecto a las emociones del texto. Esta distancia psicológica es posible debido a la ausencia de componente visual (imágenes) del texto y a la capacidad controlar la velocidad de lectura y exposición a los acontecimientos narrados. En segundo lugar, nos hemos detenido a examinar las emociones narrativas como las emociones literarias más estudiadas en este contexto (ver figura 5) que dependen del nivel implicación y la perspectiva (empática o solidaria) adoptada por el lector. Por último, entre las emociones narrativas, hemos destacado la reacción empática que puede establecerse entre lector y texto, que viene especialmente determinada por la identificación con los personajes y/o con los acontecimientos narrados y que parece ser más patente ante la representación de emociones negativas como la tristeza y el sufrimiento.

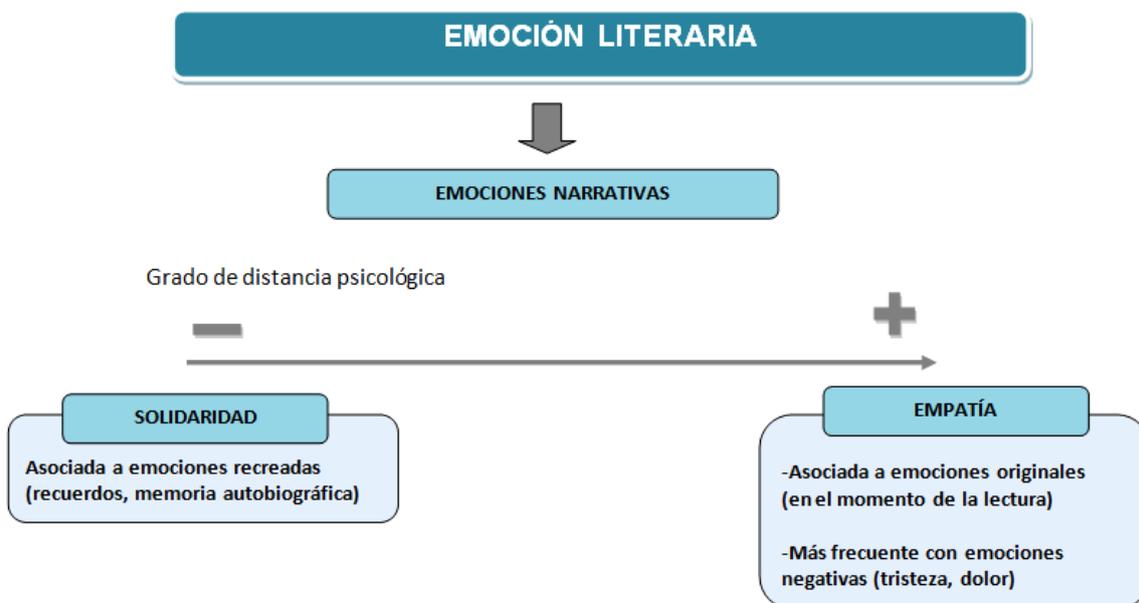


Figura 5. Emociones narrativas según grado de distancia psicológica adoptado: solidaridad y empatía.

4.3 Implicación emocional a través de la música

En el capítulo anterior veíamos que la música podía actuar como regulador de estados de ánimo y cómo en la psicología de la música se la ha utilizado como estímulo para la inducción emocional. Sin embargo, la música no puede concebirse como una «inyección emocional» capaz de provocar la transición automática de un estado de ánimo a otro, sino que, cuando se enmarca dentro de un contexto estético (escucha

musical por placer), la emoción musical puede traer consigo una experiencia emocional con muchos más matices. Según Scherer y Grandjean (2012), dos de las voces más destacadas en la investigación de la emoción musical, aunque la música puede producir diferentes tipos de reacciones afectivas (emociones discretas o cambios en el estado de ánimo), las emociones estéticas son las más relevantes. Con lo cual, merece la pena detenerse a examinar más en profundidad la naturaleza de dichas emociones.

A continuación, abordaremos esta dimensión estética de la música, esta vez no ya en relación a las propiedades formales que constituyen su cualidad estética, sino más bien examinando las reacciones que produce en el sujeto. Trataremos de analizar, por tanto, la respuesta psicológica y emocional del sujeto que surge de la apreciación de la música en su vertiente artística. Estas emociones estéticas son, como veremos, de una naturaleza peculiar. Esta especificidad se debe a las diferencias ontológicas entre emociones rutinarias y emociones musicales que planteábamos en el capítulo 1, pero además, también a las reacciones fisiológicas concretas que desencadenan. En esta sección, tratamos de reunir las aportaciones más relevantes y examinamos las particularidades de la experiencia estética que puede ofrecer la escucha musical. Al final de la sección ofrecemos un esquema-resumen del contenido (figura 6).

4.3.1 Características subjetivas de la música como experiencia estética

Desde una perspectiva predominantemente filosófica, la emoción estética musical se caracteriza, en términos generales, por constituir una experiencia intensa, subjetiva y personal (Hargreaves y North, 2010, p. 517), basada en la interacción entre sujeto, estímulo y contexto (Miu et al., 2016, p. 2). Por tanto, las características musicales que definen esta experiencia no se pueden abordar en términos abstractos o aislados, sino más bien, en términos subjetivos, ya que surgen de la apreciación artística del estímulo musical. A pesar de ello, algunos de los elementos que parecen repetirse en la apreciación subjetiva de la música son la belleza, la calidad, la armonía, la potencia, la complejidad, el carácter novel o sorprendente y la grandeza (véase Kivy, 1999; Hargreaves y North, 2010; Miu et al., 2016).

Como dato curioso, podemos mencionar también los recursos lingüísticos especiales que se utilizan al describir la emoción estética, es decir, cómo los sujetos expresan verbalmente estas sensaciones como reacción estética a la música. Algunos filósofos como Kivy (1999) señalan que, cuando realizan una escucha en «modo

contemplativo» (apreciando la belleza de la música), incluso los expertos musicólogos dejan de lado el vocabulario estrictamente técnico o formal propio de la disciplina para pasar a utilizar un lenguaje figurativo o extra-musical, ya que las descripciones «literales» o meramente técnicas acarrearán una serie de limitaciones para expresar el carácter o ciertas cualidades de la música (Sibley, 1993). Así, por ejemplo se puede hablar de una melodía «brillante», un tema «huidizo» o un ritmo «atronador».

4.3.2 Dimensión psicológica de la emoción estética musical

En este apartado trataremos de examinar la emoción estética en las dos dimensiones fundamentales de cualquier emoción (según el modelo bidimensional): el nivel de activación o *arousal* y la valencia.

Coincidiendo con los estudios de Kuehnast, 2014; Menninghaus et al., 2015, que tratan el fenómeno del «efecto conmovedor» o *being moved* desde un punto de vista general, la emoción estética musical también se ha asociado con niveles intermedios de *arousal* (véase Hargreaves y North, 2010). Recordemos que, como indicábamos en el capítulo 1 (apartado 3.2.1), sobrepasados ciertos límites, si lo representáramos gráficamente, la curva comenzaría a descender terminando su recorrido en forma de «U» invertida. En cuanto al tipo o, más bien, la valencia de las emociones estéticas, se ha argumentado anteriormente que la emoción estética es fundamentalmente una emoción positiva puesto que algunos autores (cf. Hargreaves y North, 2010) las asocian con las preferencias personales y con el placer estético e intelectual que se siente al exponerse a algo afín a los propios gustos. Generalmente se ha hablado de un estado de contemplación frente a un estímulo artístico que nos produce admiración. En inglés, la etiqueta predominantemente utilizada es «*wonder*», fascinación (cf. Kivy, 1999; Zentner et al. 2011; Miu et al., 2016). Sin embargo, la música puede producir también emociones negativas, como la tristeza y la nostalgia (Zentner et al. 2011; Miu et al., 2016). En este sentido, al igual que Oliver (1993) demuestra en el ámbito audiovisual que cuanto más tristeza produce una película al espectador, más disfruta de ella, Kuehnast et al (2014) afirman que una banda sonora puede ser conmovedora tanto si es triste como si es alegre: «*film and music can be either sadly or joyfully moving*» (p. 7). Parece ser que el placer estético no está, por tanto, asociado a la valencia concreta de la emoción, sino más bien a la intensidad con la que el objeto artístico despierta una cierta emoción.

Por último, otro de los aspectos emocionales que se asocian con la emoción estética es la empatía como rasgo de personalidad (Lenvison, 1990; Kuehnast et al., 2014; Menninghaus et al. 2015). En este sentido, Vuoskoski y Eerola (2012) realizan un estudio en el que demuestran que las personas empáticas experimentan emociones más intensas al escuchar música triste, argumentando que la empatía contribuye a que los individuos tengan una mayor sensibilidad y predisposición a experimentar el fenómeno del contagio emocional.

4.3.3 Reacción fisiológica de la emoción musical

Como ya adelantábamos anteriormente, a nivel fisiológico, las emociones estéticas se han asociado predominantemente con reacciones como los escalofríos o espasmos musculares, el cosquilleo y la piloerección de la piel (piel de gallina) (Sloboda, 2005; Guhn et al., 2007; Maruskin et al., 2012; Menninghaus et al. (2015). En inglés, existe una expresión para designar a todo este conjunto de síntomas, que se ha venido utilizando recurrentemente en la literatura: los llamados «*chills*». Wassiliwizky et al. (2015) hablan de «*art-elicited chills*» para referirse precisamente a esta reacción fisiológica particular causada por la exposición a estímulos artísticos. Blood y Zatorre (2001) ponen de relieve que los «*chills*» producen efectos fisiológicos muy similares a otras experiencias de euforia asociadas al consumo de drogas, la comida o el sexo.

Algunos autores también han señalado reacciones relacionadas con la provocación del llanto, como la sensación de nudo en la garganta y lágrimas (Sloboda, 2005; Tan et al., 2010; Menninghaus et al. (2015). Concretamente, Tan et al., especifican que las lágrimas eran una reacción frecuentemente provocada por secuencias de carácter armónico y marcadas por apoyaturas (un ornamento por el que se añade una nota al final de la melodía para evitar la sensación de «inacabado»), mientras que los espasmos musculares se suelen producir a raíz de un cambio en la armonía : «*Tears' were most often provoked by melodic appoggiaturas and certain melodic or harmonic sequences; 'shivers' were mainly provoked by a new or unprepared harmony*» (p. 269).

4.4 Conclusiones

En esta sección hemos explorado el concepto de «*being moved*» como la reacción emocional distintiva de la exposición a obras de cualidades artísticas, como el texto literario o la música, y la hemos definido como una experiencia emocional caracterizada por la intensidad y con el placer o disfrute de la obra artística. En el

contexto literario, hemos destacado la empatía narrativa como la reacción afectiva más distintiva de la experiencia de lectura, asociada con la identificación de los personajes y del mundo narrativo, especialmente en escenarios relacionados con la tristeza. En el contexto musical, hemos explorado la reacción emocional ante la música y hemos comprobado cómo está dotada de algunos rasgos específicos que la definen (ver figura 6). En primer lugar, está caracterizada por la percepción subjetiva de cualidades como la belleza, la calidad y la armonía. En segundo lugar, a nivel fisiológico se asocia con una reacción lacrimosa, la piel de gallina, el cosquilleo y los escalofríos (espasmos musculares). Por último, a nivel psicológico, se asocia a niveles intermedios de *arousal* y una sensación de placer a través de la evocación de emociones tanto de valencia positiva (p. ej., la fascinación y la alegría), como de emociones negativas (p. ej., la nostalgia y la tristeza). Este placer parece incrementarse con la intensidad de dichas emociones. Finalmente, se ha demostrado que la capacidad de empatía puede ser un indicador fiable de una mayor predisposición a experimentar esta reacción emocional.



Figura 6. Dimensiones de la reacción emocional ante los estímulos musicales.

5. Transportación musical en traducción literaria: hacia un texto meta más creativo

En este último apartado pretendemos examinar el posible impacto que la transportación musical puede producir en la tarea de traducción literaria. Para ello, abordaremos las dos dimensiones fundamentales de la transportación que hemos visto anteriormente (visualización e implicación emocional) para tratar de determinar cómo cada uno de ellos puede influir en la tarea de traducción literaria. Los trabajos empíricos sobre el efecto de la visualización y las emociones en tareas de diversa índole, incluida la traducción, apuntan sistemáticamente en la misma dirección: un incremento de la creatividad. Por lo tanto, la estructura de este apartado gira en torno a la creatividad como denominador común en la temática de los trabajos empíricos que revisaremos. Finalmente, el análisis nos llevará a concluir que la incidencia más destacable del fenómeno de la transportación en traducción literaria recae, por tanto, sobre la creatividad traductológica. Así, en primer lugar, veremos cómo la activación visual o el pensamiento en imágenes predisponen al traductor a la generación de soluciones creativas. En segundo lugar, hipotetizaremos cómo la implicación emocional en un contexto literario puede llevar al traductor a entablar una relación más estrecha con el texto y con la propia tarea y, por tanto, también fomentar un comportamiento creativo. En última instancia, pondremos de relieve el beneficio del potencial transportativo de la música en traducción literaria y propondremos la música como estímulo que puede servir el doble propósito de la visualización y la implicación emocional estética, dando lugar, ulteriormente, a un impacto positivo sobre la calidad y/o creatividad traductológica.

5.1 Vínculos entre la visualización y la creatividad traductológica

En esta sección abordaremos la visualización como una de las dimensiones fundamentales de la transportación psicológica y cómo puede dar lugar a soluciones creativas. En primer lugar, en el apartado 5.1.1 trataremos la relación entre visualización y creatividad desde un punto de vista general y, en segundo lugar, en el apartado 5.1.2, explicaremos cómo las diferencias entre la forma de representar visualmente una escena en el texto origen y el texto meta se traducen en soluciones de traducción creativas.

5.1.1 Visualización y creatividad

La relación entre la visualización o imaginación⁵ y la creatividad ha sido puesta de manifiesto en numerosas ocasiones: «*there is little doubt from historical and anecdotal accounts that imagery plays a central role in creative functioning*» (Ward et al., 1999). De hecho, se ha demostrado empíricamente que la preferencia individual por un estilo cognitivo «visual», es decir, por procesar la información en imágenes, resulta en soluciones creativas con más frecuencia que un estilo cognitivo de tipo verbal. Recientemente, Palmiero et al., (2016) demuestran que este estilo de pensamiento visual puede constituir un indicador de invenciones originales.

Algunas voces (Gaut, 2003; Stokes, 2014) han argumentado que el potencial de la imaginación para producir ideas creativas radica en la libertad que permite al sujeto para manipular en su mente la realidad, es decir, la imaginación no tiene por qué constituir una representación fidedigna del mundo. Otro argumento que podría explicar dicho vínculo entre imaginación y creatividad es el carácter subjetivo de la imaginación, ya que entran en juego aspectos relacionados con nuestros propios deseos y vivencias individuales. Por lo tanto, las diferencias individuales en este sentido podrían dar lugar a representaciones mentales con matices distintos dentro de un mismo grupo de sujetos y, por tanto, a soluciones noveles.

En cualquier caso, numerosos estudios tanto de corte teórico como empírico han vinculado el procesamiento cognitivo basado en la representación de imágenes mentales con comportamientos creativos de diversa índole. De esta forma, la visualización parece ser un denominador común tanto si la creatividad se da en un contexto artístico, como científico. En este sentido, cabe citar el trabajo de Chavez (2016), quien realiza un estudio con doce personalidades relevantes de la ciencia y el arte y descubre una correlación entre las puntuaciones más altas obtenidas en los test Torrance de creatividad y una mayor activación cerebral de las áreas de visualización motora, independientemente del perfil artístico o científico del sujeto. En consonancia con estos resultados, Campos y González (1994) realizan un estudio comparativo para examinar la creatividad en estudiantes de matemáticas, geografía e historia y bellas artes sin encontrar diferencias significativas entre los diferentes grupos. Sin embargo, sí hay una correlación interesante entre la viveza de la imagen durante la visualización y el nivel de creatividad. A pesar de que tanto la creatividad artística como la creatividad científica parecen tener en común la visualización como precursor,

⁵ En este trabajo entendemos los términos «imaginación» y «visualización» como cuasi-sinónimos, ya que ambos están basados en procesos cognitivos que implican la representación mental de imágenes.

algo que parece diferenciarlas es el tipo de visualización. Kozhevnikov et al., (2013) llevan a cabo un estudio en el que examinan distintos perfiles de visualización con la creatividad en el contexto científico y artístico. Sus resultados apuntan a que la creatividad artística está más vinculada a la tendencia personal a una visualización de tipo pictórico, basada en la representación de objetos, mientras que la creatividad científica está más asociada a la preferencia por una visualización de tipo espacial, basada en la distribución de los objetos en el espacio.

Otro tipo de creatividad que se ha asociado con la visualización es la creatividad verbal. Sadoski y Pavio (2013) en su obra *Imagery and Text: A Dual Coding Theory of Reading and Writing* señalan la visualización como uno de los mecanismos básicos de la creatividad verbal, que definen como el proceso de crear nuevas combinaciones de unidades lingüísticas dentro del marco de las convenciones de una lengua (p. 47). Los autores entienden la visualización como una estrategia mental que nos permite «ir probando» distintos escenarios alternativos y argumentan que dicha reorganización mental se expresa posteriormente a través del lenguaje, dando lugar así a la creatividad verbal. De hecho, señalan que esta capacidad creativa de imaginarse nuevas situaciones, entendemos que tanto por parte del autor como por parte del lector cuando recibe la obra, constituye precisamente la base de las grandes obras literarias: «*The creative situations imagined by poets and novelists, often captured in creative uses of language form our literary heritage*». (p. 48)

5.1.2 Visualización y creatividad traductológica

En el ámbito de la traducción, la visualización también ha sido señalada como un mecanismo que puede favorecer el proceso de traducción, tanto por facilitar la comprensión del texto meta, como por ser detonante de soluciones de traducción creativas.

De forma análoga a lo que ocurría en el contexto musical, donde hemos explicado cómo la visualización podía contribuir a dar sentido a lo que nos «cuenta» o lo que nos «narra» la música, la visualización también ha sido señalada como un mecanismo que ayuda a entender lo que nos cuenta un texto. Por tanto, puede constituir también un elemento importante para la traducción durante los procesos de decodificación de significado. Martín de León y Witte (1998) señalan la imaginación (representación mental de imágenes) como un elemento fundamental para resolver problemas de traducción. Según las autoras, dichas imágenes o escenas pueden aparecer de forma

no consciente y totalmente nítida en la mente del traductor pero pueden contribuir a dar sentido global a la realidad representada en el texto (p. 557).

Años más tarde, Kussmaul (2005) vuelve a hacer especial énfasis sobre la visualización como elemento determinante en la creatividad traductológica. Realizando una serie de observaciones basadas en la utilización de protocolos de pensamiento en voz alta con sus estudiantes, demuestra en este estudio que tanto imágenes reales como las imágenes mentales (imaginación) resultan de gran ayuda a la hora de resolver problemas semánticos en la traducción, especialmente durante la comprensión lectora del texto origen. Además, relaciona la estrategia de la visualización en traducción con la producción de soluciones creativas al observar cambios con respecto al original, por ejemplo, en forma de transposiciones y modulaciones:

In creative translation visualizations lead to shifts, transpositions, modulations etc., in other words, the translation through visualization translation involves changes when compared with the source text, thereby bringing in something that is novel» (pp. 379- 380).

Anteriormente, Kussmaul (2000) ya había proporcionado una explicación de cómo funciona esta operación creativa en traducción a nivel cognitivo a través de la semántica de esquemas de la lingüística cognitiva, también conocida como semántica de marcos (*frames*). Esta teoría está estrechamente relacionada con los procesos de visualización, ya que se basa en las representaciones mentales que un individuo construye a través de su percepción de la realidad. De hecho, Martín de León y Witte (1998) también habían recurrido a este modelo para explicar los procesos de visualización durante la tarea de traducción, pero la aportación específica de Kussmaul es vincularlo no solo a la comprensión textual, sino también a la creatividad traductológica. El modelo de la semántica de marcos se cimenta sobre dos elementos fundamentales: los marcos (*frames*) y las escenas (*scenes*). Las escenas constituyen el elemento cognitivo, es decir, las imágenes mentales que elaboramos para representar la realidad conceptualmente, mientras que los marcos, en el contexto lingüístico, estarían constituidos por los elementos de una lengua a los que podemos recurrir para expresar o comunicar dicha escena (por ejemplo, un texto o sus componentes lingüísticos). La relevancia de esta teoría en el ámbito de la traducción recae en el componente cultural que poseen frecuentemente las escenas:

(...) pueden ser más o menos estereotipadas, más o menos conscientes, más o menos fugaces, pero siempre están marcadas por cierta especificidad cultural, pues nuestra cultura determina en buena medida el modo en que percibimos e imaginamos el mundo (Martín de León y Witte, 1998, p. 555).

En términos de la semántica de marcos, la lectura durante el proceso de traducción traería consigo la decodificación lingüística del texto origen y sus elementos verbales (marcos), a través de la representación mental (escena) del conocimiento enciclopédico o semántico asociado a los componentes lingüísticos del texto. La operación de transferencia entre el texto origen y el texto meta consistiría en encontrar en la lengua receptora el marco apropiado que exprese esa misma escena. Así, Kussmaul argumenta que un cambio a nivel de escena puede ser la base de un «movimiento» creativo en traducción. La creatividad traductiva consistiría, por tanto, en adoptar un punto de vista distinto del original, seleccionando o resaltando elementos de un objeto distintos a los que se resaltan en el texto origen, siempre y cuando se respete un principio de fidelidad de contenido. Así, por ejemplo, el marco «*I cried myself to sleep*» en inglés, puede evocar una escena de una persona que llora en su cama hasta que se queda dormida. Si en español lo traducimos, por ejemplo, como «estuve llorando sin parar hasta que me venció el sueño», estamos resaltando elementos que no están explícitos en el original, como la duración y persistencia del llanto («sin parar») y la resistencia que opone el llanto a quedarse durmiendo («me venció» el sueño).

Algunas estrategias creativas señaladas por Kussmaul (2000) incluyen la concretización consistente en añadir elementos a la escena no presentes en el original (*enlarging a scene*) y la abstracción o uso de un marco que evoque una escena más genérica (*framing a scene*). Además, en ocasiones este comportamiento creativo puede estar basado en la creación de un marco «hecho a la medida» en la lengua de destino, como en el caso de que el traductor decida acuñar un neologismo.

Sin embargo, cabría argumentar también que los movimientos creativos en traducción no tienen por qué aparecer únicamente a raíz de las diferencias culturales, sino que además podrían deberse a las diferencias individuales en cuanto al modo de visualización al que tendemos a recurrir. Recordemos que, como veíamos anteriormente (apartado 2.2.1), se han identificado dos perfiles o estilos de procesamiento visual que condicionan nuestra forma de crear imágenes, bien centrándonos más en el detalle (perfil pictórico), o bien en la distribución de los objetos en el espacio (perfil espacial). Por tanto, por una parte, si autor original y traductor

poseen distintos perfiles o tendencias cognitivo-visuales, es posible que el traductor, al decodificar imágenes a partir del texto, seleccione aspectos del objeto representado distintos a los seleccionados por el autor y lo refleje así en la traducción. Por otra parte, dos traductores con perfiles opuestos, pueden también adoptar soluciones distintas entre sí, y por tanto, creativas.

En definitiva, independientemente de que estos movimientos creativos en traducción sean de base cultural o individual, todos parecen estar basados en un cambio de perspectiva. En este sentido, Kussmaul (2000) concluye su trabajo afirmando que la creatividad en traducción consiste en el uso de estrategias que permiten adoptar distintos enfoques y encuadraturas de una escena y «jugar» con distintos efectos de *zoom* (*zooming*) (p. 125). La tensión entre creatividad y fidelidad según esta teoría se solucionaría interponiendo el *skopos* como límite o línea roja, es decir, una solución creativa sería aceptable mientras responda a la intención comunicativa y pragmática original.

Estos cambios de «enfoque» que menciona Kussmaul se concretizan años después en el modelo de Bayer-Hohenwarter (2011). En su tesis doctoral, la autora propone un método para identificar comportamientos creativos tanto durante el proceso de traducción como en el producto (texto meta). Para evaluar la creatividad en las traducciones producidas por los participantes de su estudio, Bayer-Hohenwarter propone el concepto de «cambio» o «giro» creativo (*kreative Shifts*). Dichos cambios consisten en la desviación de la traducción literal o por defecto (o «reproducción» en términos de Bayer-Hohenwarter) y comprenden estrategias como la abstracción (traducir un término mediante un hiperónimo), la concretización (traducir un término mediante un hipónimo) y la modificación (traducir recurriendo a sinónimos), así como la explicitación de significado contenido en el original o el cambio de perspectiva (p. ej., de afirmativa a negativa, de activa a pasiva).

5.2 Vínculos entre la implicación emocional y la creatividad traductológica

En esta sección abordaremos la implicación emocional como la segunda dimensión fundamental de la transportación psicológica y cómo puede desencadenar en comportamientos creativos. En primer lugar, en el apartado 5.2.1 trataremos la relación entre implicación emocional y creatividad desde un punto de vista general y, en segundo lugar, en el apartado 5.2.2, explicaremos cómo la implicación emocional, en forma de motivación intrínseca y de empatía con el texto, puede dar lugar a la creatividad en traducción literaria.

5.2.1 Implicación emocional y creatividad

Las emociones también desempeñan un papel determinante en la creatividad, ya que el acto creativo parece traer consigo siempre un elemento de implicación emocional en la tarea que se desarrolla. En este apartado veremos cómo este elemento emocional está relacionado con la motivación intrínseca y el disfrute que produce en el sujeto el mero hecho de involucrarse en dicha tarea.

Desde la psicología se cuenta con evidencia de que las emociones, tanto positivas como negativas, pueden propiciar soluciones creativas en tareas de resolución de problemas. Sin embargo, lo que no resulta tan claro es que exista una correlación inequívoca y universal entre valencia emocional y creatividad. Así, por ejemplo, mientras que se ha descubierto una relación entre el estado de ánimo positivo y la creatividad en tareas de asociación verbal (véase Isen et al. 1985), también se ha estudiado la creatividad artística y literaria como resultado de estados depresivos y patologías de tipo afectivo (Akinola y Mendes, 2008; Pourjalali et al., 2009). Para explicar este hecho de que tanto emociones positivas como negativas sean susceptibles de dar lugar a comportamientos creativos, De Dreu et al. (2008) proponen el modelo de la «doble vía hacia la creatividad» (*dual pathway to creativity*), en el que relacionan la creatividad con los dos elementos básicos de la emoción: la activación o *arousal (mood activation)* y la valencia. El *arousal* determinaría la probabilidad de que tenga lugar un comportamiento creativo (por ejemplo, un incremento del *arousal* puede dar lugar a una mayor motivación) y la valencia determinaría el modo en el que se puede presentar la creatividad. Por una parte, las emociones positivas fomentan el pensamiento divergente y la búsqueda de la innovación, lo que puede desencadenar en conductas creativas. Por otra parte, los estados de ánimo negativos pueden ser percibidos por el propio sujeto que los sufre como indicadores de que se encuentran en una situación con la que no están conformes o que requiere modificaciones. Esta conciencia puede desencadenar una voluntad de cambio que ponga en tela de juicio los esquemas de pensamiento preexistentes y permita un acercamiento al problema desde una nueva perspectiva, dando lugar, a su vez, a soluciones originales y creativas.

Como ya apuntábamos con la teoría de De Dreu et al., la motivación es uno de los factores emocionales que se han asociado con más frecuencia a la creatividad. En concreto, el comportamiento creativo se ha revelado con la motivación intrínseca, es decir, aquella que lleva al individuo a involucrarse en una actividad determinada por el mero placer que le produce llevarla a cabo. Así pues, algunas de las voces más destacadas del estudio de la creatividad, como Sternberg y Lubart (1997) y Amabile

(1996), defienden que la motivación intrínseca es uno de los puntos claves para que se pueda dar un comportamiento creativo. Si el individuo no disfruta con lo que hace o se centra más en una recompensa posterior o externa que en su propio trabajo, difícilmente puede revelarse la creatividad.

Csikszentmihaly (1996) es otro de los autores que defienden este vínculo entre creatividad y motivación. En su teoría del *flow* establece un vínculo entre el comportamiento creativo y la felicidad, argumentando que el fin de involucrarse en una actividad creativa es la sensación de bienestar y satisfacción que proporciona superar un reto inicial (p. 123). Para establecer esta teoría, el autor estudia el comportamiento de individuos con distintos perfiles (artistas, científicos, empresarios, sociólogos, etc.) y observa cómo las actividades que traen consigo algún elemento de descubrimiento o novedad están basadas en un mismo tipo de experiencia. Esta experiencia es lo que el autor denomina «*flow*» y podría definirse como un estado fenomenológico en el que el individuo desarrolla una actividad que le resulta gratificante por el mero hecho de experimentar placer durante el proceso. Por lo tanto, lo que tienen en común todas estas experiencias fundamentalmente es que conllevan un disfrute, que es precisamente la razón por la que se llevan a cabo. El sujeto experimenta así una motivación intrínseca. Además, la teoría del *flow* de Csikszentmihaly guarda un cierto paralelismo con la teoría de la transportación psicológica, ya que el *flow* conduce también a una sensación de absorción en la tarea que nos lleva a «desconectar» y perder la consciencia de nuestro entorno inmediato y de nosotros mismos. En términos de Csikszentmihaly (1996), el *flow* implica «*forgetting self, time and surroundings*» (p. 121) y recordemos que en la teoría de la transportación narrativa de Green y Brock (2000), una de las dimensiones de la implicación narrativa es precisamente la pérdida de consciencia sobre el entorno (*lack of awareness of surroundings*).

En definitiva, como conclusión de la revisión de los trabajos anteriores, podemos destacar que el componente emocional asociado al comportamiento creativo está estrechamente vinculado al disfrute desinteresado de la actividad que se desarrolla y, en consonancia, a la motivación intrínseca. Esta forma de implicación emocional está estrechamente relacionada con el concepto de «placer desinteresado» de Kant, que veíamos en apartados anteriores cuando hablábamos del componente afectivo de la experiencia estética.

5.2.2 Implicación emocional y creatividad traductológica

Mientras que el foco de atención en los estudios de del proceso de traducción había estado situado en sus orígenes en la actividad puramente cognitiva que suponía la tarea de traducción, actualmente parece haberse despertado un interés por examinar también la influencia de la esfera afectiva (Rojo, 2017). Ha surgido una nueva conciencia de la traducción como actividad humana compleja que puede estar también condicionada por las reacciones emocionales. Las emociones pueden tener una incidencia sobre diversos aspectos que abarcan desde la velocidad de procesamiento del texto hasta una determinada elección lingüística en la lengua meta.

Aunque esta nueva corriente es bastante reciente en traducción, podemos citar algunos trabajos que, ya en los años 90, trataron de despertar la atención sobre el papel de la implicación emocional con la tarea de traducción y su influencia en la calidad del texto meta. Así, los trabajos de Jääskeläinen (1996), Tirkkonen-Condit y Laukkanen (1996) apuntan a la confianza en sí mismo y a la motivación por hacer un buen trabajo como predictores, no solo de la calidad de la traducción, sino también de la tendencia a escoger estrategias «no rutinarias» y, por tanto, más creativas. Estos resultados se encuentran en consonancia con la relación entre la motivación intrínseca y la creatividad en otro tipo de actividades, que ya veíamos en el apartado anterior. Podemos considerar la motivación intrínseca como una forma de implicación emocional ya que, como decíamos en el apartado anterior, está asociada al placer y el disfrute que experimenta quien realiza una determinada tarea por la mera satisfacción que le produce realizar dicha actividad. Tirkkonen-Condit y Laukkanen (1996), además, relacionan esta forma de implicación emocional con una tendencia del traductor a tomar parte más activa en el proceso cuando se ve a sí mismo como creador, más que como mero «procesador del texto».

Años más tarde, los investigadores han centrado su atención en cómo pueden afectar también los estímulos emocionales externos a la propia tarea de traducción. Los trabajos de Lehr (2013) y Rojo y Ramos (2014) utilizan el *feedback* positivo y negativo como estímulo externo. Dicho *feedback* se proporcionó tras una tarea de traducción inicial, para evaluar su influencia en una tarea de traducción posterior. Los resultados en ambos casos apuntan a una correlación entre las emociones positivas y el aumento de la creatividad, así como entre las emociones negativas y una mayor precisión (*accuracy*).

Sin embargo, aún no se ha estudiado la implicación emocional del traductor desde el punto de vista literario, es decir, la reacción emocional del traductor como resultado de

su interacción con el mundo ficticio que se representa en el texto origen. No obstante, sí es posible encontrar en la literatura estudios que señalan la relación entre emociones literarias y creatividad, tanto en el contexto de la lectura, como en la escritura literaria. En este sentido, Hellström (2011) estudia la creatividad, tanto en el proceso de lectura (lectura creativa), como en la escritura (escritura creativa) y propone una teoría en la que la imaginación narrativa junto con la identificación emocional constituirían las piezas clave de la creatividad en ambos procesos. Tanto el lector como el escritor ponen en juego su historia personal y se involucran emocionalmente para que la experiencia de lectura o escritura tenga sentido completo.

Por una parte, el acto creativo del lector consiste en la creación de un espacio propio durante la lectura, que es reflejo de sus propios intereses emocionales, fusionando su historia personal con el propio texto de forma que el contenido textual se convierte en una nueva versión en la que está contenido el propio lector (*re-storying*). Esta forma de interpretación personal del texto está estrechamente relacionada, a su vez, con la identificación, no solo con los personajes, sino con cualquier objeto de la narrativa. (p. 334). Si se establece una relación empática con el texto, el lector presenta una mayor tolerancia a aceptar los puntos de vista que se le presentan, aunque se salgan de lo habitual, lo que favorece la absorción en la realidad narrada. (p. 335)

Por otra parte, la escritura creativa estaría basada en un equilibrio entre atenerse a lo que es socialmente aceptable de acuerdo con las convenciones del género y, al mismo tiempo, violar algunas de las expectativas en un esfuerzo para que sea percibido como nuevo y original: «*The key point is that a piece of creative work must carry the markers of established form, yet in some respect be in violation of expectations in order to be creative.*» (p. 332)

Puesto que la lectura y la escritura forman parte de la tarea de traducción, es posible que esta teoría pudiera extrapolarse a la traductología y, por tanto, que la implicación emocional a través de la empatía y la identificación con el mundo narrativo constituya un elemento decisivo en la «re-escritura» creativa del texto meta. En consonancia con los resultados que exponíamos anteriormente sobre la relación entre motivación intrínseca y creatividad en traducción, resultaría lógico, además, que la empatía del traductor con el texto pudiera ser un factor especialmente relevante en traducción literaria, ya que podría repercutir positivamente en la motivación y el esmero con los que el traductor se enfrenta a la tarea.

5.3 La música como detonante de la creatividad en traducción literaria

En las líneas anteriores hemos señalado la importancia de la visualización y la implicación emocional para la creatividad en traducción literaria. Ahora bien, estos dos factores no siempre tienen por qué ocurrir de forma natural durante cualquier tarea de traducción literaria o, al menos, no con la suficiente intensidad para provocar comportamientos creativos. Por lo tanto, proponemos aquí que la música puede ser un estímulo que favorezca una reacción en cadena que pueda dar lugar, en última instancia, a soluciones de traducción creativas. Esta reacción en cadena estaría catalizada por el fenómeno de la transportación a través de la intensificación de los procesos de visualización e implicación emocional (ver figura 7). A continuación, explicamos cuál sería la aportación de la música como detonante de la creatividad en traducción literaria.

En primer lugar, en el primer apartado de esta última sección, hemos argumentado la importancia de la visualización en traducción; sin embargo, el texto puede no ser suficiente en algunos casos para estimular la visualización durante la lectura. Con el estudio de Otis (2015) veíamos cómo algunos individuos tendían a recurrir a la visualización de forma natural y espontánea durante la lectura, mientras que, para otros, no era una reacción tan frecuente (apartado 2.2.1 de este mismo capítulo). De hecho, las técnicas de visualización guiada o «*guided visualization*» que se han propuesto también en el ámbito educativo para facilitar la comprensión textual (véase, por ejemplo, de Koning y van der Schoot, 2013) están basadas en la ayuda externa de un profesional cuyo papel es inducir estos procesos visuales que, de otra forma, no ocurrirían de forma autónoma. Extrapolando esta técnica a la tarea de traducción, en el estudio de Kussmaul, es también el profesor el que actúa de guía o intermediario entre el texto y las imágenes mentales. Este método de visualización inducida suele basarse en una serie de instrucciones en las que se pide a los participantes explícitamente que intenten representar imágenes mentales. Ahora bien, la música puede constituir un medio menos condicionante y quizás también menos invasivo de estimulación visual. Con lo cual, la traducción podría beneficiarse de este potencial de visualización de la música para facilitar la comprensión del texto y producir soluciones creativas, pudiendo dar lugar a un texto meta de mayor calidad.

En segundo lugar, hemos visto cómo la implicación emocional en forma de motivación intrínseca y, presumiblemente, la identificación y la empatía entre texto y traductor podrían inducir también a un comportamiento creativo en la traducción. No obstante,

de forma análoga a lo que ocurría con la visualización, el traductor puede necesitar de una «ayuda externa» para que se implique en mayor grado en el texto. En el apartado 4.3 hemos visto precisamente cómo la música puede traer consigo una reacción emocional estética caracterizada por el placer y relacionada asimismo con la empatía. Con lo cual, la traducción podría también beneficiarse de este potencial emocional de la música para producir una mayor implicación en el texto, dando lugar, posiblemente, a un texto meta de mayor calidad y/o más creativo.

En definitiva, la música puede servir a la traducción como estímulo que puede favorecer o intensificar la transportación psicológica hacia el mundo narrativo del texto literario a través de su potencial de estimulación visual y emocional. La traducción literaria podría verse enriquecida gracias a la música ya que podría estimular una mayor motivación intrínseca del traductor con respecto a la tarea, así como una mayor implicación en el propio texto y, por tanto, dar lugar así a una mejora del rendimiento y un aumento de la calidad y la creatividad traductológicas.

Esta posible reacción en cadena entre la música y la creatividad con la transportación narrativa como elemento intermedio constituye precisamente un pilar fundamental para esta tesis, puesto que nos basamos en ella para plantear la hipótesis genérica que constituye el punto de partida de nuestro estudio experimental: ¿puede la música favorecer la calidad y/o creatividad en la traducción a través de su potencial transportativo? En los capítulos siguientes, trataremos de dar respuesta a esta pregunta mediante la realización de la fase experimental de este trabajo.



Figura 7. Esquema de la hipotética reacción en cadena entre música y creatividad traductológica.

6. Conclusiones finales

En este capítulo hemos tratado de determinar los posibles efectos de la música como estímulo externo en la tarea de traducción literaria desde una perspectiva estética. Hemos explicado cómo el fenómeno de la transportación psicológica es uno de los «efectos colaterales» de la escucha musical y hemos tratado de averiguar el posible impacto que este fenómeno podría traer consigo en una tarea de traducción literaria intensificado por la presencia de estímulos musicales.

Para ello, en primer lugar, hemos indagado sobre las dos principales dimensiones del fenómeno de la transportación psicológica (visualización e implicación emocional), tanto en el ámbito musical como en el ámbito literario. De esta forma, podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. Los procesos de visualización pueden contribuir a una percepción más realista de la historia representada tanto en el texto literario como en la música y, por tanto, ayudar a la interpretación y comprensión de su significado, así como a una experimentación más intensa del mundo ficticio.

2. La implicación emocional en el contexto artístico se asocia a la «efecto conmovedor» o *being moved*, una experiencia afectiva asociada al placer desinteresado y percibida como intensa y caracterizada por producir reacciones lacrimosas y la piel de gallina. Se trata de una respuesta emocional asociada a escenas que representan momentos críticos y de alto contenido emocional (ya sea triste o feliz) en la vida de una persona. Independientemente del tono afectivo de la escena ficticia representada, la valencia emocional predominante es positiva y se asocia al placer desinteresado.

3. En el contexto literario, la implicación emocional se traduce previsiblemente en forma de empatía narrativa, una de las respuestas más estudiadas en el ámbito literario y que está asociada a la identificación con los personajes y con la acción narrativa. La tristeza y otras emociones afines parecen ser las que dan lugar con más frecuencia a reacciones empáticas en la literatura. En el contexto musical, por otra parte, la implicación emocional surge cuando el sujeto es capaz de apreciar la belleza y la calidad de la música y se asocia tanto a la percepción de emociones positivas (p. ej., la alegría y la fascinación), como de emociones negativas, (p. ej., la nostalgia y la tristeza). Se ha demostrado también que la empatía como rasgo de personalidad puede influir en la intensidad con la que se experimenta dicha implicación emocional de la mano de la música.

4. El efecto más previsible del fenómeno de la transportación en una tarea de traducción literaria es un aumento de la creatividad traductológica, ya que tanto la visualización como la implicación emocional son factores susceptibles de alentar al comportamiento creativo. Por una parte, la visualización por parte del traductor puede suponer un cambio de perspectiva con respecto a la imagen original en la que se inspiró el autor del texto, reflejándose ulteriormente este cambio en el texto meta. Por otra parte, la implicación emocional del traductor en el proceso de traducción puede surgir del disfrute desinteresado de la tarea y de la empatización con el texto y el mundo representado en él. Estas dos reacciones afectivas pueden también predisponer al traductor a la re-escritura creativa.

5. Puesto que la visualización y la implicación emocional no tienen por qué ocurrir de forma natural en el proceso de traducción, la música de fondo durante una tarea de traducción literaria puede contribuir a favorecer o intensificar el fenómeno de la transportación psicológica hacia la escena o el mundo narrativo del texto a través de la estimulación visual y emocional. La reacción en cadena entre música-transportación (visualización + implicación emocional)-creatividad traductológica constituirá la base para formular la hipótesis del estudio empírico de esta tesis.

RECAPITULACIÓN

A lo largo de estos tres capítulos hemos construido un marco teórico para justificar, fundamentar y situar el estudio empírico de esta tesis. La estructura de esta primera parte del trabajo pretende, servir de hilo conductor para llegar hasta la hipótesis principal de nuestro estudio.

En primer lugar, hemos dado cuenta, en términos generales, de las reacciones cognitivas, emocionales y estéticas de la escucha musical. Así, tras el primer capítulo concluimos que: 1) los efectos de la música relajante sobre el *arousal* pueden dar lugar a una mayor fluidez cognitiva y 2) las emociones provocadas por la música pueden estar caracterizadas por una valencia positiva (alegría, fascinación) o negativa (nostalgia, tristeza), pero el sujeto no obstante puede experimentar un placer de tipo estético independientemente de la valencia

En el capítulo 2, hemos centrado el foco de atención en los efectos de la escucha musical sobre las distintos procesos que intervienen en la tarea de traducción, así como otras actividades afines, para poder hacernos una idea de cuál pueden ser los efectos esperados de la escucha musical sobre una tarea de traducción real, lo cual nunca se había hecho hasta ahora. Hemos sacado a la luz, por tanto, los vínculos invisibles entre música y traducción, y hemos podido concluir que: 1) el incremento de *arousal* producido por la presencia de estímulos musicales podría llevar al traductor a asumir un mayor nivel de riesgo en sus decisiones y dar lugar a soluciones más creativas y 2) la congruencia afectiva entre música y texto podría llevar al traductor a realizar asociaciones verbales en menor tiempo y con mayor fluidez (mayor número de palabras por tiempo).

Por último, en el capítulo 3, hemos puesto de relieve el fenómeno de la transportación psicológica como una experiencia que podría contribuir a que el traductor se sumerja en el mundo ficticio representado en el texto literario. Asimismo, hemos argumentado cómo la música podría favorecer la aparición o intensificación de la transportación en el ámbito de la traducción literaria a través de la estimulación visual y afectiva, dando lugar a una mayor implicación cognitiva y afectiva del traductor en el texto y en la tarea y, en última instancia, a un texto meta de mayor calidad y/o más creativo.

4

ESTUDIO 0. SELECCIÓN Y VALIDACIÓN DE MATERIALES

1. Introducción

Al no existir un repositorio de pistas de música y textos validados que respondan a las necesidades de nuestro diseño experimental para la tarea de traducción (de la extensión/duración adecuada, con una carga emotiva determinada, compatibles con la naturaleza y el tiempo disponible para que los sujetos-traductores lleven a cabo la tarea, etc.), se decidió realizar una selección y elaboración de materiales propia y adaptada a los propósitos de este trabajo. Este primer estudio nace, por tanto, de la necesidad de realizar una selección de materiales que nos garantice poder realizar la recogida de datos de la forma más viable y efectiva posible desde el punto de vista metodológico. Un proceso selectivo riguroso resulta crucial en nuestro trabajo por dos motivos fundamentales: 1) el control de variables; 2) la capacidad de provocar un impacto lo suficientemente potente como para poder apreciar y medir los efectos que buscamos en condiciones experimentales.

En este caso, es necesario tener en cuenta que para nuestro experimento, contamos con dos fuentes externas de estímulos a los que pretendemos someter a los sujetos durante la tarea de traducción: el input emocional de los textos y el input emocional de la música.

2. Selección de textos

Pretendemos obtener un texto feliz («HAPPY» o «H» a partir de ahora) y un texto triste («SAD» o «S»). La selección de los textos se llevó a cabo de forma manual, es decir, se buscaron dos fragmentos literarios con escenas que representaran una emoción de valencia positiva (felicidad) y una de valencia negativa (tristeza). Como fuente se utilizaron obras pertenecientes al género de la narrativa contemporánea publicadas en el siglo XXI y cuya lengua original fuera el inglés, ya que será la lengua de partida que utilizaremos en la tarea de traducción. Una vez seleccionados, los fragmentos fueron manipulados utilizando, a priori, un criterio introspectivo para conseguir que ambos textos fueran, de base, lo más homogéneos posible en cuanto a extensión y nivel de complejidad, de forma que se facilitara la comparabilidad de ambos. Además, los textos se acortaron para adaptarlos a la disponibilidad de tiempo con la que se contaba para realizar el experimento. Para ello, se acortaron, se eliminaron y se fusionaron oraciones. A continuación, los textos se sometieron a diversos test y análisis automáticos y no automáticos (humanos), como se explica más adelante, para asegurar tanto la uniformidad mencionada anteriormente, como su potencial de representatividad emocional:

2.1 Nivel de complejidad

Para comprobar la homogeneidad de ambos textos en cuanto a nivel de dificultad, se evaluó su idoneidad con respecto a dos aspectos que podemos tomar como referencia para definir la complejidad textual en una tarea de traducción: 1) dificultad en la fase de lectura, que se traduce en velocidad de lectura y comprensión lectora y, 2) dificultad en la fase de traducción propiamente dicha o transferencia de la lengua de partida a la lengua meta, que se traduce en el número de unidades con retos traductológicos o, en términos de Bayer-Hohenwarter (2011), la proporción entre unidades rutinarias y unidades creativas. Bayer-Hohenwarter define las unidades creativas como unidades que presentan problemas de traducción, es decir, que requieren una alta capacidad de resolución de problemas (p.672). Este último criterio nos permite además evaluar la creatividad de las traducciones, que es uno de los objetivos de esta tesis.

Para la fase de lectura, los textos fueron sometidos a tres test online de lectura: por una parte, el *Flesh-Kinrad readability test*⁶, que asigna a los textos un nivel de dificultad numérico basándose en un cálculo sobre el número de sílabas, palabras y

⁶ Disponible en: <https://readability-score.com>

oraciones contenidas; y por otra parte, las plataformas *read-o-meter*⁷ y *Readtime*⁸ (lectura en voz alta), que calculan el tiempo aproximado que se tarda en leer un texto tomando como referencia la velocidad de lectura de un lector adulto medio (200 palabras por minuto).

Para la fase de transferencia, los textos fueron manipulados manualmente para obtener una proporción análoga de retos traductológicos y unidades con potencial creativo⁹ en la combinación inglés-español. A pesar de ello, somos conscientes de que la creatividad puede aparecer realmente en cualquier punto del texto en la práctica, lo que será tenido en cuenta a la hora de la evaluación de las traducciones.

En una fase posterior, durante la recogida de datos en la tarea experimental de traducción, se volvió a someter a los textos a un proceso de re-validación que consistió en la evaluación de los textos por los propios alumnos, quienes asignaron una puntuación a varios aspectos, como la complejidad léxica, la complejidad sintáctica, los problemas de comprensión global, y la dificultad de traducción. También se les pidió que indicaran las unidades de traducción que les habían resultado problemáticas para examinar posteriormente la frecuencia con la que se había señalado cada unidad como problemática y se comprobó posteriormente que todas las unidades señaladas con más frecuencia coincidían con las unidades señaladas por el investigador como «retos de traducción».

Lo ideal habría sido llevar a cabo esta validación a priori, pero para validarlos habría sido necesario disponer de otro grupo de sujetos distintos a los que realizaron el estudio experimental, ya que no resultaba oportuno que los mismos sujetos se enfrentasen a los mismos textos primero para validarlos y luego, para traducirlos.

2.2 Representatividad emocional

Para asegurarnos de que los textos eran, efectivamente, representativos de las emociones buscadas, sometimos a ambos textos a tres herramientas independientes de análisis automático de contenido emocional textual, basadas en el procesamiento

⁷⁷ Disponible en: <https://www.niram.org/read/>

⁸ Disponible en: <http://readtime.eu/>

⁹ Las unidades que ya contienen un reto traductológico se excluyen del recuento de unidades con potencial creativo puesto que es evidente que un reto traductológico ya tiene per se, potencial creativo.

automático del lenguaje natural y la lingüística computacional. En concreto, se utilizó *Depechemood*¹⁰, *Tone Analyzer*¹¹ y *API sentiment analyzer*¹². Los resultados de dichos análisis confirmaron la representatividad emocional de ambos textos, como puede comprobarse en las tablas 2 y 3 y el anexo I. Los análisis catalogaron el texto feliz como un texto de contenido emocional positivo y con etiquetas como «alegría» (*joy*) y «feliz» (*happy*) y el texto triste como un texto de contenido emocional negativo y con la etiquetas «tristeza» (*sadness*) y «triste» (*sad*), como las más repetidas.

2.3 Potencial emotivo de las escenas representadas

La clasificación y las etiquetas proporcionadas por los test automáticos resultaban un paso imprescindible para asegurar, parcialmente al menos, la representatividad emocional de los textos, pero no eran suficientes, ya que las emociones básicas como la felicidad y la tristeza pueden corresponder con una gran variedad de escenas o situaciones narradas. Así, por ejemplo, la alegría puede representarse mediante una escena de amor, reencuentro o triunfo y la tristeza con una de separación, decepción amorosa o muerte, albergando cada una de ellas matices emocionales muy distintos en realidad. Cada uno de estos matices emocionales puede dar lugar a un mayor o menor impacto emocional o, dicho de otra forma, cada una de estas escenas tiene un «potencial emotivo» o «conmover»¹³ distinto.

Para confirmar que nuestra selección de escenas cumplía este requisito, tomamos como referencia las conclusiones de la literatura existente al respecto. Destaca, por ejemplo, la aportación de Kuehnast et al. (2014) quienes llevan a cabo un experimento en el que se presenta a un grupo de sujetos una serie de escenas de ficción de diferentes emociones y concluyen que las situaciones en las que los sujetos se

¹⁰ Basado en: Staiano, J., & Guerini, M. (2014). Depeche Mood: a Lexicon for Emotion Analysis from Crowd-Annotated News. Proceedings of ACL-2014. Recurso disponible en: <http://www.depechemood.eu/>

¹¹ Desarrollado por IBM Watson™ Tone Analyzer Service. Recurso disponible en: <https://tone-analyzer-demo.mybluemix.net/>

¹² Desarrollado por AYLIEN Text Analysis Knowledge Center. Recurso disponible en: <http://aylien.com/text-api>

¹³ Llamamos «potencial emotivo» o «conmover» a este fenómeno basándonos en el constructo psicológico de la emoción estética denominada en la literatura en inglés como «*being moved*» (Kuehnast et al., 2014; Menninghaus et al., 2015; Wassiliwizky et al., 2015). No pretendemos que el sujeto experimente en primera persona la alegría o la tristeza, sino a que se sienta «afectado» emocionalmente por la escena ficticia (véase la diferencia entre emociones ordinarias y emociones estéticas en la revisión de la literatura).

sintieron emocionalmente más afectados o conmovidos eran, predominantemente, sucesos de relaciones interpersonales y experiencias de vida significativas, destacando las siguientes: muerte, nacimiento, matrimonio, separación y reencuentro. En nuestro caso, seleccionamos la muerte como escena representativa de tristeza y una escena de amor como representativa de la felicidad (en lugar de un matrimonio o nacimiento) ya que pensamos que por la edad media de los sujetos-traductores, se favorecería más la identificación traductor-texto con un contexto que presumiblemente, la mayoría habrá tenido ocasión de experimentar personalmente.

2.4 Versión final de los textos

En este apartado presentamos la información de cada texto a modo de ficha individual que nos permita comparar las características de los dos textos (en el anexo I se incluyen los textos completos, así como su análisis traductológico y la evaluación del contenido emocional):

TEXTO FELIZ		
CÓDIGOS ASOCIADOS	<i>Verbal</i>	HAPPY (H)
	<i>Color</i>	
DATOS DE OBRA	<i>Título original</i>	<i>Silver Linings Playbook</i>
	<i>Autor</i>	Matthew Quick
	<i>Año de publicación</i>	2008
EMOCIONES	<i>Etiquetas de Depechemood</i>	<i>amused, inspired, happy</i>
	<i>Resultado Tonealyzer (probabilidad de presencia en %)</i>	<i>joy (97%)</i>
	<i>API sentiment analyzer (polaridad emocional)</i>	<i>positive</i>
ESCENA	Una pareja de enamorados flirtea y juguetea dándose un baño en el mar.	
LECTURA	<i>Nº total palabras</i>	124
	<i>Flesch-Kincaid test</i>	84,9 (<i>easy to read = 6th form</i>)

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA TRADUCCIÓN LITERARIA

	Tiempo lectura (media de read-o-meter y Readtime)	36 seg.
TRANSFERENCIA T.O-T.M	Dificultad traductológica (Nº total unidades de traducción)	18
	Dificultad traductológica (Retos traducción)	Nº U.T. con retos: 6 Nº U.T sin retos: 12

Tabla 2. Características del texto feliz

TEXTO TRISTE		
CÓDIGOS ASOCIADOS	Verbal	SAD (S)
	Color	
DATOS DE OBRA	Título original	<i>I Love you to Death</i>
	Autor	Natalie Ward
	Año de publicación	2012
EMOCIONES	Etiquetas de Depechemood	<i>sad, inspired</i>
	Resultado Tonealyzer (probabilidad de presencia en %)	<i>sadness (77%) anger (64%)</i>
	API sentiment analyzer (polaridad emocional)	<i>negative</i>
ESCENA	Una joven asiste al funeral de su primer amor tras un accidente de tráfico.	
LECTURA	Nº total palabras	127
	Flesch-Kincaid test	88,8 (<i>easy to read = 6th form</i>)
	Tiempo lectura (media de read-o-meter y Readtime)	38 seg.
TRANSFERENCIA T.O-T.M	Dificultad traductológica (Nº total unidades de traducción)	18
	Dificultad traductológica (Retos traducción)	Nº U.T con retos: 6 Nº U.T sin retos: 12

Tabla 3. Características del texto triste

3. Selección de música

La idea es reproducir la música de fondo durante todo el tiempo que estimamos que dure la tarea de traducción propuesta (30 min. aproximadamente), con lo cual, nos propusimos construir una «macropista» de audio en la que se sucedan varias piezas musicales representativas de la misma emoción lo más homogéneas posibles entre sí. Por lo tanto, de acuerdo con esta descripción, se establecieron unos parámetros de búsqueda para poder llevar a cabo la selección musical: 1) representatividad emocional, 2) congruencia afectivo-situacional, 3) nivel de familiaridad, 4) duración, 5) homogeneidad de estilo musical.

1. Representatividad emocional

Nuestro propósito es comprobar si la música puede reforzar el potencial conmovedor del texto con el propósito de conseguir una mayor implicación entre traductor y texto. Por lo tanto, era necesario escoger una música que fuese representativa de las mismas emociones que los textos (feliz y triste).

2. Congruencia afectivo-situacional

La música seleccionada no solo debía ser representativa de la emoción principal de los textos, sino que era necesario asegurar también la máxima congruencia posible entre la música y la escena concreta representada en el texto, ya que los matices emocionales también son relevantes. Como decíamos, no es lo mismo la felicidad que se siente tras un triunfo en una victoria bélica, en un reencuentro familiar o en un contexto romántico; por lo tanto, la música que asociamos para cada una de esas situaciones, por referencias culturales y cinematográficas, también es distinta en cada caso.

3. Nivel de familiaridad

Al mismo tiempo, era necesario controlar que la música utilizada no fuera conocida por los participantes para evitar posibles asociaciones que pudieran desencadenar reacciones emocionales no deseadas. Resulta una labor realmente difícil controlar esta variable puesto que hoy en día el usuario medio de internet tiene acceso a un enorme volumen de música de todos los estilos. No obstante, decidimos descartar al menos las opciones más obvias: la música de compositores conocidos y las bandas sonoras de largometrajes y de otros productos audiovisuales de amplia difusión.

4. Duración

Para evitar bucles de reproducción demasiado repetitivos que pudieran resultar en un «efecto disco rayado» que pudiera resultar cognitivamente contraproducente, descartamos incluir en nuestra lista de reproducción las pistas de audio de duración inferior a un minuto. Así pues, a pesar de que se llegó a encontrar un elenco de pistas de música ya validadas representativas de distintas emociones (Eerola y Vuoskoski, 2011¹⁴), no nos servía porque las pistas eran demasiado breves. Además, en el estudio de Eerola y Vuoskoski, la música fue evaluada por un comité de musicólogos y se ha demostrado que existen diferencias en cuanto a la percepción emocional de una pieza musical cuando es evaluada por expertos y no expertos (Koelsch et al., 2000; Levitin y Tirovolas, 2009; Hargreaves, 2012).

5. Homogeneidad de estilo musical

Resultaba también importante que la mezcla musical de nuestra lista de reproducción fuera lo más homogénea posible para conseguir una transición fluida entre pistas. Para ello, procuramos que la instrumentación fuera lo más parecida posible en todas ellas. Así, en las pistas de la categoría «felicidad», podemos comprobar cómo predominan las guitarras y la percusión suave, mientras que en las pistas tristes predomina el piano y otros instrumentos de cuerda frotada como el violín.

3.1 Selección primaria

Para esta primera selección, utilizamos como fuente el catálogo online que pone a disposición la compañía *Audio Network*, un repositorio de pistas musicales genuinas compuestas originalmente para la industria creativa y al que se van incorporando mil pistas nuevas mensualmente. La *BBC*, *MTV*, *National Geographic* y *Discovery* son algunos de los nombres más conocidos que se han valido de este servicio. Las pistas de audio son de pago, pero la plataforma nos permite descargar unas cuantas pistas de muestra de forma gratuita que pueden, además, reproducirse en su totalidad *on streaming*. Este servicio ofrece una clasificación de sus pistas de audio según una gran variedad de emociones o estados de ánimo, que podemos tomar como base o filtro inicial para poder hacer una primera selección «en crudo». Para ello, el proceso se llevó a cabo atendiendo a los criterios definidos anteriormente y de acuerdo al siguiente proceso:

¹⁴ Eerola, T., & Vuoskoski, J. K. (2011). A comparison of the discrete and dimensional models of emotion in music. *Psychology of Music*, 39(1), 18–49

i) **Discriminación por categorías.** Para el texto feliz se seleccionaron solo pistas de audio que habían sido clasificadas bajo las categorías «*Happy/Sprightly/Jolly*» y «*Bright/Optimistic*», mientras que para el texto triste se utilizaron aquellas bajo la categoría «*Sad*», lo que nos permitió asegurar la representatividad a priori (ver figura 8).

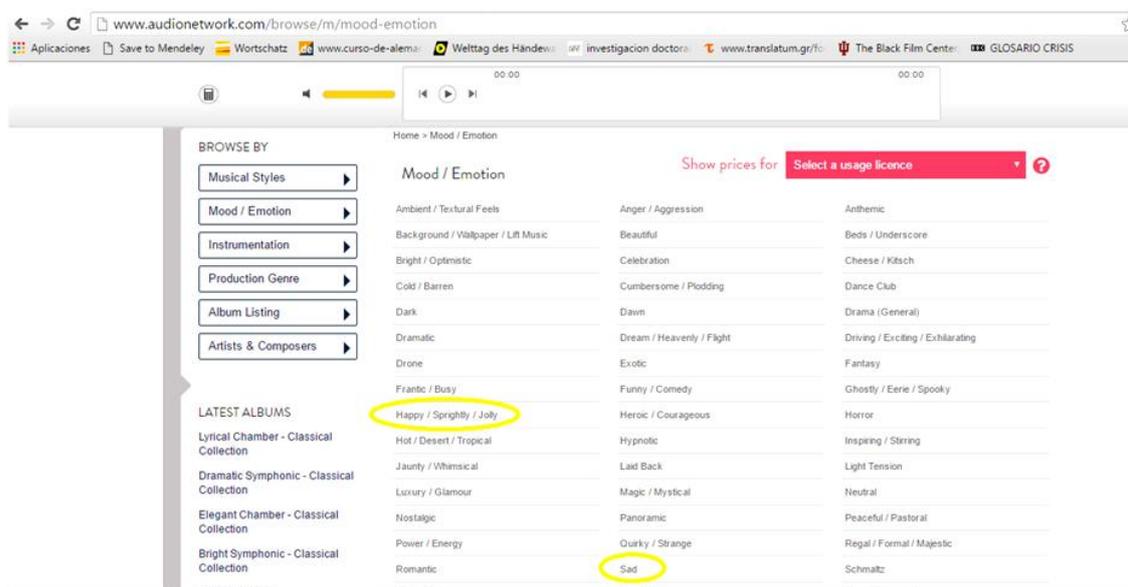


Fig. 8. Captura de pantalla Audio Network: categorías por emoción.

ii) **Discriminación por etiquetas.** El sitio de *Audio Network* pone a disposición una descripción para cada una de sus pistas de audio que, a menudo, incluyen tanto características técnicas de la pieza (instrumentación, tempo, compás, modo, año de composición, etc.) como propiedades expresivas de tipo afectivo y situacional (ver figura 9). Esta última información nos sirvió para guiar nuestra selección identificando aquellas canciones que encajaban de alguna manera con la situación y el estado de ánimo representado en nuestros textos. Además, se descartaron aquellas pistas en cuyas descripciones se incluyeran términos que pudieran evocar emociones contrarias a las del texto con el que se pretendía asociar (por ejemplo, se evitó utilizar aquellas que contuviesen la palabra «*nostalgic*» para el texto feliz).

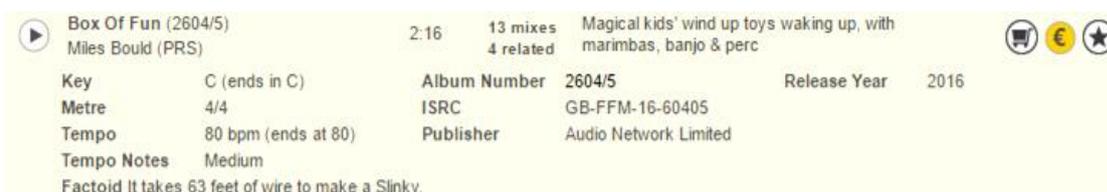


Fig. 9 Captura de pantalla Audio Network: descripción de pistas de audio

iii) Discriminación por características musicales. En esta primera selección también se tuvo en cuenta que las piezas tuvieran características técnicas que no tuvieran un efecto negativo en términos cognitivos, como perturbación de la atención y la concentración:

1. Instrumentación. En este aspecto, se procuró que las pistas no tuvieran una percusión demasiado fuerte o marcada y que no aparecieran instrumentos - especialmente de viento-madera o viento-metal- de registro alto o con sonidos que pudieran resultar estridentes (p.ej. guitarras eléctricas, flautas o violines muy agudos), ya que se ha demostrado que este aspecto puede tener un efecto negativo en tareas cognitivas, como veíamos en capítulos anteriores.

2. Predictibilidad melódica. Se procuró que la melodía siguiese una progresión «lineal» sin cambios bruscos o inesperados, silencios intermedios o cualquier ruptura de la armonía inicial que provocase un cambio de atención hacia la música. Existe ya evidencia de que las músicas con ritmos irregulares, intermitentes o disonantes resultan desagradables (Ricci y Bonfiglioli, 2004; Pallesen et al., 2004¹⁵)

3. Tempo. A pesar de que encontramos estudios que demuestran que un tempo rápido influye negativamente en el procesamiento cognitivo (Thomson et al., 2011), realmente no fue un criterio por dos razones fundamentales:

La primera es que no se cuenta con evidencias de que un valor de tempo determinado sea óptimo para desempeñar al mismo tiempo una tarea cognitiva o existan unos umbrales que no se deban sobrepasar para que la música deje de resultar agradable o interfiera con la actividad cerebral. De hecho, como apuntábamos en el capítulo 1, existen estudios que desvelan que dos piezas de música distintas, a pesar de tener el mismo tempo, pueden producir un efecto contrario (estimulante o relajante) en el sujeto (Lehman et al., 2013). En nuestro caso, la pista con un valor de tempo más alto en esta primera selección tiene 180 ppm (pulsaciones por minuto). Llegamos a plantearnos si 180 ppm podían considerarse un tempo rápido y, por tanto, cognitivamente perjudicial. Comparamos entonces la pista de 180 ppm con otras composiciones musicales de idéntico tempo no incluidas en nuestra selección y pudimos comprobar cómo, en consonancia con Lehman et al., la complejidad instrumental parecía influir más que el tempo en nuestra percepción subjetiva de la

¹⁵ 2. Pallesen et. al (2005): Emotion processing of major, minor, and dissonant chords: a functional magnetic resonance imaging study. *Ann NY Acad Sci* 2005;. 1060:450–453

pista a la hora de evaluarla como estimulante o relajante (solo xilófono vs. guitarras y batería).

La segunda razón es que la literatura nos revela que las diferencias individuales juegan un papel importante en este sentido y que un tempo determinado puede resultar más o menos adecuado según la velocidad de trabajo con que cada uno ejecute la tarea que se está desempeñando. Farnsworth (1969) lo denomina «*occupational tempo*»:

*Tempo preferences have been found to vary considerably from person to person. This large range is no doubt due to a number of factors but at least one of these factors has been isolated and found to be what might be termed "occupational tempo" (p. 9)*¹⁶.

Por lo tanto, entendemos que la velocidad de procesamiento textual será distinta para cada uno de nuestros participantes e imponer un tempo determinado puede resultar perjudicial para algunos y beneficioso para otros.

4. Tonalidad. Como veíamos en la sección teórica de este trabajo, al menos en términos perceptivos, la música con una predominante tonalidad mayor (M) se asocia a la felicidad, mientras que la tonalidad menor (m) se asocia a la tristeza. Por lo tanto, seguimos también este criterio a la hora de seleccionar las pistas para que fueran congruentes con respecto al tono emocional de cada uno de los textos. La tarea de determinar la tonalidad de cada una de las pistas se llevó por un musicólogo e investigador de la Universidad de Murcia¹⁷.

iv) Sintonía entre música y texto. Este criterio está relacionado con lo que anteriormente llamábamos congruencia afectivo-situacional. Para asegurar el mayor grado de sintonía entre música y texto no existen criterios objetivos ni análisis automáticos que podamos aplicar, sino que la congruencia afectivo-situacional depende más bien de las asociaciones culturales y personales entre música y escenas (especialmente, provenientes del cine) que los sujetos almacenamos en nuestra mente. Por tanto, en este caso, se estimó que el criterio humano podía ser el más fiable a la hora de determinar la idoneidad música-texto. Para ello nos basamos en el

¹⁶ Farnsworth, P. R. *The Social Psychology of Music*, New York, Dryden Press, 1958.

¹⁷ Gregorio Vicente Nicolás, profesor contratado doctor (DEI) del Área de la Didáctica de la Expresión Musical. Departamento de la Expresión Plástica, Musical y Dinámica, Facultad de Educación.

principio propuesto por Hargreaves (2012) sobre la existencia de un repertorio mental de asociaciones musicales (*network of associations*, en términos del autor) que construimos a lo largo de nuestra vida. El autor propone el concepto de «*network of associations*» que podría definirse como las representaciones mentales (escenas imaginarias) que la música evoca en nuestra mente basadas en asociaciones anteriores. Estas asociaciones pueden encontrarse en tres planos diferenciados: musical, cultural y personal. El plano musical entra en juego en el momento de la composición musical y está relacionado con las asociaciones del propio compositor en el momento de la creación. Por otra parte, el plano cultural está relacionado con las asociaciones culturales que realizan los oyentes entre música y situaciones a las que acompaña y, por último, el plano personal está basado en las asociaciones entre la música y la propia experiencia del oyente con el entorno (acontecimientos autobiográficos) y que se van actualizando con el tiempo.

Por tanto, para asegurar la sintonía música-texto se decidió elaborar una selección primaria a criterio del investigador que se sometió posteriormente a una encuesta para asegurar la representatividad. Dicha encuesta fue respondida por un colectivo del mismo perfil generacional que los participantes del experimento de traducción. Así además conseguimos minimizar el efecto de una «invasión» por parte del investigador en el propio procedimiento ya que, en última instancia, la selección se vería inevitablemente influenciada por su experiencia personal como oyente.

3.2 Resultados de la selección primaria

Finalmente, se seleccionaron un total de 48 pistas de audio que se dividieron en dos grupos o listas de reproducción: el primer conjunto (H) consta de 24 pistas clasificadas bajo la categoría de *Audio Network* «*Happy/Sprightly/Jolly*» y «*Optimistic/Cheerful*» para el texto feliz y el segundo (S) consta de 24 pistas encontradas bajo la categoría «*Sad*» para el texto triste. En esta primera selección se incluyeron el doble de pistas de audio de las que se suponía que se iban a utilizar para el experimento de traducción, con la intención de descartar la mitad y quedarnos con las 12 pistas de audio que fueran más afines a cada uno de los textos. Estas 12 pistas definitivas serían elegidas por una población de características similares a los sujetos-traductores en cuanto a rango de edad y perfil académico. Previamente, mediante una prueba piloto del experimento con tres sujetos externos (todos ellos licenciados en Traducción de la misma promoción), ya se había estimado que, por las características de los textos, la tarea de traducción podría durar aproximadamente 30 minutos y se había

calculado que el número medio de pistas necesarias para llenar este lapso de tiempo era 12. Por lo tanto cada una de las listas de reproducción originales de 24 pistas sumaban un total de 1 hora aproximadamente. Las listas de reproducción con las descripciones de cada una de las pistas se incluyen en el anexo II.

4. Emparejamiento texto-música: validación por encuesta

4.1 Justificación del estudio

Una vez concluida la selección primaria de pistas de audio, nos dispusimos a refinar dicha selección con el propósito de obtener una banda sonora para cada uno de los textos lo más afín posible desde el punto de vista de la congruencia afectivo-situacional.

A priori se consideró también una alternativa a la encuesta que eliminaría el factor humano o subjetivo: el sistema TRANSPROSE¹⁸, una herramienta que genera automáticamente música para fragmentos literarios. Los creadores de esta herramienta ponen además a disposición de los usuarios algunos fragmentos de muestra pertenecientes a clásicos de la literatura (como *Peter Pan* o *Sherlock Holmes*) con sus respectivas bandas sonoras creadas a través del sistema. Para ello, el sistema analiza algunas de las emociones básicas presentes en el texto (alegría, enfado, tristeza, asco, expectación, sorpresa, confianza y miedo) así como la «polaridad» de la historia (si el desenlace es positivo o negativo) y genera una pieza musical basándose en la relación de elementos musicales como el tiempo y la escala y las emociones que estos evocan. El problema es que, al menos en la última versión disponible en el momento en el que llevamos a cabo esta fase del estudio, el sitio web (www.musicfromtext.com) solo permitía acceso a la música ya creada, que, además, eran pistas de audio de muy corta duración en formato MIDI y compuestas con un solo instrumento, con lo cual distan mucho de la calidad musical de la música real a la que estamos acostumbrados actualmente y no proporcionan el «efecto banda sonora» buscado.

Por ello, decidimos utilizar un criterio humano pero que, al mismo tiempo, fuera lo más objetivo y efectivo posible. Nos basamos, por tanto, en el concepto de las «redes de asociaciones» (*network of associations*) de Hargreaves (2012) y en la idea de

¹⁸ Davis, H., and Mohammad, S. (2014). Generating music from literature. Proceedings of the 3rd Workshop on Computational Linguistics for Literature (CLFL), Gothenburg, Sweden, 1–10.

«*musical fit*», utilizada en la investigación sobre el papel de la música en el ámbito de la psicología del consumidor y el marketing para referirse a la idoneidad de ciertos tipos de música con respecto al tipo de productos que se ofertan en un determinado establecimiento comercial (véase Wilson, 2003 y Hargreaves, 2012, por citar algunos ejemplos). De esta forma, el estudio consistió en someter a una muestra poblacional representativa a una encuesta para evaluar la idoneidad de las pistas de audio escogidas en la primera selección con respecto a los textos preseleccionados. Se presupuso que, al presentarles la tarea, los sujetos activarían sus «redes de asociaciones» construidas y almacenadas a nivel personal y cultural, así como su sentido de «*musical fit*» (en nuestro caso entre música y contexto afectivo-situacional) y serían capaces de proporcionar una evaluación de forma intuitiva. Además, nos basamos en la creencia de que, a raíz de su conocimiento compartido del mundo y, sobre todo, su cultura y experiencias de ocio cinematográfico, existiría una tendencia a la convergencia o consistencia en sus respuestas.

4.2. Participantes

Los participantes fueron alumnos de 1º, 2º y 3º curso del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Murcia (curso 2015/16), puesto que necesitábamos un grupo de sujetos con un perfil lo más similar posible al de los participantes de la tarea de traducción (estudiantes de 2º, 3º y 4º del Grado en Traducción e Interpretación). De esta forma nos aseguramos de que pertenecieran al mismo rango de edad y grupo generacional que los estudiantes de traducción y además, de que tuvieran un conocimiento de inglés suficiente como para entender sin problemas los textos de la encuesta. La muestra estuvo compuesta por un total de 115 sujetos, de los cuales 101 eran mujeres y 14 varones, de edades comprendidas entre los 17 y 29 años.

4.3. Estímulos

Los estímulos consistían en los dos textos de emociones contrarias previamente seleccionados («HAPPY» y «SAD») y la música previamente seleccionada. Los dos conjuntos de pistas iniciales («H» y «S») se distribuyeron aleatoriamente en 4 subconjuntos («H1» y «H2» para el texto HAPPY y «S1» y «S2» para el texto SAD), de forma que cada grupo evaluara dos subconjuntos de 12 pistas cada uno.

4.4. Diseño y procedimiento de la encuesta

La encuesta con los alumnos se llevó a cabo *in situ*, en una sala de ordenadores de la Universidad de Murcia, a través de la plataforma www.e-encuesta.com que soportaba elementos audiovisuales. Se había comprobado anteriormente que los ordenadores contaban con las características técnicas necesarias para que la encuesta funcionase correctamente (sistema operativo compatible con la plataforma) y las pistas de audio se reprodujeran de forma fluida (salida de audio mediante auriculares y velocidad de conexión a internet adecuada para que se cargasen las pistas). Los participantes conectaron sus propios auriculares al ordenador para poder realizar la tarea.

Se dividió a los participantes en 4 grupos. En primer lugar se dio a los alumnos instrucciones sobre el propósito y el desarrollo de la tarea. Se les dijo que la finalidad era asignarle una banda sonora a los textos que se les presentaban con el propósito de hacer la lectura más agradable. A cada grupo se le proporcionó uno de los textos (o bien el texto feliz o el triste)¹⁹ sin título y se les pidió que definieran la emoción representada en el mismo con una palabra. Esto nos serviría para re-validar que efectivamente los textos son representativos de la emoción que habíamos predefinido. Posteriormente, en lugar de escuchar la selección de pistas de audio que eran (a priori) congruentes con el texto asignado, cada grupo escuchó una lista de reproducción «mixta», es decir, un subconjunto de pistas de la categoría HAPPY y otro de la categoría SAD. Como decíamos anteriormente, cada subconjunto contenía 12 pistas, por lo que cada grupo tendría que evaluar un total de 24 pistas. La distribución exacta por grupos se muestra en la tabla 4.

GRUPO 1 (G1)		GRUPO 2 -G1(1)	
TEXTO	MÚSICA	TEXTO	MÚSICA
HAPPY	H1 S1	SAD	H1 S1
GRUPO 3-G1(2)		GRUPO 4-G1(3)	
TEXTO	MÚSICA	TEXTO	MÚSICA
HAPPY	H2 S2	SAD	H2 S2

Tabla 4. Distribución de subconjuntos de pistas de audio por grupos

¹⁹ Junto con los textos, se proporcionó un pequeño glosario monolingüe con los términos y expresiones que se consideraron menos familiares para los participantes.

En dicha lista de reproducción las pistas estaban ordenadas aleatoriamente. Debido al número relativamente alto de pistas que tenían que escuchar, los participantes recibieron instrucciones de no escuchar las pistas de audio completas, sino únicamente los segundos del inicio, de la mitad y del final.

La tarea consistía en escuchar las 24 pistas de audio asignadas (12 congruentes y 12 incongruentes con respecto al texto) y otorgar una puntuación (en una escala de 1-5) según su grado de adecuación/afinidad/sintonía con la escena del texto. Además, debían estimar si consideraban que la pista de audio en cuestión podía distraer de la lectura del texto. Asimismo, se indicó a los participantes que debían escuchar la música al mismo tiempo que leían el texto para poder contestar la encuesta de forma adecuada. Al finalizar, en una pregunta de tipo abierto, se pedía a los sujetos que intentasen justificar sus elecciones de acuerdo a las características musicales de las pistas (ritmo, instrumentos, etc.) y a la emoción descrita en la escena.

4.5. Resultado del estudio: obtención final de materiales

Recordemos que el propósito de este estudio era obtener dos bandas sonoras para cada texto: una congruente y otra incongruente. Inicialmente partíamos de dos grupos de pistas: 24 pistas tristes y 24 pistas alegres. Las pistas se habían distribuido previamente en dos grupos de doce: H1 y H2 para la música alegre («H» de «*happy*») y S1 y S2 para la música triste («S» de «*sad*»). Cada uno de los cuatro grupos de participantes tuvo que evaluar un texto (HAPPY o SAD) y escuchó y puntuó 24 pistas de audio: 12 tristes y 12 alegres. Las selecciones H1 y S1 fueron evaluadas por los grupos 1 y 2 y las selecciones H2 y S2 fueron evaluadas por los grupos 3 y 4. Una vez puntuada cada una de las pistas en una escala Likert del 1 al 5 según su afinidad con el texto, seleccionamos de cada grupo las seis pistas mejor puntuadas de cada emoción para la banda sonora congruente y las seis peor puntuadas de cada emoción para la banda sonora incongruente.

Por tanto, se obtuvieron para cada texto dos listas de reproducción que contenían 24 pistas de audio cada una. A cada una de dichas pistas le correspondía una puntuación total que se tomó como referencia para ordenar la lista. De esta forma las pistas con mayor puntuación eran las más afines al texto, según los participantes. Para la selección final de la música, seleccionamos las seis pistas con mayor puntuación de cada una de las dos listas. Las doce pistas resultantes (las más votadas de cada una de las dos listas) se fusionaron posteriormente en una única «macropista» que

constituiría la banda sonora congruente con el texto. Con las pistas que obtuvieron las puntuaciones más bajas construimos una banda sonora incongruente para cada texto, utilizando el procedimiento anterior. La banda sonora incongruente se utilizó en el estudio 2 de esta tesis para poder determinar posibles diferencias al utilizar una música congruente vs. incongruente en la tarea de traducción.

Durante la selección de pistas, a veces ocurría que una misma pista había sido seleccionada como muy afín para un texto y como nada o poco afín para el otro, con lo que, siguiendo el criterio de la puntuación, debería aparecer tanto en la banda sonora congruente para uno de los textos como en la incongruente para el otro. Sin embargo, para evitar que los traductores del estudio 2 escucharan la misma pista mientras traducían el texto feliz y de nuevo mientras traducían el texto triste, se decidió eliminar las pistas repetidas y poner en su lugar las siguientes en orden de puntuación.

Por último, se descartaron también aquellas pistas consideradas como «entorpecedoras para la lectura» por más de un 50% de los participantes.

Finalmente, las macropistas²⁰ de cada una de las bandas sonoras contenían un bucle de reproducción, es decir, la sucesión de pistas se repite una vez, de forma que la pista de cada banda sonora dura aproximadamente una hora. Este ajuste se llevó a cabo para evitar que, si la tarea de traducción se alargaba más de lo previsto, los sujetos no se quedaran sin música de fondo.

La lista de pistas de la selección final y que, finalmente formaron parte de las bandas sonoras congruente e incongruente para cada texto se incluye en el anexo III.

5. Conclusiones

En este capítulo hemos explicado cómo se ha llevado a cabo la selección de los textos y los estímulos musicales que se emplearán en los siguientes estudios experimentales de esta tesis. Dicho proceso de selección consistió en una serie de «filtros» que permitieran asegurar que tanto la música como los textos se ajustasen tanto como fuese posible a las características del contexto y tipo de tarea de los experimentos. Como resultado, se han obtenido dos macropistas (congruente e incongruente) para cada uno de los textos (feliz y triste).

²⁰ Las macropistas están disponibles en los siguientes enlaces: texto feliz (HAPPY) en <https://youtu.be/MvTjBZ4k-og> (reproducción online) y <https://umubox.um.es/index.php/s/k6BrkcoDUxikj5a/download> (descarga de archivo); texto triste (SAD) en <https://youtu.be/k1pTOqrxkfM> (reproducción online) y <https://umubox.um.es/index.php/s/HwxVK1sDD9Rkfp2> (descarga de archivo).

5

ESTUDIO 1. LA EXPERIENCIA DE LEER CON MÚSICA

1. Introducción

Una vez validados los materiales (textos y música) y, antes de realizar el experimento de traducción principal de esta tesis (traducir con música de fondo de diferente valencia emocional), se decidió llevar a cabo un estudio previo en el que los participantes debían simplemente leer los textos seleccionados con su banda sonora congruente. Mediante este experimento se pretendía comprobar si la mera experiencia de leer con música podía suponer un mayor nivel de implicación narrativa que la lectura en condiciones neutras (en silencio).

La realización de este estudio previo nos permite detectar posibles diferencias entre el proceso de lectura por placer y el de traducción a la hora de determinar efectos potenciales de la música sobre el nivel de implicación narrativa. En el caso de obtener resultados distintos en estos dos experimentos (lectura y traducción), este trabajo podría contribuir a ilustrar cómo la lectura en traducción constituye una actividad diferente a la lectura por placer, debido a la multitud de procesos cognitivos adicionales que requiere la tarea de traducción frente a la simple lectura .

2. Consideraciones previas: bases conceptuales y empíricas

2.1 El concepto de «lectura por placer»

En este estudio entenderemos «lectura por placer» como el acto de involucrarse en una actividad de lectura con un propósito lúdico, estético o hedónico. Resulta evidente que, debido a las restricciones impuestas por las condiciones de cualquier estudio experimental, el experimento no satisfará plenamente este requisito, ya que los sujetos no leerán los textos de forma espontánea y deliberada sino que recibirán instrucciones explícitas para que lo hagan. Con esta etiqueta de lectura por placer pretendemos distinguir este estudio de los que han abordado la cuestión de la música como herramienta para mejorar el rendimiento en tareas académicas de comprensión lectora. Es por esto que realmente se trata de una experiencia y no de una tarea de lectura.

2.2 Efectos de la música a nivel estético-afectivo

En este estudio nos basamos en los conceptos de «implicación narrativa» (*narrative engagement*) y «transportación auditiva» (*auditory transportation*) a los que aludíamos en el marco teórico de esta tesis. Dichos conceptos explicarían cómo la música puede contribuir a la sensación de absorción o transportación al mundo narrativo de la historia.

Por una parte, la implicación narrativa ha sido un concepto asociado a la relación entre texto y lector y se ha definido tradicionalmente como la sensación de «meterse en la historia» a través de la capacidad de visualización del mundo narrado y la identificación con los personajes y situaciones (ver Green y Brock, 2000). Podríamos decir que está íntimamente ligado al concepto de «imaginación». Por otra parte, en los capítulos anteriores veíamos que existe evidencia en la literatura del efecto que la música con propiedades expresivas puede provocar a nivel estético-emocional, es decir, de la capacidad de la música de producir una emoción estética (conocida como «*being moved*» en inglés) debido a su naturaleza artística.

Al mismo tiempo, recordemos que a la música instrumental, por sus características expresivas en cuanto a ritmo, movimiento y suspense, se le atribuye un «potencial narrativo» que, es percibido y experimentado especialmente en la cultura occidental. Esto quiere decir que, al escuchar una pieza musical, el oyente a veces tiende a

descubrir en la música un hilo narrativo, como si la propia melodía fuera contando una historia. Metafóricamente se describe este fenómeno experiencial como un «viaje a otros mundos» (*other-worldly journey*) (Leizerovici, 2014) en el que el oyente se deja «transportar» a través de la música a un mundo ficticio paralelo. La vivencia de esta experiencia por los sujetos ha sido demostrada empíricamente cuando la música actúa como complemento de un producto audiovisual (p.ej., la banda sonora de una película), pero también cuando la música se escucha sin condicionamiento visual (ver Leizerovici, 2014). Esto es debido a que la propia música *per se* fomenta la capacidad de visualización, es decir, permite «completar» la experiencia estética con imágenes producidas por la mente del propio sujeto. A esta sensación de «*being aesthetically absorbed by music*» (Vroegh, 2012) es a lo que se conoce como ‘transportación’ o ‘absorción’ musical o auditiva.

2.3 Estudios previos similares

Contamos con evidencia de que existe al menos un estudio previo similar al aquí propuesto: Holenderski y Hu (2013) trataron de averiguar si la música podía contribuir a enriquecer la experiencia de lectura de relatos cortos en *e-books* pero sin alcanzar resultados significativos. Para ello utilizaron lo que denominan bandas sonoras «dramáticas» (*dramatic soundtracks*) que fueron escogidas siguiendo un criterio subjetivo: los autores identifican la emoción de cada uno de los pasajes del relato y les asignan un fragmento de música congruente con dicha emoción, previamente extraído de la banda sonora de diferentes películas. Para comparar la lectura con música y sin música, miden parámetros como la transportación y la capacidad de visualización a través de un cuestionario retrospectivo, pero sin obtener diferencias significativas. Los autores atribuyen parcialmente esta falta de resultados favorables a la discontinuidad de la pista sonora que acompañaba los relatos, en la que había silencios intercalados y cambios bruscos de volumen, lo que causaba desconcierto en los participantes, «sacándoles» de la historia. Además, enfatizan la importancia de permitir a los lectores cierto control sobre los estímulos musicales, dándoles la posibilidad de elegir cuándo y a qué volumen desean escuchar la música. En este estudio se han intentado solventar la mayoría de estos potenciales inconvenientes señalados por Holenderski y Hu (tratando de asegurar el mayor grado de homogeneidad de las pistas de música, la reproducción continuada de la música durante todo el tiempo de lectura y permitiendo a los participantes controlar el volumen de la música.).

3. Objetivos e hipótesis

Basándonos en este potencial de transportación o absorción estética de la música instrumental, en el presente estudio se pretende complementar la lectura de dos textos literarios de carga emocional opuesta (feliz y triste) con estímulos musicales, creando un «efecto banda sonora» (música congruente con respecto a la emoción del texto). El propósito fundamental del experimento es descubrir si la música es capaz de enriquecer la experiencia de la lectura a través de un aumento de la implicación narrativa. Definimos por tanto, las siguientes hipótesis:

1. El nivel de implicación narrativa aumentará cuando la lectura de los textos (feliz y triste) se realice escuchando al mismo tiempo una música de fondo emocionalmente congruente.
2. Al realizarse la lectura de un texto con carga emocional (feliz o triste) al mismo tiempo que se escucha una música de fondo congruente con dicha emoción, el nivel de sensibilidad musical de los lectores repercutirá en el grado de implicación narrativa experimentado.

En el caso de la hipótesis 1, trataremos de averiguar si la presencia de música de fondo predispone a los lectores a experimentar una mayor implicación en el texto. Para ello, compararemos las puntuaciones obtenidas en implicación narrativa de la lectura con música con las puntuaciones de la tarea en condiciones neutras (sin música). La enunciación de esta hipótesis se sustenta en el trabajo de Leizerovici (2014) quien demuestra el potencial transportativo de la música haciendo uso del mismo test que el que utilizamos en este estudio. Además, nos basamos en la evidencia empírica encontrada en la literatura sobre el efecto de la escucha musical en la capacidad de visualización (véase, por ejemplo, Osborne, 1981; Juslin y Västfjäll, 2008; Vroegh, 2012; Pugh, 2014) y sobre la implicación emocional (véase, por ejemplo, Tan et al., 2010; Hargreaves y North, 2010; Zentner et al., 2011; Scherer y Grandjean, 2012), constituyendo estos dos aspectos (visualización e implicación emocional) dos de los pilares fundamentales de la implicación narrativa, tal y como explicábamos en el capítulo 3.

En la hipótesis 2 asumimos que, durante la lectura con música, los sujetos con una alta sensibilidad musical experimentarán un mayor grado de implicación narrativa en el texto. Ya que música y literatura pueden considerarse como estímulos emocionales de

naturaleza artística, es posible que los individuos que presentan un alto grado de sensibilidad emocional a la música, puedan presentar también una mayor propensión a experimentar cierta alteración emocional a través del texto literario. Concretamente, la posible correlación entre la sensibilidad musical y la implicación narrativa se fundamentaría presumiblemente en dos aspectos que ambos conceptos comparten dos aspectos fundamentales:

En primer lugar, la provocación de una reacción emocional. Tanto la música como el texto literario pueden evocar una serie de emociones. Dicho potencial emocional está implícito tanto en el constructo de la sensibilidad musical como en el de la implicación narrativa. Así, por una parte, dos de las dimensiones de la sensibilidad musical son la evocación emocional (*emotional evocation*) y la regulación emocional (*mood regulation*) (Mas-Herrero et al., 2013); por otra parte y de forma análoga, una de las dimensiones de la implicación narrativa es la implicación emocional (*emotional engagement*) (Green y Brock, 2000).

En segundo lugar, la creación de vínculos con otros individuos (reales o ficticios). La música puede reforzar la conexión o la sintonía entre dos o más individuos (Mas-Herrero et al., 2013) y el texto, por su parte, puede también propiciar la identificación o empatía con los personajes y acontecimientos narrados (Green y Brock, 2000).

4. Participantes

La muestra de este estudio está conformada por un número total de 62 estudiantes de 3º y 4º curso del Grado en Estudios Ingleses (GEI) de la Universidad de Murcia, de edades comprendidas entre los 20 y 38 años. Los participantes fueron distribuidos al azar en dos grupos de 31 sujetos en cada uno de ellos (grupo A y grupo B).

A continuación se resumen los datos de cada grupo. Estos datos se obtuvieron mediante un cuestionario que los participantes debían rellenar antes de realizar el experimento y que se describe en mayor detalle en la sección 5 (cuestionario inicial):

i) Sexo: Ambos grupos comparten una distribución equilibrada entre sí en cuanto al sexo de los participantes, ya que en los dos coincidió casi una misma proporción de mujeres y hombres: un 77% de mujeres y 23% de varones en el grupo A y un 84% de mujeres y 16% de varones en el grupo B.

ii) Edad: Los grupos resultaron también bastante equilibrados en cuanto al rango de edad ya que en ambos casos casi el 90% de los sujetos (87% en ambos grupos) tenían entre 20 y 23 años de edad.

iii) Estado de ánimo inicial: Los estados de ánimo predominantes en ambos grupos fueron «neutro», con un 45% en el grupo A y un 52% en el grupo B, y «positivo», con un 55% en el grupo A y un 48% en el grupo B. Ningún participante manifestó estado de ánimo negativo.

5. Materiales

i) Cuestionario inicial. Este cuestionario consistía en una serie de preguntas previas para conocer las características de los participantes. En concreto se les preguntó sobre su sexo, edad, formación musical, estado de ánimo inicial y hábitos de escucha musical. Las preguntas respecto a los hábitos de escucha musical se realizaron mediante ítems que debían ser puntuados sobre una escala Likert de 5 puntos para determinar la frecuencia con la que los participantes escuchaban música de fondo en una serie de actividades relacionadas con la tarea (lectura por placer, redacción de trabajos académicos y estudio).

ii) Textos. Como material objeto de lectura utilizamos los textos validados en el estudio anterior (estudio 0), esto es el texto feliz o HAPPY (TH) y el texto triste o SAD (TS).

iii) Estímulos musicales. Como música de fondo para crear el efecto banda sonora utilizamos asimismo las pistas validadas en el estudio anterior: B.S. congruente texto HAPPY y B.S. congruente texto SAD. Sin embargo, debido a que se prevé que esta tarea de lectura dure bastante menos que la de traducción utilizaremos solamente los primeros minutos de las macropistas que contienen las pistas más votadas a nivel de congruencia con el texto.

iv) Instrumentos de medición psicométrica. Para medir los efectos de la música, utilizamos dos test validados para este propósito:

1. Test de sensibilidad musical. Para medir la variable «sensibilidad musical» (o MR del inglés «*music reward*») utilizamos el *Music Reward Questionnaire* (ver anexo IV) de Mas-Herrero et al. (2013) que consta de 20 ítems sobre una escala Likert de 5

puntos. Este test fue diseñado en su origen para determinar posibles efectos de la música en diferentes actividades cotidianas en términos de recompensa y placer. Los ítems pueden agruparse según si hacen referencia a la influencia de la música a nivel social, conductual, físico-motor y emocional. Cada uno de estos niveles se corresponde con una dimensión del test, a saber: *Musical seeking* (búsqueda musical), *Emotion Evocation* (evocación emocional), *Mood Regulation* (regulación emocional), *Sensory-Motor* (activación motora) y *Social Reward* (recompensa social). En nuestro caso pretendemos averiguar si existen diferencias significativas en el nivel de sensibilidad musical entre ambos grupos que puedan haber inclinado los resultados de implicación narrativa en uno u otro sentido al realizar la lectura con música. Asimismo, veremos si los sujetos con un mayor nivel de sensibilidad musical son más propensos a experimentar una mayor implicación narrativa en la tarea de lectura con música. Las puntuaciones del test utilizado para medir este parámetro, el *Music Reward Questionnaire* (Mas-Herrero et al., 2013), se evaluaron mediante una plantilla automática que nos fue proporcionada personalmente por los propios autores del test. En la plantilla se introducen las puntuaciones originales obtenidas «en crudo» en cada una de las categorías que componen el test (búsqueda musical, evocación emocional, regulación emocional, activación motora y recompensa social). El análisis automático recalcula los datos introducidos y nos devuelve una puntuación final (MR_TOT) que nos servirá para determinar si el sujeto presenta un nivel de recompensa musical (que aquí llamamos «sensibilidad musical») alto, medio o bajo. Para ello, sometemos la puntuación final a los parámetros indicados por los autores, quienes indican que los valores medios estarían ubicados entre 40 y 60 puntos y que, por tanto, las puntuaciones por debajo de 40 indican valores bajos y por encima de 60 puntos, valores altos. Además de la puntuación final o global, el análisis automático nos proporciona también una puntuación total para cada una de las categorías del test. Estas referencias de los 40 y 60 puntos se pueden aplicar tanto a las categorías por separado, en el caso de que nos interese conocer en qué aspectos concretos el sujeto presenta sensibilidad musical, como a la puntuación global, si nos interesa conocer si el sujeto presenta una mayor o menor predisposición o sensibilidad hacia la música en general.

2. Test de implicación narrativa. Para medir la variable «implicación narrativa» (o NE del inglés «*narrative engagement*») utilizamos la *Narrative Transportation Scale* (ver anexo V) elaborada por Green y Brock (2000), que se basa en el concepto de «transportación narrativa», es decir, la experiencia fenomenológica de sentirse

absorbido por una historia que explorábamos en el capítulo 3. Esta escala concibe cinco dimensiones de la implicación narrativa: *cognitive attention* (atención cognitiva), *feeling of suspense* (sensación de suspense), *mental imagery* (capacidad de visualización), *lack of awareness of surroundings* (pérdida de conciencia del entorno) y *emotional involvement* (implicación emocional).

Este test consta de 12 ítems que debían contestarse siguiendo una escala Likert de 5 puntos. El test original cuenta de 12 ítems fijos y 3 variables (ítems 13, 14 y 15). Los ítems 12, 13, 14 y 15 se utilizan para preguntar la viveza con la que los participantes se han imaginado a cada uno de los personajes que aparecen en el texto (cada ítem se refiere a un personaje e incluye un espacio en blanco para insertar su nombre concreto). Los autores del test indican que los tres últimos ítems pueden, por tanto, suprimirse o ampliarse según el número de personajes involucrados en la historia. En nuestro caso, al no incluirse en el texto información específica sobre cada uno de los personajes (descripciones físicas y psíquicas), se decidió suprimir los ítems variables y hacer referencia a «los personajes» en general en el ítem 12.

Al completar el cuestionario se obtiene una puntuación total absoluta (es decir, no se trata de una medida de intervalo). Los autores de esta escala indican que «el rango teórico que permite el test va de 15 a 105 puntos, donde las puntuaciones altas representan un mayor grado de implicación» (mi traducción, Green y Brock, 2000, p. 704); sin embargo, no especifican qué se entiende por «puntuaciones altas» en términos numéricos²¹.

Cabe señalar que para la sensibilidad musical se utilizó la versión española del test, mientras que para la implicación narrativa, se utilizó una traducción propia del test al español (ya que no existe versión validada en esta lengua) para asegurar que los participantes entendieran sin problemas qué se les estaba preguntando, evitando así que un error de comprensión pudiera distorsionar las respuestas.

v) Cuestionario retrospectivo. Por último, tras los test psicométricos, se incluyeron cuatro preguntas de elaboración propia orientadas a conocer la valoración de los sujetos de la experiencia en general y del papel de la música en concreto. La primera pregunta pretendía averiguar si la música había entorpecido la fluidez de lectura de los participantes, según su propia percepción subjetiva. La segunda pregunta trataba de discernir si la música había ayudado a los sujetos a empatizar más con el texto. Estas

²¹ Los autores del test sí que especifican que el rango real va de 31 a 99 puntos (teniendo en cuenta que ellos trabajan con un cuestionario de 15 ítems en lugar de 12).

dos primeras preguntas debían contestarse en base a una escala Likert de cinco puntos. La tercera pregunta pedía a los sujetos que valorasen la experiencia de leer con música en términos globales como «positiva», «negativa» o «neutra». Por último, la cuarta pregunta, de tipo abierto, pedía a los sujetos que justificasen su valoración anterior.

Todos estos materiales (cuestionarios, test, texto y música) se integraron en una misma plataforma virtual en forma de encuesta elaborada con *GoogleForm* para que los participantes tuvieran acceso directo al experimento a través de una dirección URL creada a tal efecto. En el anexo VI se incluye la versión imprimible de la encuesta.

6. Diseño experimental

El estudio se llevó a cabo siguiendo un diseño experimental cruzado con los dos grupos anteriormente mencionados (A y B). De esta forma, el grupo A leyó primero el texto feliz (HAPPY) en silencio (condición «sin música» o «SM») y a continuación el texto triste (SAD) con su banda sonora congruente (condición «con música» o «CM»). Por otra parte, el grupo B leyó primero el texto feliz con su banda sonora congruente y el texto triste en silencio (ver tabla 5).

TAREA	GRUPO A			GRUPO B		
	Condición	Música	Texto	Condición	Música	Texto
T1	SM	SILENCIO	HAPPY	CM	HAPPY	HAPPY
T2	CM	SAD	SAD	SM	SILENCIO	SAD

Tabla 5. Diseño experimental estudio 1 (leer con música vs. sin música)

Este diseño nos garantiza una mayor flexibilidad a la hora de realizar el máximo número de comparaciones posibles, ya que nos permite realizar tanto comparaciones intergrupo (entre los dos grupos A y B) como intragrupo (dentro del mismo grupo). En la comparación intragrupo contamos con la desventaja de que el texto para la tarea 1 es diferente del de la tarea 2 y, por tanto, no todos los sujetos leen el mismo texto en las dos condiciones que nos interesa contrastar (con música y sin música). Sin embargo, no era metodológicamente factible someter a los mismos sujetos a la lectura del mismo texto primero sin música y luego con música puesto que ya estarían condicionados por la primera lectura.

Tal y como se muestra en la tabla 6, mediante la comparación intragrupo es posible explorar las diferencias de un mismo grupo de sujetos al realizar la tarea de lectura de ambos textos con y sin música, mientras que en la comparación intergrupo analizamos las diferencias entre dos grupos de sujetos distintos que han leído el mismo texto con música y en silencio.

Pregunta de investigación	Tipo de comparación	Comparaciones
¿La lectura del <u>mismo texto</u> resulta en una mayor implicación narrativa con música que sin música?	Intergrupo: = textos ≠ sujetos	A_T1 vs. B_T1 A_T2 vs. B_T2
¿Los <u>mismos sujetos</u> experimentan una mayor implicación en la lectura con música que sin música?	Intragrupo: ≠ textos, = sujetos	A_T1 vs. A_T2 B_T1 vs. B_T2

Tabla 6. Cruces de variables y comparaciones intragrupo e intergrupo (estudio 1)

A priori se consideraron también otras alternativas a este diseño, como la posibilidad de comparar un grupo de control (que haría las dos tareas sin música) con un grupo experimental (ambas tareas con música); sin embargo, esta posibilidad se descartó finalmente puesto que únicamente permitía realizar comparaciones intergrupo. Esta limitación no nos hubiera permitido conocer la reacción de los mismos sujetos frente a la música. Además, en un diseño de estas características se perdería lo que se conoce en psicología de la música como «efecto contraste», puesto que los sujetos habrían llevado a cabo la tarea en las mismas condiciones sonoras (siempre con música o siempre en silencio), sin darles la oportunidad de someterse a los dos tipos de experiencia de lectura. La pérdida de dicho «efecto contraste» ha sido ya identificada por otros autores como menos eficaz y favorable a nivel metodológico cuando se trata de detectar efectos tan sutiles como la influencia de la música sobre las emociones (véase Schubert, 2013)²².

²² Tras llevar a cabo la revisión de la metodología experimental de una amplia muestra de estudios en el ámbito la psicología de la música publicados entre 2003 y 2012, Schubert (2013) destaca la conveniencia de realizar un diseño cruzado por su eficacia a nivel metodológico, ya que permite lo que el «efecto contraste».

7. Procedimiento

Como ya adelantábamos anteriormente, el estudio consistió en someter a un conjunto de 62 alumnos a la lectura de dos fragmentos literarios breves de carácter narrativo y de emoción opuesta (felicidad y tristeza). El estudio se llevó a cabo en un entorno controlado: salas provistas de ordenadores con procesador de texto, conexión a internet, entrada de auriculares y software de reproducción de música. También se proporcionó a los sujetos auriculares en lugar de utilizar altavoces para favorecer la concentración, la sensación de aislamiento y el efecto «sonido envolvente», así como para disuadir cualquier intento de interacción entre ellos durante el experimento. Se pretendía así crear un ambiente propicio para la implicación en la tarea. Todo el experimento se realizó a través de una plataforma de tipo encuesta creada con la aplicación *Google Form*, que permitía integrar audio y texto.

En el procedimiento podemos distinguir dos fases principales que se llevaron a cabo de forma consecutiva sin lapso de tiempo entre ellas:

1º: Experiencia de lectura. En esta primera fase, tras recibir las instrucciones pertinentes sobre cómo acceder a la encuesta, los sujetos leyeron cada uno de los textos (feliz y triste) en condiciones sonoras opuestas (uno de ellos con música de fondo y el otro en silencio). Para la lectura con música, se informó a los sujetos de que podían regular el volumen a placer sin que, en ningún momento, estuviese permitido pausar la música durante la lectura o bajar el volumen hasta niveles imperceptibles.

2ª: Test psicométricos. En esta fase los participantes cumplieron los test previamente mencionados (implicación narrativa y sensibilidad musical). Inmediatamente después de las tareas de lectura, los participantes contestaron el test de implicación narrativa de forma que aún conservaran un recuerdo lo más vivo posible de los textos y las sensaciones experimentadas durante lectura. En lugar de incluir el test en el formulario dos veces (una después de cada lectura: con música y sin música), las tareas de lectura se realizaron de forma consecutiva y el test se contestó una vez finalizada toda la fase de lectura, con la particularidad de que cada uno de los ítems tenía que ser contestado por partida doble: primero considerando el texto de la primera tarea y luego, considerando el de la segunda (ver encuesta en anexo IV). Se decidió adoptar esta medida por un doble motivo: en primer lugar, para ahorrar a los participantes el tiempo y esfuerzo de tener que leer y pensar la respuesta para los ítems dos veces y para evitar que se diluyera el «efecto contraste» de llevar a cabo una lectura con música y otra sin música. Se consideraron también posibles

efectos colaterales no favorables de este diseño metodológico como la posibilidad de un condicionamiento de la respuesta, ya que al tener que puntuar el mismo ítem para dos condiciones distintas (con música y sin música), los sujetos quizás pudieran «forzar» respuestas o exagerar las puntuaciones. En el contexto de la experimentación con estímulos musicales, Schubert (2013) describe este fenómeno de respuesta condicionada como una tendencia de los participantes a puntuar el segundo ítem (ya sea de forma consciente o inconsciente) en relación a la puntuación otorgada al primero. De esta forma, el sujeto puntúa de forma relativa, ya que la segunda puntuación (en nuestro caso, correspondiente a la segunda tarea de lectura) se realiza en función de la primera, mientras que la primera probablemente se otorga de forma más «libre» (p. 6). Sin embargo, este condicionamiento se procuró contrarrestar en la medida de lo posible con la elección del diseño experimental cruzado que planteábamos en el apartado anterior, es decir, invirtiendo el orden en el que los participantes fueron expuestos a las dos condiciones (música vs. no música).

8. Análisis y de resultados

Tras la recogida de datos analizamos los resultados obtenidos realizando las pruebas estadísticas descriptivas e inferenciales pertinentes para comprobar si existe una influencia de la variable música sobre el nivel de implicación emocional en cada uno de los textos. Para el comentario descriptivo de los resultados de esta variable se ha calculado la suma total de puntuaciones (Σ) en términos absolutos del grupo para cada tarea, así como el valor mínimo (Mín), máximo (Máx.), la media aritmética (\bar{X}), la mediana (m) y la desviación estándar (DT) de cada conjunto de datos.

Para aplicar las pruebas estadísticas que nos revelarán el rechazo o la aceptación de la hipótesis nula (ausencia de efecto de la variable música), fue necesario, en primer lugar, realizar las pruebas de normalidad y homogeneidad de la varianza u homocedasticidad. Para comprobar si los datos seguían una distribución normal se aplicó el test de normalidad de Shapiro-Wilk y para comprobar que los datos cumplieran la condición de igualdad de varianzas (homocedasticidad) se utilizó el test Levene. En los casos en los que se cumplieran las condiciones de normalidad ($p > 0,05$) se aplicó una prueba T de Student. En los casos en los que no se cumplieran las condiciones de normalidad pero sí igualdad de varianzas ($p > 0,05$), se utilizó un test no paramétrico: la prueba U de Mann-Whitney -Wilcoxon. En ambos test, que aplicamos para obtener la estadística inferencial (prueba T y prueba U), las diferencias entre el par de conjuntos

de datos se consideran significativas cuando se cumple la condición $p < 0.05$ y muy significativas cuando se satisface la condición $p < 0.01$.

A continuación, presentamos el análisis detallado de cada una de las comparaciones sometidas a análisis donde aportamos los datos y resultados de la estadística, así como una interpretación de los mismos para verificar las hipótesis planteadas inicialmente:

8.1 Resultados para comprobar la homogeneidad de los grupos

Antes de realizar las pruebas que conducirán a la verificación de las hipótesis, realizaremos un análisis previo para comprobar la homogeneidad de los grupos basándonos en los datos recogidos mediante el cuestionario inicial de elaboración propia, así como el test de sensibilidad musical. De esta forma, si se detectan diferencias sustanciales entre ambos grupos, dichos resultados podrán probablemente ayudarnos a detectar casuísticas en la interpretación de los resultados posteriormente. Por tanto, en este apartado, trataremos de verificar si ambos grupos (A y B) son homogéneos con respecto a los hábitos relacionados con la música, así como en el nivel de sensibilidad musical:

8.1.1 Nivel de homogeneidad en cuanto a hábitos relacionados con la música

En el cuestionario inicial se preguntó a los participantes sobre su nivel de formación musical (alta, media o baja), sus hábitos de escucha musical mientras realizaban otras tareas de características similares a la traducción, así como ciertos aspectos relacionados con la atención musical (mayor propensión a identificar connotaciones afectivas en la música o características técnicas musicales). En la tabla 7 resumimos los datos obtenidos:

CATEGORÍAS	PARÁMETROS	GRUPO A	GRUPO B
Formación musical	Alta	13%	19%
	Media	29%	67%
	Baja	58%	13%
Hábitos de escucha musical mientras se realizan otras tareas	Lectura	Siempre/a menudo: 13%	Siempre/a menudo: 13%
		Alguna vez: 19%	Alguna vez: 10%
		Nunca: 68%	Nunca: 77%

	Trabajos académicos	Siempre/a menudo: 45% Alguna vez:32% Nunca: 23%	Siempre/a menudo: 32% Alguna vez:52% Nunca: 16%
	Estudiar	Siempre/a menudo: 32% Alguna vez:29% Nunca: 39%	Siempre/a menudo: 26% Alguna vez:19% Nunca: 55%
Atención musical	Connotaciones afectivas	48%	55%
	Características musicales	48%	42%
	Indiferencia	3%	3%

Tabla 7. Distribución de participantes según aspectos relacionados con la música (estudio1)

i) Nivel de formación musical. Para esta pregunta, se proporcionaron las siguientes opciones: 'baja: únicamente la recibida en el colegio/instituto', 'media: sé tocar algún instrumento a nivel amateur/pertenezco a una banda de música no profesional'; 'alta: he recibido instrucción formal en música (conservatorio o similar)', 'muy alta: he recibido instrucción formal en música y mi principal actividad profesional está relacionada con la música (músico profesional y/o docente)'. En este caso no se observaron grandes diferencias entre los dos grupos: en ambos grupos la mayoría de participantes tenían una formación baja o media (87% en el grupo A y 80% en el grupo B si sumamos formación baja y media). En el grupo A la proporción entre los participantes con una formación musical baja y media es de 58% en el primer caso frente a un 29% en el segundo, mientras que en el grupo B la tendencia se invierte (13% baja y 67% media). Finalmente, ambos grupos cuentan con un porcentaje similar de sujetos con formación musical alta o muy alta (13% en el grupo A y 19% en el grupo B).

ii) Hábitos de escucha musical. Se preguntó a los participantes la frecuencia con la que escuchaban música al realizar una serie de actividades relacionadas con la tarea de traducción: leyendo un libro, realizando trabajos académicos y estudiando. Observando los resultados, a pesar de que las diferencias son sutiles, podemos apreciar que los participantes del grupo A están algo más acostumbrados a la presencia de música de fondo en general en todas estas actividades:

En cuanto a la lectura, ambos grupos contienen un mismo porcentaje de sujetos que leen siempre o a menudo con música (13%), mientras que la mayoría no está acostumbrado a hacerlo (un 68% en el grupo A y un 77% en el grupo B señaló la opción 'nunca').

En cuanto a la realización de trabajos académicos, en el grupo A un 45% de los sujetos dice escuchar música siempre o a menudo, mientras que en el grupo B este porcentaje se reduce a un 32%. Un mayor número de participantes señaló la opción 'alguna vez' frente a las otras opciones en ambos grupos (un 32% del total en el grupo A y 52% en el grupo B).

Por último, en cuanto al hábito de estudiar con música de fondo, un porcentaje similar reveló hacerlo a menudo o siempre (un 32% en el grupo A y 26% en el grupo B), mientras que un mayor número de participantes señaló la opción 'nunca' en ambos grupos (39% en el grupo A y 55% en el grupo B)

En definitiva, aunque en ninguno de los dos grupos se aprecia una tendencia positiva en cuanto a hábitos de escuchar música de fondo mientras se realizan actividades académicas y de lectura, el grupo A muestra una predisposición general mayor a trabajar con música frente al grupo B: al examinar las tres categorías, los porcentajes de las opciones «siempre» y «a menudo» son más altos en el grupo A y los porcentajes de la opción «nunca» son más altos en el grupo B.

iii) Atención musical. Por último, se preguntó a los participantes qué les llamaba más la atención cuando escuchaban música. Se dieron tres opciones de respuesta: 1) indiferencia ante la música («generalmente no le presto mucha atención»), 2) connotaciones afectivas y 3) características musicales (ej. ritmo, instrumentación, etc).

En el grupo A, solo un participante (3%) indicó indiferencia ante la música, mientras que los demás se repartieron entre las otras dos respuestas, manifestando un 48% (15/31) una mayor propensión a percibir las connotaciones emocionales y el mismo porcentaje a las características musicales.

En el grupo B, encontramos también una distribución bastante equilibrada, inclinándose la tendencia ligeramente hacia las connotaciones emotivas (55%), mientras que un 42% indicaron percibir más en las características musicales. Al igual que en el grupo A, hubo un participante que manifestó indiferencia ante la música.

Por tanto, podemos decir que ambos grupos están también bastante equilibrados en este aspecto, con una ligera preferencia del grupo B por las propiedades emotivas de la música sobre otras características técnicas.

8.1.2 Nivel de homogeneidad en cuanto a sensibilidad musical

A continuación comparamos los dos grupos en cuanto a su nivel de sensibilidad musical para detectar posibles influencias de esta variable en los resultados de implicación emocional en la comparación intergrupo. Si se cumple que uno de los grupos tiene un valor medio de sensibilidad musical significativamente más alto que el otro, este factor podría explicar posibles diferencias en las puntuaciones de implicación narrativa en la tarea de lectura con música, es decir, puede que los sujetos de uno de los grupos se hayan implicado más en el texto leído con música con respecto al otro grupo porque la mayoría de ellos tengan un mayor grado de sensibilidad musical con respecto a los del otro grupo. En la tabla 8 resumimos los cruces de variables que realizaremos en la comparación

La comparación estadística de las puntuaciones medias de los grupos A y B no reveló diferencias significativas entre ambos grupos respecto a la sensibilidad musical, con lo cual las posibles diferencias en las puntuaciones de implicación narrativa entre ambos grupos no podrán atribuirse a una descompensación de los grupos en cuanto a nivel de sensibilidad musical. A continuación, en la tabla X se ofrecen los datos obtenidos para cada uno de los grupos con respecto a la variable sensibilidad musical y la comparación de las puntuaciones de ambos grupos a través de las pruebas estadísticas:

Grupo	Datos descriptivos						Test Shapiro-Wilk		Test Levene			Test Mann-Whitney-Wilcoxon	
	Σ	N	Mín	Máx	\bar{X}	m	W	p	F	gl	p	Z	p
A	31	32	69	52.6	52	10.0	.969	.499	.609	60	.439	-.148	.443
B	31	17	66	51.4	54	13.2	.840	.000					

Tabla 8. Comparación de medias para la variable sensibilidad musical (estudio 1)

Como se deduce de la tabla, ambos grupos han obtenido una puntuación media muy similar para sensibilidad musical (52,63 para el grupo A y 51,39 para el grupo B). Siguiendo los parámetros del test, ambos grupos presentan puntuaciones dentro de la media en cuanto a sensibilidad musical, puesto que las puntuaciones están por debajo de los 60 puntos (que constituyen el umbral para puntuaciones que se consideran «altas») y por encima de los 40 puntos (que constituyen el umbral para puntuaciones bajas). Las pruebas estadísticas confirman las condiciones de igualdad de varianza

entre los dos grupos (p de Levene $> 0,05$); sin embargo, las puntuaciones del grupo B no cumplían las condiciones de normalidad (p de Shapiro-Wilk $< 0,05$). Por tanto, para la comparación de medias entre los dos grupos se utilizó un test no paramétrico (Mann-Whitney-Wilcoxon) que nos confirmó que no existen diferencias significativas en términos de sensibilidad musical entre ambos grupos. Con lo cual, podemos afirmar que ambos grupos, A y B, están equilibrados en este aspecto y, por tanto, las diferencias que revelaban los resultados de la hipótesis 1 en cuanto a implicación narrativa no pueden ser atribuidas a una disparidad en los niveles de sensibilidad musical.

8.2 Resultados para la hipótesis 1

En primer lugar, recordemos que la hipótesis 1 predecía que el nivel de implicación narrativa sería mayor en la lectura realizada con música (congruente con el texto) que en la lectura realizada en silencio. Para facilitar la comprensión de los datos obtenidos, resumimos a continuación las variables que influyen en el análisis para comprobar esta primera hipótesis.

VARIABLES DE ANÁLISIS PARA COMPROBAR HIPÓTESIS 1

Variables	Codificación
GRUPO	A = grupo A B = grupo B
TEXTO	TH = texto feliz (HAPPY) TS = texto sad (SAD)
MÚSICA	CM = con música SM = sin música
Nº TAREA (según orden de realización)	T1 = tarea 1 T2 = tarea 2
IMPLICACIÓN NARRATIVA (puntuación total)	NE*_TOT (min = 12; máx= 60) *NE: del inglés <i>narrative engagement</i>

Tabla 9. Variables de análisis para comparar hipótesis 1 (estudio 1)

En los análisis para comprobar la hipótesis 1, las variables independientes son el grupo (GA, GB), el texto (TH, TS) y las condiciones sonoras (CM, SM), mientras que la

puntuación del test de implicación narrativa (NE_TOT) constituirá la variable dependiente.

8.2.1 Comparación intergrupo

En este apartado examinamos las puntuaciones de implicación narrativa obtenidas para cada una de las tareas de lectura, comparando los dos grupos de sujetos (A y B). De esta forma, podremos saber si un mismo texto ha obtenido mayores puntuaciones en la condición con música que sin estímulos sonoros. Realizaremos, además, una comparación primeramente entre las dos tareas realizadas sin música que nos servirá como punto de partida para determinar si un texto se presta más que el otro a suscitar una mayor implicación narrativa en condiciones neutras.

Comparación en condición neutra (sin música)

En primer lugar, ofrecemos una comparación de los dos textos en cuanto a su potencial de implicación narrativa en condiciones neutras (sin música) para determinar si son comparables en este sentido o quizás uno se preste más que el otro a suscitar una mayor implicación narrativa. Tras el análisis estadístico, se comprobó que, en la tarea sin música, el texto triste despertó un mayor nivel de implicación narrativa que el texto feliz. Recordamos que, según el diseño experimental, la tarea sin música para el texto HAPPY (TH_SM), fue desarrollada por el grupo B, mientras que la tarea sin música para el texto SAD (TS_SM) fue llevada a cabo por el grupo A. En la tabla 10 se ofrece un análisis de las puntuaciones de implicación narrativa para cada uno de los textos en condiciones neutras:

Tarea	Datos descriptivos							Test Shapiro-Wilk		Test Levene			Test T-Student	
	Σ	N	Mín	Máx	\bar{X}	m	DT	W	p	F	gl	p	T	p
A(TS_SM)	1017	31	15	48	32.8	34	9.3	.963	.342					
B(TH_CM)	765	31	14	40	24.7	23	8.2	.927	0.73	.749	60	.749	3.666	.001

Tabla 10. Comparación de medias implicación narrativa en condición sin música (estudio1)

Tal y como se recoge en la tabla anterior, la prueba T de Student revela que existen diferencias significativas entre ambos grupos ($p = 0.01$), lo que sugiere que el texto triste podría ser más propenso a producir una mayor implicación narrativa que el texto alegre. Estos resultados parecen corroborar los obtenidos en estudios que apuntan a una mayor efectividad de la tristeza narrativa frente a las emociones positivas para

inducir reacciones empáticas en los lectores (véase Keen, 2007), sobre todo cuando se describe una situación de dolor y sufrimiento. Los resultados de esta comparación en condiciones neutras habrán de tenerse en cuenta en la comparación intragrupo, donde compararemos los dos textos leídos por los mismos sujetos en condiciones sonoras distintas (con y sin música).

Texto HAPPY (A vs. B)

En este apartado comparamos las puntuaciones obtenidas por los participantes de los grupos A y B para la lectura del texto feliz, tratando de determinar si el grupo que ha realizado la lectura de este texto con música se ha implicado más en dicho texto que el grupo que realizó la lectura en silencio. La estadística confirma dicha hipótesis, revelándose que las puntuaciones en implicación narrativa son significativamente superiores en la condición con música. La tabla 11 muestra los resultados de las pruebas estadísticas para cada uno de los grupos:

Tarea	Datos descriptivos							Test Shapiro-Wilk		Test Levene			Test T-Student	
	Σ	N	Mín	Máx	\bar{X}	m	DT	W	p	F	gl	p	T	p
A(TH_CM)	995	31	14	48	32.1	33	8.7	.968	.464					
										.932	60	.007	3.472	.001
B(TH_SM)	765	31	12	40	24.7	23	8.2	.927	0.73					

Tabla 11. Comparación de medias implicación narrativa para el texto feliz (estudio 1)

Tras realizar la prueba T, podemos comprobar cómo la diferencia entre las medias de las puntuaciones de implicación narrativa entre los dos grupos es muy significativa ($p < 0,01$), lo cual apuntaría a un efecto favorable de la presencia de música para el texto feliz en este sentido, es decir, los participantes se involucran más en el texto con música que sin ella.

Texto SAD (A vs. B)

En este apartado comparamos las puntuaciones obtenidas por los participantes de los grupos A y B para la lectura del texto triste y trataremos de determinar si el grupo que ha realizado la lectura de este texto con música se ha involucrado más en dicho texto que el grupo que realizó la lectura en silencio. La estadística nos confirma que las

puntuaciones en implicación narrativa son significativamente superiores en la condición con música. La tabla 12 muestra los resultados de las pruebas estadísticas comparando la lectura del texto triste en ambos grupos:

Tarea	Datos descriptivos							Test Shapiro-Wilk		Test Levene			Test T-Student	
	Σ	N	Mín	Máx	\bar{X}	m	DT	W	p	F	gl	p	T	p
A(TS_SM)	1017	31	15	48	32.8	34	9.3	.963	.642					
										2.504	60	.119	1.351	.182
B(TS_CM)	1106	31	21	47	35.7	37	7.4	.958	.255					

Tabla 12. Comparación de medias implicación narrativa para el texto triste (estudio 1)

En este caso la prueba T no revela diferencias significativas entre las medias de ambos grupos para la lectura del texto triste, con lo que la música no parece haber ejercido un impacto tan notable como en el caso del texto feliz. No obstante, podemos apreciar que la media de puntuaciones para la lectura con música es superior a la de la lectura sin música con una diferencia de 3 puntos aproximadamente. Por tanto, a pesar de que el efecto de la música triste en este caso no se haya revelado como significativo, sí que se puede apreciar una tendencia favorable de la presencia de música en el incremento de la implicación narrativa.

Para aportar robustez a este análisis y poder extraer conclusiones fundamentadas sobre la posible influencia de la música en las puntuaciones de implicación narrativa, procedemos a realizar, asimismo, comparaciones intragrupo, de forma que podamos comparar ahora los mismos sujetos en dos condiciones distintas (con y sin música).

8.2.2 Comparaciones intragrupo

A continuación, compararemos las puntuaciones de implicación narrativa obtenidas en ambas taras de lectura (con música y sin música) realizadas por el mismo grupo de sujetos. Por tanto, analizaremos los resultados del grupo A y del grupo B por separado.

Grupo A

En este apartado consideraremos las puntuaciones totales del test obtenidas por los participantes del grupo A en cada uno de los textos para determinar si la lectura del

texto feliz con música potencia el nivel de implicación narrativa en un grado que la lectura sin música del texto triste. Los test estadísticos revelan que ambas lecturas (con música y sin música) resultaron en niveles de implicación narrativa similares, con lo que la música del texto feliz no parece haber contribuido a enriquecer la lectura en este sentido. Recordamos que, según el diseño experimental, para este grupo la tarea 1 consistía en leer el texto feliz con música de fondo (T1[TH_CM]), mientras que la tarea 2 consistía en leer el texto triste sin música (T2[TS_SM]). En la tabla 13 se resumen los resultados de las pruebas estadísticas para cada una de las tareas:

Tarea	Datos descriptivos							Test Shapiro-Wilk		Test Levene			Test T-Student	
	Σ	N	Mín	Máx	\bar{X}	m	DT	W	p	F	gl	p	T	p
T1(TH_CM)	995	31	48	14	32.1	33	8.7	.968	.464					
										.515	60	.476	.311	.757
T2(TS_SM)	1017	31	48	15	32.8	34	9.3	.963	.342					

Tabla 13. Comparación de medias implicación narrativa (NE_TOT) en grupo A (estudio 1)

En la tabla podemos ver que, aunque la suma de las puntuaciones totales es 22 puntos mayor en el caso del texto triste (1017 vs. 995), puede comprobarse cómo la diferencia de medias (32.8 vs. 32.1) es prácticamente inapreciable (únicamente 0.7 puntos). Tras realizar la prueba T se confirma que no existen diferencias significativas entre ambas tareas ($p > 0,05$), con lo cual la presencia de estímulos musicales congruentes con la emoción del texto feliz no ha supuesto un aumento de la implicación narrativa con respecto a la lectura en silencio del texto triste. Sin embargo, si asumiéramos que el texto triste cuenta, de base, con un mayor potencial para provocar implicación narrativa (tal y como parece demostrarse con los resultados de la comparación anterior en condiciones neutras) y consideráramos el texto feliz individualmente, es posible que la música haya contribuido en realidad a aumentar la implicación narrativa con respecto a la lectura de este mismo texto en silencio, a pesar de que no llegue a alcanzar ni a superar el nivel de implicación que suscita el texto triste.

Grupo B

Considerando ahora las puntuaciones del test obtenidas por los participantes del grupo B en cada uno de los textos, trataremos de determinar si la lectura del texto triste con música da lugar a una mayor implicación narrativa que la lectura sin música del texto

feliz. Los resultados de la comparación estadística confirman dicha tendencia obteniendo la lectura del texto triste (con música) una puntuación significativamente mayor. Recordamos que, según el diseño experimental, para este grupo la tarea 1 consistía en leer el texto feliz sin música de fondo (T1[TH_SM]), mientras que la tarea 2 consistía en leer el texto triste con música (T2 [TS_CM]). En la tabla 14 ofrecemos los datos estadísticos correspondientes a cada una de las tareas:

Tarea	Datos descriptivos							Test Shapiro-Wilk		Test Levene		Test T-Student		
	Σ	N	Mín	Máx	\bar{X}	m	DT	W	p	F	gl	p	T	p
T1(TH_SM)	765	31	14	40	24.7	23	8.2	.927	.073					
										.542	60	.465	5.574	.000
T2(TS_CM)	1106	31	21	47	35.7	37	7.4	.949	.255					

Tabla 14. Comparación de medias implicación narrativa (NE_TOT) en grupo B (estudio 1)

La prueba T revela en este caso una diferencia muy significativa entre las medias de las puntuaciones de implicación narrativa ($p < 0,01$). Es posible argumentar que esta diferencia pudiera no ser atribuible únicamente a la variable «música», sino que también esté influyendo en el resultado la (posible) mayor propensión del texto triste a producir niveles más altos de implicación que el texto feliz en condiciones neutras (comparación sin música). Sin embargo, el hecho de que la diferencia sea tan significativa podría indicar que la música también juega un papel relevante a la hora de aumentar la implicación narrativa. De hecho, si comparamos esta tabla con la de la comparación en condiciones neutras del apartado 8.2.1, podemos comprobar que la diferencia de las medias de los textos triste y feliz en la condición neutra es considerablemente más baja que en la comparación con música mostrada en esta tabla. Por tanto, es posible que la música esté teniendo aquí un efecto favorable contribuyendo a que los participantes se impliquen más en el texto.

8.3 Resultados para hipótesis 2

La hipótesis 2 establecía que el nivel de sensibilidad musical repercutiría en el grado de implicación narrativa experimentado por los lectores en la lectura con música y que, por tanto, los individuos con una sensibilidad musical alta puntuarían más alto en implicación narrativa en dicha tarea que los individuos con sensibilidad musical baja. Como en el caso de la hipótesis anterior, resumimos a continuación las variables que influyen en el análisis para verificar esta segunda hipótesis (ver tabla 15).

VARIABLES DE ANÁLISIS PARA VERIFICAR HIPÓTESIS 2

Variables	Codificación
GRUPO	A = grupo A B = grupo B
TEXTO	TH = texto feliz (HAPPY) TS= texto sad (SAD)
MÚSICA	CM = con música SM = sin música
Nº TAREA (según orden de realización)	T1 = tarea 1 T2 = tarea 2
IMPLICACIÓN NARRATIVA (puntuación total)	NE*_TOT (min = 12; máx= 60) *NE: del inglés <i>Narrative Engagement</i> ;
SENSIBILIDAD MUSICAL (puntuación total)	MR*[TOTAL] (<40=baja; 40-60 =media; >60 = alta) MR: del inglés <i>Music Reward</i>

Tabla 15. Variables de análisis para verificar hipótesis 2 (estudio 1)

En este análisis pretendemos, por tanto, examinar si existe una posible correlación entre un alto nivel de sensibilidad musical y un aumento de la implicación narrativa en las lecturas realizadas con música. Así, la variable dependiente en este caso es la IMPLICACIÓN NARRATIVA (NE_TOT) y la variable independiente el nivel de SENSIBILIDAD MUSICAL (MR [TOTAL]). Para poder verificar la existencia de esta correlación, realizamos una división entre los participantes con un alto nivel y un bajo nivel de sensibilidad musical. Para ello, seleccionamos las puntuaciones obtenidas en el test de implicación narrativa en la tarea realizada con música por los participantes que obtuvieron una puntuación alta en el test de sensibilidad musical y las comparamos con las de los sujetos que obtuvieron puntuaciones más bajas (seleccionando un número equivalente de sujetos). A continuación, realizamos las pruebas estadísticas pertinentes para detectar posibles diferencias significativas entre las puntuaciones de implicación narrativa en cada uno de los grupos (ver tabla 16 abajo):

Tarea	Datos descriptivos							Test Shapiro-Wilk		Test Levene			Test T-Student	
	MR (n)	Σ	Mín	Máx	\bar{X}	m	DT	W	p	F	gl	p	T	p
A_TH	Alta(8)	287	14	48	35.9	39	10	.884	.204	.001	14	.976	.661	.551
	Baja(8)	262	17	46	32.8	36	9.9	.888	.224					
B_TS	Alta(10)	409	33	47	40.9	40.5	4.7	.948	.640	.643	18	.433	5.017	.000
	Baja(10)	291	21	38	29.1	29.5	5.8	.942	.575					

Tabla 16. Implicación narrativa según niveles de sensibilidad musical (estudio1)

De la tabla anterior se deduce que la prueba T revela únicamente diferencias significativas ($p < 0,05$) en el grupo B entre las medias de implicación narrativa de cada uno de los grupos. Por tanto, solo podemos afirmar que la correlación entre sensibilidad musical e implicación narrativa se cumple en el caso del texto triste.

8.4 Otros resultados relevantes obtenidos

Para reforzar los datos recopilados a través del test de implicación narrativa, se utilizó también un cuestionario retrospectivo (ver anexo VI) con preguntas más directas para asegurar la coherencia de las respuestas proporcionadas por los participantes en el test, conseguir información más detallada con respecto a sus sensaciones tras la experiencia de leer con música y tratar de establecer casuísticas. Este cuestionario nos permitió recoger datos sobre dos aspectos fundamentales que pueden ayudar también a explicar los resultados obtenidos para la hipótesis 1:

i) Empatía con el texto. En una de las cuestiones se pedía a los sujetos que indicaran si la música les había supuesto una ayuda a la hora de empatizar con el texto mediante una escala Likert de 5 puntos. En este caso las puntuaciones altas (4 o 5 puntos en la escala Likert) indicarían un beneficio de la música en la lectura y las puntuaciones bajas (1 y 2 puntos en la escala), simplemente, una ausencia de beneficio. En el caso del grupo A (texto feliz con música y texto triste sin música), las puntuaciones altas y bajas se dan en una proporción de 61% (19/31) vs. 26% (8/31), respectivamente, mientras que en el grupo B (texto feliz sin música y triste con música), se encuentran mucho más polarizadas con una representación nula de puntuaciones bajas y un 94% (29/31) de puntuaciones altas. Con estos datos y,

teniendo en cuenta la homogeneidad de los grupos en cuanto a sensibilidad musical (ver resultados de apartado 8), podemos concluir que: 1) en ambos casos (texto triste y texto feliz), la música parece suponer un beneficio a la hora de empatizar con un texto de emoción congruente y 2) La música triste parece suponer un mayor beneficio en términos de empatía que la música alegre.

ii) Sensación subjetiva de implicación narrativa. En la pregunta de tipo abierto se pedía a los participantes que valoraran la experiencia de leer con música y justificaran su respuesta. Para recopilar datos que nos ayudasen también a responder a la hipótesis 1, en las respuestas proporcionadas identificamos algunos indicadores de implicación narrativa y cuantificamos el número de respuestas que contenían dichas referencias. Los indicadores buscados fueron los que hacen referencia a alguno de las categorías del test de implicación narrativa (*Narrative Transportation Scale*), a saber:

1. Capacidad de visualización. En este caso se consideraron las referencias a «imaginarse» o «visualizar» la escena o los personajes.
2. Contagio o evocación emocional. En este caso se incluyeron las referencias a «sentir» las mismas emociones del texto.
3. Identificación y empatía con texto y/o personajes.
4. Referencias explícitas a la implicación narrativa (NE_TOT). Aquí se consideraron las referencias que incluían expresiones como «meterse», «implicarse» o «transportarse» en la historia.

Al cuantificar todas estas referencias, obtenemos que estaban contenidas en un 48% (15/31) de respuestas en el grupo A y en un 61% (19/31) en el grupo B.

Teniendo en cuenta los resultados del cuestionario retrospectivo, podemos concluir que la música parece haber tenido un efecto positivo en cuanto a la sensación de implicación narrativa para el texto triste. En el caso del texto feliz también parece haber contribuido al menos en uno de los indicadores de implicación narrativa: la empatía narrativa.

A partir del cuestionario retrospectivo se pudieron también recoger datos relevantes con respecto a la valoración personal de los participantes sobre la experiencia de leer con música. En concreto, podemos destacar tres aspectos fundamentales:

iii) Percepción subjetiva del beneficio/perjuicio general de leer con música. En este caso, la información sobre la valoración subjetiva de la experiencia se obtuvo de

forma directa mediante la penúltima pregunta del cuestionario. Dicha pregunta fue de tipo cerrado o categórico, y se le dio a los participantes tres opciones de respuesta: positiva, negativa y neutra/indiferente. En el grupo A (texto feliz con música y triste sin música), hubo un porcentaje de respuestas positivas del 55% (17/31), un 35% (11/31) de respuestas negativas y un 9% (3/31) de respuestas neutras, mientras que en el grupo B (texto triste con música y feliz sin música) hubo un 87% (27/31) de respuestas positivas y un 7% (2) entre respuestas negativas y neutras. Con lo cual, podemos concluir que: 1) la experiencia de leer con música fue mayoritariamente valorada como positiva en ambos casos, 2) la experiencia de leer un texto triste con música triste fue valorada más positivamente que la lectura de texto alegre con música alegre

iv) Percepción subjetiva del beneficio/perjuicio de leer con música a nivel cognitivo. Los datos para esta segunda cuestión se recopilaron a través de una pregunta orientada a conocer el impacto cognitivo de la música a nivel de concentración en la tarea, preguntando a los sujetos si la música les había supuesto un obstáculo para una lectura fluida. Basándonos en la literatura previa, partíamos de la suposición de que la banda sonora del texto triste podría suponer un menor perjuicio a nivel cognitivo (entorpecimiento de la concentración lectora) que la banda sonora feliz. Recordemos que los resultados de estudios como los de Kiger (1989) y Thomson (2011) apuntan a una incidencia negativa del tempo rápido —que es una característica inherente de la música feliz/alegre (ver capítulo 2)— en el procesamiento cognitivo durante tareas de comprensión lectora. En este caso, las puntuaciones altas (4 y 5 puntos en la escala Likert) indican un perjuicio de la música en la lectura y las puntuaciones bajas (1 y 2 puntos), indican que dicho perjuicio no existe. En el caso del grupo B (texto triste con música y feliz sin música) las puntuaciones se encuentran bastante polarizadas en este aspecto, con solo un 3% (1 participante) indicando un perjuicio de la música en contraposición a un 84% de los participantes que asignaron puntuaciones bajas. En cambio en el grupo A (texto feliz con música y triste sin música), las puntuaciones altas y las bajas se dan en una proporción bastante equilibrada (35% y 39% respectivamente), mientras que en el. Esta aparente inocuidad cognitiva de la música feliz difiere de los resultados previos de otros estudios (Kiger, 1989; Thomson, 2011) que apuntan a un efecto desfavorable del tempo rápido (característico de la música alegre) sobre la comprensión lectora. Esto puede ser probablemente debido a que los textos utilizados en nuestro estudio eran sencillos y, al contrario que Kiger y Thompson, los sujetos no fueron sometidos a pruebas de comprensión lectora.

En los casos en los que la música había sido considerada como un factor negativo en este sentido, a través de la pregunta abierta pudimos averiguar de qué forma la música había supuesto un perjuicio o un beneficio cognitivo para los participantes. Por una parte, encontramos algunas referencias a que la música les obligaba a leer el texto varias veces o a cambios de atención del texto a la música. Por el contrario, también encontramos referencias a un beneficio de la música para la concentración, argumentando que les ayudaba a «no prestar atención a otras distracciones».

Con estos datos y, teniendo en cuenta la homogeneidad de los grupos en cuanto a sensibilidad musical, podemos concluir que: 1) la música triste parece entorpecer menos a nivel cognitivo que la música alegre; 2) a pesar de ello, la música alegre tampoco se puede considerar como un obstáculo ya que solo un 35% de participantes otorgaron puntuaciones altas a este aspecto. En este caso, también es necesario tener en cuenta que los sujetos del grupo A mostraban un mayor hábito de lectura y estudio con música que el grupo B.

v) Otros aspectos destacados sobre los efectos de la música en la lectura. La información en este caso se obtuvo a través de la última pregunta de respuesta abierta en la que se pedía a los participantes que justificaran su respuesta sobre su valoración subjetiva de la experiencia. Para evaluar la última pregunta de tipo abierto, ofrecemos un análisis cualitativo en el que resaltamos los aspectos más comentados por los participantes:

1. Aspectos de implicación narrativa y estético-afectivos. Entre las respuestas de los participantes hemos encontrado referencias a los efectos emocionales («es agradable»), y aspectos artísticos o estéticos («es bonito»). Los participantes señalaban los beneficios de la música tanto a nivel de contagio emocional (la música te hace sentir los mismos sentimientos que los de la historia), como a nivel de crear una empatía con el texto y los personajes. También se menciona el efecto de la música que les hacía «meterse en la historia» y «transporta al lector al lugar narrado», haciendo la experiencia «más sensorial».

2. Congruencia texto-música. Se encontraron también referencias a este aspecto, poniendo de relieve que la música congruente con respecto al texto favorece tanto la comprensión lectora como la empatía con el texto.

3. Motivación. También mencionaron cómo la música les podía motivar a realizar la tarea de lectura que, en silencio, les parecía «aburrida» o «monótona».

4. Relevancia con respecto a experiencia personal. En ocasiones, se destacó el impacto favorecedor de la música con un texto con el que ya se identificaban por haber vivido experiencias vitales similares («yo también tengo pareja y para mi es mi vida»), haciendo que «las lágrimas se me salieran de los ojos».

5. Capacidad de visualización. Es posible encontrar referencias a los beneficios de la música en términos de poder imaginarse la escena o los personajes («puedes incluso imaginarte las expresiones de los personajes»)

6. Culminación de experiencia emocional. Algunos señalaban que la música era un acompañamiento para el texto que contribuía al efecto de «banda sonora» que con la música «se completa la experiencia emocionalmente» y cómo la música hace que «este efecto dramático se multiplique».

7. Características de la música. Se mencionan también aspectos favorecedores de la música con respecto a la lectura, como el hecho de que fuera instrumental (sin letra) y cómo el ritmo era acorde con el texto. Sin embargo, otros señalaban aspectos entorpecedores, como los cambios en la velocidad de lectura forzados por el ritmo de la música: «La velocidad de lectura, unas veces más ágil que otras, hace que dé un poco de ansiedad al existir la posibilidad de que se acabe ese "*mood*" provocado antes de acabar la parte de texto relacionada [con la música]».

8. Otros aspectos técnicos. Por último, se mencionaban también aspectos como la importancia del volumen de la música para que se produjera una mejora y no un entorpecimiento de la experiencia y la longitud y la complejidad de los textos, señalando cómo la combinación entre música y lectura funcionaba debido a que eran textos cortos y sencillos.

Estas respuestas espontáneas nos corroboran que los participantes mencionan precisamente los aspectos principales que se han tenido en cuenta a la hora de diseñar el experimento y plantear los objetivos e hipótesis del estudio y, por tanto, contribuyen a proporcionar solidez al procedimiento y a dar sentido a la realización del propio experimento.

8.5 Discusión de resultados

En este apartado comprobaremos si las hipótesis planteadas inicialmente en este estudio se corroboran a la luz de los resultados obtenidos.

En primer lugar, recordemos que la hipótesis 1 predecía que el nivel de implicación narrativa aumentaría cuando la lectura de los textos (feliz y triste) se realizara escuchando al mismo tiempo una música de fondo emocionalmente congruente.

De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos aceptar esta hipótesis solo parcialmente. En el caso del texto triste, podríamos decir que el efecto de la música se ha hecho patente puesto que tanto en la comparación intragrupo como intergrupo hemos obtenido una mayor puntuación de implicación narrativa en las lecturas realizadas con música. Sin embargo, en la comparación intergrupo este aumento no fue significativo, con lo que no es posible aceptar la hipótesis sin reservas. Estos resultados podrían explicarse con la mayor eficacia de la tristeza narrativa a la hora de producir reacciones empáticas en los lectores en comparación con las emociones literarias positivas (véase Keen, 2007). Por otra parte, el aumento de implicación narrativa en la lectura con música concuerda con los datos obtenidos en el cuestionario retrospectivo que indican que la música contribuyó a aumentar la sensación subjetiva de implicación narrativa, así como la sensación de empatía con el texto. Por otra parte, un posible factor que podría explicar que la diferencia en la comparación intergrupo no resultara significativa en este caso es que los participantes del grupo A están más acostumbrados a estudiar y realizar tareas académicas con música que los del grupo B (véase apartado 8.1) y, por tanto, puede que la música constituyera un elemento de mayor distracción en el grupo B.

En el caso del texto feliz, podríamos decir que la hipótesis solo se cumple en la comparación intergrupo ya que la lectura con música generó una implicación narrativa significativamente mayor a la lectura sin música. Por el contrario, en la comparación intragrupo la hipótesis no se cumple puesto que la lectura del texto triste sin música obtuvo una puntuación mayor que la del texto feliz con música, aunque el aumento no fue significativo. Es necesario tener en cuenta que es posible que el texto triste posea de base un mayor potencial de implicación narrativa que el texto feliz, puesto que en la comparación de la lectura en silencio de ambos textos, el texto triste obtuvo una mayor puntuación en implicación narrativa. Este mayor potencial de implicación narrativa del texto triste es lo que ha podido inclinar la balanza en la comparación intragrupo y que, por ello, no se haya apreciado el efecto de la música feliz. No obstante, la música feliz puede haber contribuido a aumentar el potencial de implicación narrativa del texto feliz ya que la diferencia entre las puntuaciones de la lectura del texto feliz con música y del texto triste sin música (7.4 puntos en la media) resultó ser menor que la diferencia de puntuaciones de las lecturas de ambos textos sin música (8.1 puntos en la media).

En definitiva, los efectos de la presencia de música en la lectura parecen haberse manifestado en ambos tipos de textos en este experimento; sin embargo, al haberse obtenido resultados significativos únicamente en una de las dos comparaciones realizadas no nos permite corroborar la hipótesis de forma concluyente en ninguno de los dos casos. A pesar de que nuestro estudio procuró incorporar algunas mejoras a nivel metodológico con respecto al estudio de Holenderski y Hu (2013), como asegurar la homogeneidad y la reproducción continuada de la música, tampoco en nuestro estudio hemos conseguido obtener resultados definitivos. No obstante, el análisis parece apuntar a una mayor capacidad de la tristeza narrativa para lograr la implicación emocional, lo que es posible que haya alterado los resultados en cuanto a la presencia de música, ya que la capacidad del texto triste en sí de provocar una reacción emocional puede ser tan alta que la influencia de la música no se manifieste de forma tan patente.

En segundo lugar, recordemos que la hipótesis 2 asumía que, al realizarse la lectura de un texto con carga emocional (feliz o triste), al mismo tiempo que se escuchaba una música de fondo congruente con dicha emoción, el nivel de sensibilidad musical de los lectores repercutiría en el grado de implicación narrativa experimentado. En esta hipótesis predecíamos que la puntuación en implicación narrativa sería superior en los sujetos con sensibilidad musical alta con respecto a aquellos con sensibilidad musical baja en la lectura con música. De acuerdo con los resultados obtenidos, esta hipótesis solo se cumple en el caso del grupo B que leyó el texto triste con música. Estos resultados podrían explicarse con el hecho de que los participantes del grupo B parecen presentar una mayor propensión a identificar o dejarse llevar por las connotaciones emocionales de la música que los participantes del grupo A. Además, según los datos del cuestionario retrospectivo, en el grupo B un mayor número de participantes percibió la música como una ayuda a la hora de empatizar con el texto con respecto al grupo A (94% grupo B vs. 61% grupo A). Puesto que los datos solo corroboran la hipótesis en uno de los casos, no podemos afirmar que se cumpla. Por tanto, según este análisis, un alto nivel de sensibilidad musical no conduce necesariamente a los lectores a una mayor implicación narrativa en la lectura acompañada de música congruente. Es necesario tener en cuenta que el test de sensibilidad musical contempla diversas formas en las que los individuos pueden experimentar una recompensa debido a la presencia de música. De todas ellas, solo una o dos de ellas (la evocación emocional y quizás la recompensa social al estar vinculada a la conexión emocional con otros individuos) están directamente

relacionadas con la implicación narrativa y, por tanto, es posible que esta ausencia de resultados concluyentes pueda deberse a que la puntuación global del test no sirva como indicador del aspecto emocional, que es el que nos interesa en este estudio. Por tanto, sería conveniente que en estudios posteriores se aislaran las puntuaciones de las categorías relevantes del test para establecer posibles correlaciones.

9. Conclusiones

En este capítulo hemos presentado los resultados del primer estudio experimental de esta tesis, que pretendía servir de base para el resto de experimentos de este trabajo. Este estudio se proponía identificar posibles efectos de la música en el nivel de implicación narrativa experimentada por los lectores durante una experiencia de lectura literaria. Hemos justificado la conveniencia de realizar este estudio como paso previo al experimento central de esta tesis (traducir con música), argumentando que, a pesar de que la lectura es un proceso implicado en cualquier tarea de traducción, es posible que en la experiencia de la lectura por placer, el efecto de la música sobre la implicación narrativa fuera distinto al que puede producir en una tarea de traducción ya que esta última es cognitivamente más compleja que la simple lectura.

Para llevar a cabo este experimento nos hemos basado en los conceptos de la implicación narrativa y la transportación auditiva, que explican cómo tanto el texto literario como la música contribuyen a que el individuo se transporte mentalmente al mundo narrativo que evocan.

Las hipótesis del estudio predecían que el nivel de implicación narrativa aumentaría al complementar la lectura de dos textos con carga emocional opuesta (triste y feliz) con una banda sonora congruente (hipótesis 1) y que los sujetos con mayor sensibilidad musical serían más propensos a experimentar una mayor implicación narrativa durante la lectura con música (hipótesis 2). A la luz de los resultados obtenidos, las hipótesis pudieron verificarse solo parcialmente ya que se cumplían solo en algunas comparaciones.

Otros resultados destacables del estudio son la valoración positiva de la experiencia de leer con música manifestada por la mayoría de participantes (especialmente en el caso del texto triste) y la mayor inocuidad de la música triste para la fluidez de lectura con respecto a la música alegre, según la percepción subjetiva de los participantes. Sin embargo, también cabe destacar que, de acuerdo con nuestros resultados, la música alegre no fue percibida tampoco como un perjuicio en este sentido.

La realización de este estudio previo al experimento de traducir con música ha resultado ventajoso fundamentalmente en dos sentidos: por una parte, nos permite realizar predicciones en cuanto a los resultados que cabría esperarse en el experimento posterior de traducción; por otra parte, nos permite además confirmar la solidez del estudio a nivel metodológico (fiabilidad de instrumentos de medición y adecuada selección de materiales) y replicar así el mismo diseño y procedimiento en el experimento de traducción.

6

ESTUDIO 2.1: TRADUCIR CON MÚSICA

1. Introducción

Basándonos en las teorías expuestas anteriormente sobre los potenciales beneficios de la música a nivel cognitivo, emocional (capítulos 1 y 2) y estético-afectivo (capítulo 3), así como los resultados experimentales obtenidos en el estudio 1, el estudio presentado en este capítulo constituye la parte central de la tesis y pretende detectar posibles efectos de la música instrumental de fondo sobre la calidad y la creatividad traductológicas. En los siguientes apartados explicamos cada una de las partes de este primer estudio experimental de forma detallada:

2. Objetivos, preguntas de investigación e hipótesis

El objetivo fundamental de este estudio es determinar los posibles efectos derivados de la presencia de estímulos musicales congruentes con el texto de la tarea pueden tener sobre la calidad y creatividad de la traducción. Además, trata de determinar el papel de la implicación narrativa como nexo entre música y traducción. Para ello, trataremos de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Es posible que la música condicione/ejerza un impacto sobre la calidad y/o creatividad de una traducción?

2) En el caso de que así sea, ¿es posible que dicho impacto traiga consigo además un mayor grado de implicación narrativa?

Estas preguntas se pueden traducir en la enunciación de tres hipótesis fundamentales:

- 1) Los participantes producirán traducciones de mayor calidad y/o creatividad cuando realizan la tarea con música de fondo que cuando traducen en silencio.
- 2) Los participantes experimentan una mayor implicación narrativa al realizar la traducción con música que cuando traducen en silencio.
- 3) Los participantes que experimenten una mayor implicación narrativa producirán traducciones de mayor calidad y/o más creativas.

La hipótesis 1 se basa en los hallazgos recogidos en la literatura sobre el papel beneficioso de la música en la escritura creativa (véase Hallam y Godwin, 2015), así como la influencia de la música sobre el estado de ánimo (véase, por ejemplo, Tan et al., 2010; Hargreaves y North, 2010; Zentner et al., 2011; Scherer y Grandjean, 2012). Dada la existencia de estudios que demuestran que una alteración en el estado de ánimo (ya sea hacia una emoción de valencia positiva o negativa) y la implicación emocional en una determinada tarea (especialmente, en términos de motivación) pueden dar lugar a comportamientos creativos (Csikszentmihaly, 1996; Sternberg y Lubart, 1997) la música podría también conducir a los participantes a realizar una traducción más creativa. De hecho, contamos también con evidencia empírica de que tanto la motivación como la inducción de un determinado estado de ánimo pueden ejercer un impacto en la calidad y creatividad traductológicas (Jääskeläinen, 1996; Tirkkonen-Condit y Laukkanen, 1996; Lehr, 2011; Rojo y Ramos, 2015). Sin embargo, no parecen existir aún estudios que hayan explorado el papel de la implicación narrativa en la traducción.

La hipótesis 2 se fundamenta esencialmente en los resultados obtenidos en el capítulo anterior (estudio 1) que apuntan a un efecto beneficioso de la música (tanto feliz como triste) sobre la implicación narrativa en la experiencia de lectura. Dado que los materiales utilizados en este estudio (tanto textos como música) coinciden con los del estudio anterior, es probable que el patrón se pueda repetir en la tarea de traducción también, puesto que la lectura es un proceso implícito en cualquier proceso de traducción.

El sentido de formular la hipótesis 3 está supeditado a que se cumplan (al menos, parcialmente) las dos primeras. De cumplirse las hipótesis 1 y 2, tendría sentido

averiguar si existe una correlación entre la implicación narrativa y la calidad y/o creatividad en traducción. De esta forma podríamos tener una mayor certeza en cuanto a la implicación narrativa como posible canalizador de un potencial efecto de la música sobre la traducción.

3. Participantes

La muestra de este estudio está conformada por un número total de 44 estudiantes de 2º curso de Tel, de edades comprendidas entre los 19 y 23 años. Los participantes fueron distribuidos al azar en dos grupos de 22 sujetos (grupo A y grupo B). A continuación se resumen los datos de cada grupo:

i) Sexo: En ambos grupos se dio una distribución equilibrada en cuanto al sexo de los participantes, ya que en los dos coincidió una misma proporción de mujeres y hombres: un 68% de mujeres y 32% de varones.

ii) Edades: Los grupos resultaron también equilibrados en cuanto al rango de edad ya que en ambos casos más del 90% de los sujetos (96% en el grupo A y 91% en el grupo B) tenían entre 19 y 20 años de edad.

iii) Estado de ánimo inicial: En la literatura encontramos evidencias de que el estado de ánimo inicial puede afectar la respuesta a la música (Vastfjäll, 2002), así como a los procesos cognitivos relacionados con la toma de decisiones en la traducción (véase Durieux, 2007). El estado de ánimo predominante en ambos grupos fue «neutro», con un 50% de los participantes en el grupo A y un 68% en el grupo B. El segundo estado de ánimo que se dio con mayor frecuencia fue el «positivo», con un porcentaje similar en ambos casos (36% en el grupo A y 32% en el grupo B). El estado de ánimo «negativo» obtuvo una representación nula en el grupo B, mientras que el grupo A se manifestó en menos de un 14%.

Antes de realizar el experimento con los alumnos españoles que realizarían la traducción del inglés al español, se llevó a cabo un estudio piloto con 30 estudiantes de la Universidad de Bolonia que cursaban el último año de la carrera equivalente a Traducción e Interpretación (*Corso di Laurea in*

Mediazione Linguistica Interculturale) en el que los estudia tradujeron del inglés al italiano, su lengua materna.

4. Materiales

Los materiales empleados coinciden con los del estudio 1 (ver capítulo 5), a saber:

i) Cuestionario inicial. En este caso, además de sexo, edad, estado de ánimo inicial y formación musical, se añadió una variación con respecto al cuestionario del estudio 1 en cuanto a los hábitos de escucha musical, preguntándoles también a los participantes sobre su costumbre de traducir con música.

ii) Textos. Texto feliz o HAPPY (TH) y texto triste o SAD (TS).

iii) Estímulos musicales. Durante la traducción de cada uno de los textos se utilizó la banda sonora congruente validada en el estudio 0 (capítulo 4): B.S. congruente para texto HAPPY y B.S. incongruente para texto SAD. Cada una de estas pistas tiene una duración aproximada de una hora con un bucle de repetición de las piezas originales para asegurar que los participantes escuchen la música durante toda la tarea de traducción.

vi) Test psicométricos. Para determinar el efecto de la implicación narrativa como posible causa de la potencial influencia de la música sobre la tarea se utilizó el test de implicación narrativa *Narrative Transportation Scale* elaborado por Green y Brock (2000). Para determinar la influencia de la sensibilidad musical de los sujetos en las tareas realizadas con música se utilizó el *Music Reward Test* de Mas-Herrero et al. (2013). En un principio se sopesó también la posibilidad de trabajar con otro test, la *Narrative Engagement Scale* de Busselle y Bilandzic (2009) quienes, basándose precisamente en el modelo de Green y Brock, desarrollan una escala mucho más completa y adaptada a productos audiovisuales. Este test contempla además conceptos como la empatía (*empathy*) y simpatía o solidaridad (*sympathy*) con respecto a los personajes. El motivo de descarte fue especialmente la extensión del test con un número de ítems mucho mayor, lo que se traduciría en un incremento del tiempo de tarea, además de fatiga mental y, posiblemente, desviación de la atención en la tarea principal (la traducción). Además, para poder contestar muchos de estos ítems haría falta una experiencia narrativa más compleja, es decir, un texto más largo que incluyera más información contextual y una historia con sus elementos

prototípicos (introducción, nudo y desenlace) o, al menos, desarrollar más la acción (nosotros trabajamos únicamente con una escena). Para ver cómo se obtienen los resultados de del test de Green y Brock utilizado aquí remitimos al estudio 1 (capítulo 5).

v) Cuestionario retrospectivo. Justo después de la tarea de traducción, los sujetos tuvieron que contestar una serie de preguntas para conocer sus reacciones individuales a la tarea de traducción. Se descartó la posibilidad de usar protocolos de verbalización por ser incompatibles con la naturaleza de la tarea (la pretensión es que los participantes se transporten a la escena del texto a través de la música). El cuestionario incluía preguntas atendiendo a las siguientes categorías:

1. Homogeneidad de los textos en cuanto a complejidad en la lengua de origen (sintáctica, léxica, comprensión global) y traductológica.

2. Alteración de estado de ánimo durante la tarea (y causa de alteración: música, textos, ambos, u otros factores).

3. Valoración del papel de la música durante la tarea según el impacto general percibido en la concentración, en cada una de las tres actividades o fases fundamentales que supone una tarea de traducción (lectura, redacción y revisión) y en aspectos relacionados con la implicación artístico-emocional en la tarea: inspiración y empatía con texto.

4. Valoración personal de la experiencia de traducir con música (positiva, negativa o neutra y justificación de respuesta).

Todas las preguntas del cuestionario constaban de una serie de ítems que tenían que ser respondidos con una escala Likert 1-5. La excepción fueron las preguntas sobre la alteración del estado de ánimo y la pregunta de valoración final: la primera de ellas, que fue una pregunta con opciones de respuesta múltiple, y la pregunta de valoración final, que contemplaba además una respuesta abierta breve donde los participantes podían expresarse libremente.

Las preguntas del cuestionario se colocaron en la encuesta de forma estratégica, es decir, se eligió un orden que fuera favorable desde el punto de vista metodológico. De esta forma, la pregunta de respuesta abierta se colocó inmediatamente después de la tarea de traducción y antes de los test y cuestionarios retrospectivos con el propósito

de no revelar información a los sujetos que pudiera condicionar sus respuestas. Además, se dio prioridad en el orden a las preguntas y test que hacían referencia a sensaciones subjetivas experimentadas durante la traducción (p. ej., el test de implicación narrativa) que se colocaron, asimismo, justo después de la tarea, intentando así que los participantes contestaran dichas preguntas en el momento en el que el recuerdo era más «fresco». Al igual que en el estudio 1 (capítulo 5), todos estos materiales (cuestionarios, test, texto y música) se integraron en una encuesta elaborada con *GoogleForm*. En el anexo VII se puede consultar la versión imprimible de la encuesta.

5. Diseño experimental

En este estudio se replicó el diseño experimental cruzado del estudio 1 «leer con música vs. sin música» con la única diferencia de que, en este caso, los participantes no solo debían leer los textos, sino traducirlos. Así, el grupo A realizaría la traducción del texto feliz (HAPPY) con música (CM) y el triste (SAD) sin música (SM), mientras que el grupo B lo haría al contrario: el texto feliz en silencio y el triste con su música correspondiente (ver tabla 17). Se estimó que el tiempo medio de realización de cada una de las tareas sería de 20 minutos aproximadamente.

TAREA	GRUPO A			GRUPO B		
	Condición	Música	Texto	Condición	Música	Texto
1	SM	HAPPY	HAPPY	CM	[SILENCIO]	HAPPY
2	CM	[SILENCIO]	SAD	SM	SAD	SAD

Tabla 17. Diseño experimental estudio 2.1 (traducir con música vs. sin música)

Como explicábamos en el estudio anterior, este modelo nos permite realizar tanto comparaciones intergrupo (misma tarea y distintos sujetos) e intragrupo (distinta tarea y mismos sujetos)²³. En la tabla 18 establecemos las correspondencias entre los tipos de comparaciones y las preguntas de investigación sobre las que se basan:

²³ En el capítulo 5 (apartado 5) se explican de forma más detallada las ventajas de este diseño experimental.

Pregunta de investigación	Tipo de comparación	Comparaciones
¿El <u>mismo texto</u> resulta en una traducción de mayor calidad/creatividad con música o sin música ?	Intergrupo: = textos ≠ sujetos	A_T1 vs. B_T1 A_T2 vs. B_T2
¿Los <u>mismos sujetos</u> traducen mejor/más creativamente con música o sin música ?	Intragrupo: ≠ textos, = sujetos	GA_T1 vs. GA_T2 GB_T1 vs. GB_T2 T= tarea

Tabla 18. Cruces de variables y comparaciones intragrupo e intergrupo (estudio 2.1)

6. Procedimiento

El estudio consistió en someter a un conjunto de 44 alumnos del Grado en Traducción e Interpretación (Tel) a dos tareas de traducción cuyos textos de partida serán dos fragmentos literarios breves de carácter narrativo y de emoción opuesta (felicidad y tristeza). En el procedimiento podemos distinguir dos fases principales:

1º: Fase experimental. Consistió en la recogida de datos en condiciones experimentales a través de la encuesta en la que se incluyó tanto las tareas de traducción como los test psicométricos y el cuestionario inicial y retrospectivo. En el estudio piloto, la recogida de datos no incluyó los test psicométricos por limitaciones de tiempo.

2ª: Fase de análisis. Esta fase consistió en el análisis de los resultados obtenidos tras la recogida de datos y la evaluación de las traducciones producidas en la fase experimental que fue llevada a cabo por parte de la autora de este trabajo siguiendo el procedimiento indicado en el apartado 3.6.

6.1 Condiciones experimentales

El estudio se llevará a cabo en un entorno semicontrolado: Los participantes llevaron a cabo el experimento en un aula durante una sesión de clase de la asignatura de Traducción General. La tarea duró aproximadamente entre 50 y 60 minutos y la recogida de datos se realizó de forma virtual en su totalidad a través de una encuesta desarrollada con *Google Form* (ver anexo VII) La mayor parte de los sujetos realizaron el experimento en su propio ordenador portátil y con sus propios auriculares y a

aquellos que no trajeron materiales de casa se les proporcionó un portátil de los servicios informáticos de la Universidad y un juego de auriculares tipo «*earbud*». La razón de utilizar auriculares en lugar de reproducir la música a través de los altavoces del aula responde a la pretensión de favorecer la concentración en la tarea, disuadir la interacción entre los estudiantes y promover la sensación de aislamiento y un efecto lo más parecido posible al «sonido envolvente». Se pretendía así crear un ambiente propicio para la implicación en la tarea.

Todos los portátiles contaban con la posibilidad de conectarse a internet de forma inalámbrica a través de la red *Eduroam* de la Universidad de Murcia. Se indicó a los participantes que estaba permitido el uso de cualquier recurso de Internet para llevar a cabo la tarea. Al inicio de la sesión se explicó a los alumnos que iban a realizar una tarea de traducción con música de fondo y la otra en silencio y se dieron unas instrucciones generales sobre aspectos técnicos de forma oral (incluida una prueba de audio) y el resto de instrucciones específicas se proyectaron en el cañón para que los sujetos empezaran a trabajar en silencio y a su ritmo lo antes posible y favorecer así una atmósfera de concentración. Para cumplir con el código deontológico de cualquier experimento de estas características, mientras dábamos las primeras instrucciones, se repartió a cada uno de los participantes un protocolo de consentimiento informado en el que se les informó del tipo y duración aproximada de la tarea que debían realizar y de la preservación del anonimato.

Antes de permitir a los participantes comenzar el experimento, nos cercioramos de que ninguno de los sujetos sufriera algún tipo de problema de audición. Los sujetos recibieron, asimismo, instrucciones de que en ningún momento durante la tarea de traducción podían silenciar la música o bajar el volumen de forma imperceptible. También se les advirtió que debían avisar inmediatamente al investigador en el caso de encontrar algún tipo de problema con el audio o cualquier otro obstáculo técnico con la plataforma.

En el caso del estudio piloto, los participantes llevaron a cabo la traducción en papel en la versión imprimible de la encuesta. La música se reprodujo a través de un ordenador de mesa y unos altavoces de los que estaba provista el aula en la que se realizó el experimento.

6.2 Evaluación y puntuación de las traducciones

La evaluación y puntuación de las traducciones producidas por los participantes constituye un medio para poder operacionalizar las variables relativas a la calidad y la creatividad de los textos meta. Así, las traducciones resultantes de este experimento se evaluaron atendiendo a tres dimensiones o aspectos fundamentales: corrección lingüística (ACC), transferencia entre texto origen y texto meta (TRANSF) y creatividad (CRE). Los dos primeros parámetros (corrección y transferencia) los tomaremos como indicadores de la calidad de la traducción. A continuación, explicamos de forma más detallada cómo se evaluaron y puntuaron cada una de estas dimensiones (véase también rúbrica de corrección en el anexo IX):

6.2.1 Criterios de calidad traductológica

Definiremos la calidad en las traducciones a partir de dos criterios: corrección lingüística y transferencia TO-TM. A continuación, definimos ambos parámetros y ofrecemos ejemplos concretos para cada una de las categorías que incluyen:

Corrección lingüística (ACC)

Definimos la corrección (o ACC: del inglés, «*accuracy*») como la ausencia de errores considerados tanto desde el punto de vista del texto origen (es decir, debidos a la falta de comprensión del original) y errores desde el punto de vista del texto meta, especialmente de tipo gramatical y ortotipográfico. Basándonos en el modelo de Rojo y Ramos (2015), esta categoría se puntúa partiendo de una puntuación inicial de 10 a la que se le irán deduciendo puntos según los siguientes tipos de errores:

i) Desde el punto de vista del texto origen.

1. *Errores semánticos de significado.* En este sentido consideramos falsos sentidos (FM: del inglés, «*false meaning*»), sentido opuesto al texto original (OM: del inglés, «*opposite meaning*») y adición u omisión innecesaria de significado (UA/UO). Para los errores de falso sentido y adición/omisión innecesarias se deducirán 0.5 puntos, mientras que para los errores de sentido opuesto se deducirá 1 punto por cada caso, puesto que se considera de mayor gravedad.

2. Errores de función pragmática (PRAG). Dentro de esta subcategoría consideramos la pérdida de sentido implícito o función pragmática (ej. implicaturas o

ironía). En estos casos, se deducirá 1 punto.

ii) Desde el punto de vista del texto meta.

1. Corrección lingüística (COR). Entendemos esta categoría como la presencia de de agramaticalidad (AGR), como errores de concordancia entre sujeto y verbo (ej. hubieron) y errores ortotipográficos (ORTO) que pueden ser faltas de ortografía o en la acentuación y la puntuación. Los errores de agramaticalidad serán penalizados con -1 punto, mientras que por los de ortotipografía se deducirán 0.25 puntos en cada caso.

2. Falta de idiomática (IDIOM). Entendemos la pérdida de idiomática como las soluciones literales que no resultan naturales en la lengua meta, así como redundancias y ambigüedades no existentes en el original. En este caso se deducirán 0.5 puntos ya que se trata de errores de tipo estilístico que no afectan al mensaje del original.

A continuación, en la tabla 19 se ofrecen algunos ejemplos de cada categoría y subcategoría:

Errores de significado

	Unidad en el texto origen (TO)	Unidad en el texto meta (TM)
FM	<i>We float up. We float down.</i>	Nos sumergimos. Volvemos a subir a la superficie. (Falso sentido)
OM	<i>Emily and I begin to wade out into the sea</i>	Emily yo empezamos a caminar fuera del agua. (Sentido opuesto)
UA/UO	<i>We are having <u>so much</u> fun</i>	Nos divertimos (omisión)

Errores de función pragmática

[No se han detectado casos]

Falta de idiomática

	Unidad en el texto origen (TO)	Unidad en el texto meta (TM)
IDIOM	In the end Dad convinced me it was a chance to get some closure. <u>Whatever.</u>	Al final mi padre me convenció de que era la oportunidad de ponerle fin a todo esto. <u>Lo que sea.</u>

Corrección lingüística

	Unidad en el texto origen (TO)	Unidad en el texto meta (TM)
AGR	Everything feels so right <u>Emily and I</u> begin to wade out	Todo <u>es</u> bien con ella Me <u>sumerjo</u> en el agua
ORTO	I'm sinking to the bottom	Me estoy <u>aogando</u>

Tabla 19. Ejemplos de errores de corrección lingüística en traducciones

Transferencia TO-TM (TRANSF)

Con este parámetro pretendemos detectar los aciertos de traducción, puesto que pensamos que la puntuación con respecto a la calidad de la traducción no solo debería restar puntos por los errores, sino también premiar las buenas equivalencias. Para ello, entendemos esta dimensión como la adecuación o idoneidad de la transferencia entre el texto origen y el texto meta en términos semánticos (transmisión del mensaje), pragmáticos (registro, implicaturas) y estilísticos (idiomaticidad y convenciones del género textual²⁴). Por lo tanto, dentro de esta dimensión, definimos tres categorías:

1. Idiomaticidad y espontaneidad en TM (IDIOM). Entendemos por «idiomaticidad» aquí la presencia de construcciones fraseológicas con un cierto grado de fijación desde el punto de vista lingüístico-estructural (en este caso, especialmente *idioms* o locuciones verbales o nominales). Por otra parte, definimos la espontaneidad como la naturalidad conseguida con una cierta distancia con respecto al original mediante el uso de estructuras morfosintácticas distintas o bien términos o locuciones que no son el equivalente directo («de diccionario») del original, pero que preservan el contenido semántico/pragmático y cuya frecuencia de uso es mayor en la lengua de llegada que la solución literal. Es decir, entendemos la espontaneidad como una decisión de prescindir de la traducción literal cuando esta hubiera resultado igualmente en una solución válida y adecuada para utilizar una estructura más natural o idiomática en la lengua de llegada²⁵.

²⁴ En nuestro caso, al tratarse de textos literarios, nos referimos a lenguaje expresivo, figuras retóricas, tropos y otros recursos estilísticos.

²⁵ La diferencia con respecto a la modificación en términos de creatividad es que la modificación se define aquí simplemente como una ausencia de literalidad mediante un cambio opcional y la espontaneidad es una ausencia de literalidad con el fin de conseguir una mayor naturalidad. En otras palabras, la espontaneidad siempre implica una modificación pero no al contrario.

2. Adecuación estilística (STYLE). Entendemos esta categoría como el uso de estructuras y recursos lingüísticos propios de la tipología textual tratada con el fin de ajustarse a las convenciones del género, en este caso, literario, resultando en una mayor fluidez textual (en inglés podríamos hablar de *reading easiness*). La naturaleza de las soluciones contempladas bajo esta categoría puede ser muy variada, desde elevación del registro bien mediante concretizaciones o uso de términos de contenido semántico más preciso («sumergirse» por «go under the water»; «esbozó una sonrisa» por «she gave me a smile») o bien mediante adiciones sintácticas para favorecer una transición fluida entre sintagmas («la levantó de manera que queda sentada» por «I lift her up sitting her...»; «nos disponemos a adentrarnos en el mar» por «we wade out into the sea»; o adición de matices de significado no contenida en el original con propósitos estéticos o expresivos («me dedicó una sonrisa» por «she gave me a smile»).

3. Equivalencia múltiple (M.EQUIV). Entendemos como «equivalencia múltiple» el uso de soluciones que no solo preservan el contenido semántico original, sino además, la función pragmática, el grado de idiomatidad, las connotaciones sociolingüísticas, o el recurso literario del original. Hablamos, por ejemplo de soluciones que implican la conservación de figuras literarias, registro y/o frecuencia de uso. (Ej: «sonrisa pícaro» por «naughty smile», «vadear» por «wade out»).

En cuanto a la puntuación de esta categoría, asignamos 0.5 puntos a los aciertos de adecuación estilística e idiomatidad, mientras que a la equivalencia perfecta, considerado un acierto de mayor peso, le otorgamos 1 punto.

En la tabla 20, incluimos algunos ejemplos de cada categoría:

Idiomatidad y espontaneidad en TM		
	Unidad en el texto origen (TO)	Unidad en el texto meta (TM)
IDIOM	I lift her up <u>sitting her on my shoulders</u> '	la levanté y la subí <u>a hombros</u> (locución)
	(...) chance to <u>get</u> some kind of <u>closure</u> '	(...) una oportunidad para <u>pasar página</u> (locución)
	she gave me a <u>naughty smile</u>	'me dirigió una <u>sonrisa burlona</u> ' (colocación)

How much I wished I'd said I love 'Ojalá le hubiera dicho "te quiero"
you'

'It feels so right to be here with her' 'Qué bien se está aquí con ella'

Adecuación estilística

	Unidad en el texto origen (TO)	Unidad en el texto meta (TM)
STYLE	She <u>gave</u> me (naughty) a smile	<u>Esbozó</u> una sonrisa Me <u>dedicó</u> una sonrisa

Equivalencia múltiple

	Unidad en el texto origen (TO)	Unidad en el texto meta (TM)
M.EQUIV	She gave me a <u>naughty smile</u>	Me dedicó una sonrisa pícaro

Tabla 20. Ejemplos de flexibilidad. Cambios primarios y secundarios.

6.2.2 Criterios de creatividad traductológica

Para evaluar la creatividad traductológica (CRE), tomamos como referencia el modelo de Bayer-Hohenwarter (2011) para evaluar y puntuar la creatividad (en concreto, la autora utiliza textos de divulgación científica). Dicho modelo está diseñado para poder medir la creatividad tanto en el producto de traducción (texto meta producido por un traductor) como durante el proceso (conjunto de decisiones y operaciones que lleva a cabo el traductor en el momento de la tarea). En este trabajo, hemos diseñado una rúbrica de evaluación de la creatividad inspirada en el modelo de Bayer-Hohenwarter (ver anexo IX) centrándonos en dos de las dimensiones más representativas de la creatividad: la novedad y la flexibilidad.

Estas dos categorías no solo tienen un gran peso en el modelo específico desarrollado por Bayer-Hohenwarter para la traducción, sino que se trata de dos conceptos tradicionalmente asociados al estudio de la creatividad en psicología (véase, por ejemplo, (e.g., Preiser, 1976; Ward et al., 1999; Guilford, 1950; Torrence, 1974). Así, por una parte, la novedad se manifiesta a través de una solución de carácter original e inesperado. Por otra parte, la flexibilidad fue un concepto que surgió en el seno de las ciencias cognitivas y está relacionada con el denominado pensamiento «lateral» o «divergente» (Guilford, 1950; De Bono, 1967), que se refiere a la capacidad de escoger una línea de pensamiento distinta a la convencional. La flexibilidad se manifiesta, por tanto, en aquellas soluciones que se alejan o se «desvían» de la norma o la línea de pensamiento más directa.

Siguiendo a Bayer-Hohenwarter (íbid), a continuación definiremos cómo entenderemos esas dos dimensiones a la hora de evaluarlas en los textos traducidos:

Flexibilidad

Entenderemos la flexibilidad como desviaciones de carácter semántico y morfosintáctico con respecto al original. Esta se manifiesta, según Bayer-Hohenwarter, (íbid) a través de «giros creativos» (*creative shifts*) primarios y secundarios. La autora explica la diferencia entre ambos argumentando que suponen un distinto grado de «inversión de energía creativa» que podría entenderse como el nivel de esfuerzo cognitivo que requiere cada tipo de solución creativa.

Por una parte, los giros primarios (GP) incluyen categorías como la abstracción (ABS) o utilización de un término o estructura de orden semántico superior (un hiperónimo), concretización (CONCR) o utilización de un término de contenido semántico más preciso (hipónimo), y modificación (MODIF) o utilización de otras posibles variantes del mismo nivel de abstracción (sinónimos).

Por otra parte, los giros secundarios (GS) incluyen categorías como la explicación/explicitación (EXPL), que consiste en poner de manifiesto información contenida pero no explícita en el original; enfatización/matización (ENF), que consiste en añadir un elemento que aporta un valor añadido o ayuda a reforzar la función comunicativa original (por ejemplo, añadiendo información de manera); el cambio de perspectiva (C PERSP), que incluye modulaciones entre afirmación-negación, activa-pasiva y cambio de categoría de palabras; y el enriquecimiento (ENR), que definiremos como una aportación novedosa con respecto al original en términos estilístico-expresivos como un tropo o una figura literaria. Por último, dentro de la categoría de los giros secundarios, hemos introducido una nueva subcategoría a la que hemos denominado «cambio de imagen» (C IMA) y que definiremos como el uso de una metáfora o analogía que se basa en una imagen mental distinta a la original.

A continuación se ofrecen algunos ejemplos de cada categoría y subcategoría:

GIROS PRIMARIOS (GP)		
	Unidad en el texto origen (TO)	Unidad en el texto meta (TM)
ABS	We wade out into the <u>sea</u>	Nos metemos en el <u>agua</u>
CONC	I <u>go under</u> the water	Me <u>sumerjo</u> en el agua
MOD	Our <u>eyes meet</u>	Nuestras <u>miradas</u> se <u>cruzan</u>
GIROS SECUNDARIOS (GS)		
	Unidad en el texto origen (TO)	Unidad en el texto meta (TM)
EXPL	I <u>scoop her up</u> into my arm	<u>En un solo movimiento</u> , la atrapo con el brazo
ENF	I <u>scoop her up into my arm</u>	En un solo movimiento, la <u>atrapo</u> con el brazo
C PERSP	<u>Nobody</u> has <u>ever</u> made me so happy	<u>Jamás</u> me ha hecho <u>alguien</u> tan feliz.
ENR	Her glance <u>flickers away</u>	Sus ojos parpadean <u>vacilantes</u>
C IMA	A chance to <u>get some closure</u>	Una oportunidad para <u>cerrar la herida</u>
	Pain comes in like a <u>wave</u>	Ha llegado una <u>tormenta</u> de tristeza

Tabla 21. Ejemplos de creatividad: flexibilidad (cambios primarios y secundarios)

A la hora de puntuar este aspecto, asignamos 1 punto tanto si se trata de giros primarios o secundarios, independientemente del tipo concreto, con la excepción del enriquecimiento al que otorgamos 2 puntos. El mayor peso otorgado al enriquecimiento se debe a que lo consideramos un mecanismo más creativo por naturaleza, puesto que consideramos que conlleva un mayor esfuerzo cognitivo o, en términos de Bayer-Hohenwarter (íbid), una mayor «inversión de energía creativa» ya que conlleva la introducción de una figura literaria no presente en el original.

Novedad

Siguiendo el modelo de Bayer-Hohenwarter, adoptamos su perspectiva gradual, según la originalidad de las soluciones. En nuestro caso, delimitamos tres categorías en lugar de dos: soluciones únicas (adoptadas solo por un participante del grupo), soluciones raras (usadas por menos del 10% de los participantes del grupo) y soluciones poco frecuentes (usadas por menos del 50% de los participantes del grupo). Para esta

categoría solo consideramos las unidades de traducción con (o «creativas», en términos de Bayer-Hohenwarter). A las soluciones únicas concedemos dos puntos (+2), a las raras un punto (+1) y a las poco frecuentes, medio punto (+0.5).

En el anexo IX incluimos tanto la rúbrica de evaluación utilizada para evaluar y puntuar las traducciones, como algunos ejemplos modelo de textos corregidos.

6.2.3 Consideraciones adicionales sobre la evaluación

A la hora de evaluar las traducciones con respecto a los criterios de corrección, transferencia y la subcategoría de flexibilidad dentro de creatividad, consideramos la totalidad del texto y no únicamente en las unidades con retos de traducción, puesto que puede haber fallos, aciertos y giros creativos en cualquier punto del texto. Por otra parte, para la novedad nos fijamos solo en las unidades de traducción con retos puesto que en esta categoría un número restringido de ítems resulta en una mayor simplificación del proceso de corrección.

A la hora de evaluar la creatividad, se descartan aquellas estructuras que contengan fallos en la categoría «corrección». Para la novedad descartamos también aquellos casos en los que los participantes han perdido información relevante del original.

Para puntuar las traducciones se considera cada una de las dimensiones anteriores de forma individual e independiente, de manera que nuestra evaluación contempla no solo una única puntuación global por cada traducción, sino tres (corrección, transferencia TO-TM y creatividad).

El cálculo para la puntuación de la corrección se realiza de forma deductiva sobre 10 puntos como puntuación máxima, es decir, se parte sobre 10 (como situación ideal sin fallos) y se van restando puntos por cada fallo según los criterios explicados anteriormente.

La puntuación resultante para «transferencia TO-TM» y «creatividad» es un valor absoluto, partiéndose de una puntuación de base de 0 puntos a la que se van sumando puntos según los aciertos y los giros creativos que existan. Cada uno de estos aciertos y giros creativos tienen una puntuación distinta según la categoría a la que pertenezcan, como se explica en el apartado anterior.

7. Análisis y discusión de resultados

Tras el experimento analizamos los datos obtenidos realizando las pruebas estadísticas pertinentes para la verificación de las hipótesis planteadas. Para cada comparación incluiremos una primera sección para la estadística descriptiva y otra para las pruebas estadísticas inferenciales. Las medidas descriptivas (nº participantes, suma, media, mediana y desviación típica) nos proporcionarán una panorámica general de la distribución de los resultados y nos ayudarán a comparar las puntuaciones obtenidas y a localizar dónde se encuentran las diferencias (si las hay). La estadística inferencial nos ayudará a determinar si se puede considerar que las diferencias de las puntuaciones obtenidas son verdaderamente relevantes como para concluir que la variable independiente (ej. la música) ejerce una influencia sobre la(s) variable(s) dependiente(s) (ej. el rendimiento de los traductores).

Los test utilizados en este estudio coinciden con los del estudio del capítulo anterior: Shapiro-Wilk para la normalidad de los datos, Levene para la igualdad de varianzas, prueba T de Student para comprobar la existencia de diferencias significativas entre los dos grupos de datos y, en caso de no homogeneidad de varianzas, prueba U de Mann-Whitney -Wilcoxon. Para las comparaciones intragrupo se utilizó la prueba test para muestras emparejadas, mientras que para las comparaciones intergrupo se utilizó una prueba T para muestras independientes. Además, se utilizó también la prueba de correlación de Pearson para establecer correlaciones entre las variables. Recordemos que para que se cumplan las condiciones de normalidad y homogeneidad de varianzas el valor p tiene que ser mayor que 0.05, mientras que para las pruebas inferenciales (prueba T y U), el valor p tiene que ser menor que 0.05 para que existan diferencias significativas.

Resultados del estudio piloto (inglés-italiano)

En primer lugar, ofrecemos los datos recopilados en el estudio piloto en el que los participantes llevaron a cabo la traducción del inglés al italiano. En este estudio solo se pretendieron recopilar datos que permitieran comprobar, de forma orientativa, la hipótesis 1, es decir, el objetivo fue determinar si los participantes traducían mejor o de forma más creativa en la tarea realizada con música que en silencio. A continuación ofrecemos los resultados obtenidos para cada uno de los grupos en los dos textos feliz (HAPPY o H) y triste (SAD o S) en cada una de las dos condiciones contrarias: con

música y sin música. La suma total de puntuaciones (Σ) en términos absolutos del grupo para cada tarea, así como la media aritmética (\bar{X}), la mediana (m) y la desviación estándar (σ) de cada conjunto de datos. Las puntuaciones de la traducción son una variable asociada a la tarea, con lo cual los resultados varían para cada uno de los grupos y en cada una de las tareas, por tanto, haremos una comparación intragrupo e intergrupo como en el caso anterior, tal y como se muestra a continuación:

Comparaciones intragrupo

Grupo A

Recordamos que, según el diseño experimental, para este grupo la tarea 1 consistía en traducir el texto HAPPY con música de fondo y la denominaremos T1(TH_CM), mientras que la tarea 2 consistía en traducir el texto SAD sin música y vendrá denominada como T2(TS_SM).

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	Σ	N	Mín-Máx	\bar{X}	m	DT
ACC (30)	T1(TH_CM)	130.5	15	7-10	8.70	8.5	0.95
	T2(TS_SM)	149.5	15	9.5-10	9,97	10	0.12
CRE (30)	T1(TH_CM)	222.0	15	10.5-21	14.80	13.5	2.66
	T2(TS_SM)	191.5	15	7-20	12.76	13	3.63

Tabla 22. Comparación de puntuaciones TRAD intragrupo para grupo A tareas con y sin música (estudio piloto)

Como vemos en la tabla anterior, las puntuaciones para la categoría de corrección (ACC) han resultado algo más elevadas en la tarea sin música con una diferencia de 19 puntos sobre el total (149.5 vs. 130.5) y 1.27 puntos en la media (9.97 vs. 8.70). Por el contrario en la categoría de creatividad (CRE) las puntuaciones han resultado más altas en la tarea con música con una diferencia de 30.5 puntos en el total (222 vs. 191.5) y 2.04 puntos en la media (14.8 vs. 12.76).

Grupo B

En este grupo, los participantes tenían que traducir el texto triste con música de fondo (T2(TS_CM)) y el texto feliz sin música (T1(TH_SM)).

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	Σ	N	Mín-Máx	\bar{X}	m	DT
ACC (30)	T1(TH_SM)	143	15	8.5-10	9.53	9.5	0.52
	T2(TS_CM)	144	15	8-10	9.60	10.0	0.63
CRE (30)	T1(TH_SM)	150	15	5-18	10.00	9.0	3.26
	T2(TS_CM)	211	15	9-22	14.07	13.0	3.65

Tabla 23. Comparación de puntuaciones TRAD intragrupo para grupo B tareas con y sin música (estudio piloto)

Como podemos comprobar, en este grupo las puntuaciones han sido más altas en la tarea con música en ambas categorías. Sin embargo las diferencias varían para las categorías evaluadas. Así, por una parte, mientras que en la categoría de corrección (ACC), la diferencia en el total ha sido de tan solo 1 punto en las puntuaciones totales (144 vs. 143) y 0.03 puntos en la media, para la creatividad (CRE) la diferencia ha sido de 61 puntos en la puntuación total (211 vs. 150) y más de 4 puntos en la media (14.07 vs. 10).

Comparaciones intergrupo

Texto feliz (A vs. B)

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	Σ	N	Mín-Máx	\bar{X}	m	DT
ACC (30)	A(TH_CM)	130.5	15	7-10	8.70	8.5	0.95
	B(TH_SM)	143.0	15	8.5-10	9.53	9.5	0.52
CRE (30)	A(TH_CM)	222.0	15	10.5-21	14.80	13.5	2.66
	B(TH_SM)	150.0	15	5-18	10.00	9.0	3.26

Tabla 24. Comparación de puntuaciones TRAD intragrupo para texto feliz tareas con y sin música (estudio piloto)

En el caso del texto feliz vemos cómo las puntuaciones para la categoría de corrección (ACC) han sido algo superiores en la tarea sin música con una diferencia de 12.5 puntos en el total (142.4 vs.130) y 0.82 puntos en la media (9.53 vs. 8.7), mientras que, por el contrario, en la categoría creatividad (CRE) las puntuaciones han sido mayores en la tarea con música con una diferencia de 72 puntos en el total (222 vs. 150) y 4.8 puntos en la media (14.8 vs. 10).

Texto triste (A vs. B)

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	Σ	N	Mín-Máx	\bar{X}	m	DT
ACC (30)	A(TS_SM)	149.5	15	9.5-10	9,97	10.0	0.12
	B(TS_CM)	144	15	8-10	9.60	10.0	0.63
CRE (30)	A(TS_SM)	191.5	15	7-20	12.76	13.0	3.63
	B(TS_CM)	211	15	9-22	14.07	13.0	3.65

Tabla 25. Comparación de puntuaciones TRAD intragrupo para texto triste tareas con y sin música (estudio piloto)

Como se deduce de la tabla anterior, en el caso del texto triste, mientras que las puntuaciones han sido algo superiores en la tarea sin música para la corrección (ACC) con una diferencia de 5.5 puntos en el total y 0.37 puntos en la media, para creatividad (CRE) las puntuaciones han sido superiores en la tarea con música con una diferencia de 19.5 puntos en el total (191.5 vs. 211) y de 1.311 puntos en la media.

En definitiva, en las comparaciones anteriores se puede identificar una tendencia que apunta a un beneficio del silencio frente a la música con respecto a la corrección lingüística (errores semánticos y ortotipográficos) y a una influencia positiva de la música con respecto a la creatividad en la traducción. Estos resultados se han obtenido tanto en la traducción del texto feliz como del texto triste.

En el experimento realizado posteriormente (inglés-español), las pruebas estadísticas permitirán comprobar si se confirma la tendencia de este estudio piloto con otro grupo de sujetos. En la siguiente sección ofrecemos los resultados correspondientes.

Resultados del estudio inglés-español

7.1 Resultados para comprobar la homogeneidad de los grupos

En este apartado, trataremos de verificar si ambos grupos (A y B) son homogéneos con respecto a los hábitos relacionados con la música, así como en el nivel de sensibilidad musical:

7.1.1 Nivel de homogeneidad en cuanto a hábitos relacionados con la música

La segunda parte del cuestionario inicial estaba destinada a conocer otros datos relacionados con el papel de la música en la vida de los participantes. Por tanto, se les preguntó sobre el nivel de formación musical, los hábitos de escucha musical mientras realizaban otras tareas cotidianas y otros aspectos relacionados con la atención musical. En la tabla 26 resumimos los datos obtenidos:

CATEGORÍAS	PARÁMETROS	GA	GB
Formación musical	Alta	18.2%	18.2%
	Media	40.9%	22.7%
	Baja	40.9%	59.1%

Hábitos de escucha musical mientras se realizan otras tareas	Lectura	Siempre/a menudo: 23%	Siempre/a menudo: 14%
		Alguna vez:36%	Alguna vez:4%
		Nunca: 41%	Nunca: 82%
	Trabajos académicos	Siempre/a menudo: 72%	Siempre/a menudo: 41%
		Alguna vez:28%	Alguna vez:41%
		Nunca: 0%	Nunca: 18%
	Traducir	Siempre/a menudo: 64%	Siempre/a menudo:36 %
		Alguna vez:27%	Alguna vez:23%
		Nunca: 9%	Nunca: 41%

Tabla 26. Distribución de participantes según aspectos relacionados con la música (estudio 2.1)

i) Nivel de formación musical. Para esta categoría, se utilizaron las mismas opciones que el estudio 1 (capítulo 5): baja, media, alta y muy alta. En este caso tampoco se observaron grandes diferencias entre los dos grupos: en el grupo A existe un equilibrio entre los participantes con una formación musical baja y media (41% en ambos casos), mientras que en el grupo B la proporción formación baja-formación media es moderadamente superior (59% y 23%, respectivamente). Ambos grupos cuentan con el mismo porcentaje de sujetos con formación musical alta (18%) y también destaca la ausencia en ambos grupos de participantes con formación muy alta.

ii) Hábitos de escucha musical. Se preguntó a los participantes la frecuencia con la que escuchaban música al realizar una serie de actividades relacionadas con la tarea de traducción: leyendo un libro, realizando trabajos académicos y traduciendo. Observando los resultados, podemos apreciar que los participantes del grupo A están más acostumbrados a la presencia de música de fondo en general en todas estas actividades:

En cuanto a la lectura, el grupo A contiene un porcentaje de casi un 23% de sujetos que lee con música siempre o a menudo, mientras que la proporción en el grupo B es de un 14%. En el grupo A solo un 41% dice no escuchar música nunca, en comparación con un 82% en el grupo B.

En cuanto a la realización de trabajos académicos, en el grupo A un 72% de los sujetos dice escuchar música siempre o a menudo, mientras que en el grupo B este porcentaje se reduce a un 41%. Además, en el grupo A no existe ningún caso de

frecuencia nula, y en el grupo B, un porcentaje relativamente significativo (18%) indicó esta falta de costumbre.

Por último, en cuanto al hábito de traducir con música de fondo, en el grupo A un 64% de los sujetos dicen estar acostumbrados a traducir con música siempre o a menudo, mientras que en el grupo B, solo un 36% lo hace con esta frecuencia. Además, en el grupo A la frecuencia nula está representada por una pequeña proporción de los participantes (9%), mientras que en el grupo B, un 41% dice no escuchar música de fondo nunca mientras traduce.

iii) En cuanto a sensibilidad musical

En segundo lugar, comparamos los dos grupos en cuanto a su nivel de sensibilidad musical para detectar posibles influencias de esta variable en los resultados posteriores. Si se cumple que uno de los grupos tiene un valor medio de sensibilidad musical significativamente más alto que el otro, este factor podría explicar posibles diferencias en las puntuaciones de implicación narrativa y en las de las traducciones en la tarea de traducción con música. En la tabla 27 resumimos los cruces de variables que realizaremos en la comparación intergrupo:

COMPARACIONES INTERGRUPO PARA MR[TOTAL]		
Variable dependiente	Variables independientes	Grupos de datos comparados
MR[TOTAL]	A, B	A(MR) vs. B(MR)

Tabla 27. Cruces de variables de comparaciones intergrupo para sensibilidad musical (estudio 2.1)

i) Estadística descriptiva

Categoría	Grupo	N	Mín.	Máy.	\bar{X}	m	DT
MR[TOTAL]	A	22	41	69	57.23	58	9.37
	B	22	32	68	56.77	57	8.66

Tabla 28. Comparación de puntuaciones MR[TOTAL] entre grupos A y B (estudio 2.1)

Los grupos parecen estar equilibrados en cuanto a los datos descriptivos obtenidos de las puntuaciones totales del test, con una diferencia en la media de menos de un punto (57.23 grupo A vs 56.77 grupo B). Siguiendo los parámetros del test (*Music Reward Test*), ambos grupos presentan puntuaciones dentro de la media en cuanto a sensibilidad musical, puesto que las puntuaciones están por debajo de los 60 puntos (que constituyen el umbral para puntuaciones que se consideran altas) y por encima de los 40 puntos (que constituyen el umbral para puntuaciones bajas). A continuación, en la tabla 24 se ofrecen los datos pertinentes de las pruebas estadísticas que confirman que no existen diferencias significativas entre ambos grupos:

ii) Estadística inferencial

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)			Wilcoxon-Mann-Whitney / T Student (*)	
		W	p	F	gl	p	Est.	Sig. (p)
MR[TOTAL]	GA	0.896	0.025	0.437	42	0.512	Z=-0.506	0.613
	GB	0.865	0.066					

Tabla 29. Pruebas estadísticas para sensibilidad musical: grupo A vs B (estudio 2.1)

Como se deduce de la tabla, el test Mann-Whitney-Wilcoxon nos confirmó que no existen diferencias significativas en términos de sensibilidad musical entre ambos grupos. Con lo cual, podemos afirmar que ambos grupos A y B están equilibrados en este aspecto y, por tanto, las posibles diferencias entre los dos grupos en cuanto a implicación narrativa y a las puntuaciones de la traducción en la tarea con música no pueden ser atribuidas a una disparidad en los niveles de sensibilidad musical.

A continuación, presentamos el análisis detallado de cada una de las comparaciones sometidas a análisis donde aportamos los datos y resultados de la estadística, así como una interpretación de los mismos para comprobar las hipótesis planteadas inicialmente:

7.2 Resultados para la hipótesis 1

Conviene recordar que la hipótesis 1 predecía que las puntuaciones en la calidad y/o creatividad de las traducciones serían superiores en la traducción realizada con música (congruente con el texto) a la traducción realizada en silencio. En la tabla 30 se resumen las variables relevantes para esta hipótesis:

VARIABLES DE ANÁLISIS PARA COMPROBAR HIPÓTESIS 1	
Variables	Codificación
GRUPO	GA = grupo A GB = grupo B
TEXTO	TH = texto feliz (HAPPY) TS= texto sad (SAD)
MÚSICA	CM = con música SM = sin música
Nº TAREA (según orden de realización)	T1 = tarea 1 T2 = tarea 2
ADECUACIÓN	ACC (máx=10, mín=0)
TRANSFERENCIA TO-TM	TRANSF (valor absoluto)
CREATIVIDAD	CRE (valor absoluto)

Tabla 30. Variables de análisis para verificar hipótesis 1 (estudio 2.1)

Como puede deducirse de la tabla anterior, para este estudio examinaremos las variables correspondientes a la tarea de traducción: calidad de las traducciones (ACC y TRANSF) y creatividad (CRE). En el apartado 6.2 explicábamos cómo se llevó a cabo el proceso de evaluación y puntuación de las traducciones producidas por los participantes atendiendo a tres dimensiones fundamentales: adecuación (ACC), que se puntúa restando puntos a un total de 10; transferencia T.O-T.M (TRANSF), que se calcula con una puntuación absoluta que se corresponde con el número de aciertos sobre 0 y sin puntuación máxima; y creatividad (CRE), que se puntúa sumando el número de giros creativos también sin puntuación máxima.

En este punto, es necesario explicar algunos ajustes que fue necesario implementar durante la evaluación. A pesar de haber tomado un gran número de medidas preventivas en la fase de validación de materiales para que los textos fueran comparables (homogeneidad a nivel de complejidad lingüística y traductológica, representatividad emocional y potencial creativo a través de la proporción de unidades

rutinarias y no rutinarias), se sospechaba que un texto podría ser en la práctica más creativo o prestarse a un mayor número de errores que el otro, como al final ha resultado: el texto feliz se presta a mayor número de errores y el texto triste a una mayor creatividad. La explicación que encontramos es la siguiente:

-En el texto feliz detectamos que algunos fallos recurrentes cometidos por los participantes se deben a una ambigüedad en el texto (*put her back in the water*), ya que la palabra «*back*» podría interpretarse como un sustantivo (espalda) o como un adverbio (de vuelta/de nuevo). Por otra parte, detectamos fallos frecuentes con la expresión «*float down*» que pueden deberse presumiblemente a la posible incongruencia lingüístico-cognitiva que le presenta a un nativo español esta expresión en cuanto a la imposibilidad de una representación conceptual de un elemento 'flotando hacia abajo', ya que en español el verbo 'flotar' lleva implícita una dirección contraria (hacia arriba).

-En el texto triste, detectamos la introducción de expresiones metafóricas («*I'm being washed over*» y «*I'm sinking to the bottom*»), mientras que en el texto HAPPY no hay ninguna, con lo cual esto puede tener repercusiones inevitablemente en cuanto a la comparabilidad de los textos a nivel creativo.

Este factor de la homogeneidad y comparabilidad de ambos textos era muy difícil de conseguir a priori sin haberlos sometido a test previos, pero como ya dijimos, por incompatibilidades metodológicas era imposible someter a los sujetos a la misma. Por tanto, no fue posible comparar las puntuaciones «en bruto», sino que se hizo necesario aplicar una medida correctora a la hora de evaluar los textos. Esta medida consistió en aplicar un índice o coeficiente de corrección a las puntuaciones de las categorías no comparables. Dicho coeficiente expresa en términos numéricos cuánto más propenso a la creatividad es el texto triste que el texto feliz y cuánto más propenso a la corrección es el texto feliz que el triste.

Pero en primer lugar, para determinar si las puntuaciones de ambos textos eran o no comparables entre sí, se tomaron los valores individuales del grupo de control (grupo C) del estudio 2.2 (que tradujo ambos textos en condiciones neutras, es decir, sin música), y se confirmó que había una diferencia estadísticamente significativa en cuanto a las categorías de corrección (ACC) y creatividad (CRE) aplicando una prueba T. Para corregir esta desigualdad, se tomaron los valores de las medias de las puntuaciones del grupo de control en cada tarea y se calculó el coeficiente entre las

medias para estas dos categorías. Esto se hizo con el propósito de saber cuánto o en qué grado un texto era más creativo o se prestaba a más errores que el otro. El resultado de esta operación será el coeficiente de corrección²⁶ que aplicamos a cada una de las puntuaciones individuales en los textos (es decir, se multiplicaran las puntuaciones por este coeficiente). Finalmente, obtendremos un conjunto de datos con el que podemos operar a la hora de hacer comparaciones.

Además, en el caso de la creatividad, esta asimetría en la práctica entre los textos influyó también a la hora de otorgar una puntuación u otra. En concreto, para la categoría que hemos denominado «cambio de imagen» (como aportación novedosa respecto al modelo de Bayer-Hohenwarter), se consideró en principio que se debería otorgar una puntuación equivalente al enriquecimiento puesto que, al estar basado en la transferencia de una imagen metafórica a otra distinta en la cultura meta, también requería un esfuerzo cognitivo mayor que otras categorías. Sin embargo, finalmente no se pudo adoptar esta medida porque nos dimos cuenta de que la puntuación de los textos quedaría descompensada, ya que el cambio de imagen es posible siempre que exista una expresión metafórica en el original y, como hemos mencionado antes, el texto feliz no contiene metáforas. Por tanto, al final se consideró el cambio de imagen como un giro creativo secundario con la misma puntuación que el resto. El enriquecimiento no se ve, sin embargo, afectado por esta ausencia de metáfora en el texto feliz, ya que esta categoría se define como la introducción de un mecanismo retórico o tropo donde no existía en el original, con lo que cualquiera de los dos textos podría prestarse por igual a ello. Además, observando los textos producidos, hemos comprobado que los participantes han introducido figuras que no se dan en el original tanto en uno como en el otro texto (ejemplos para texto feliz: *we float up/down* - las olas nos mecen/balancean; texto triste: *her glance flickers away* : sus ojos parpadean vacilantes).

A continuación presentamos los resultados obtenidos por cada uno de los grupos en los dos textos HAPPY y SAD en cada una de las dos condiciones contrarias: con música y sin música.

²⁶ Este coeficiente de corrección se aplicó solo al texto feliz. Para hacerlo menos propenso a errores de corrección se aplicó un coeficiente de 1.12 en la categoría «ACC» y para igualar su potencial creativo con respecto al texto triste se aplicó un coeficiente de 1.3 en creatividad (CRE).

7.2.1 Comparaciones intragrupo

Grupo A

Recordamos que, según el diseño experimental, para este grupo la tarea 1 consistía en traducir el texto HAPPY con música de fondo y la denominaremos T1(TH_CM), mientras que la tarea 2 consistía en traducir el texto SAD sin música y vendrá denominada como T2(TS_SM).

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	Σ	N	Mín-Máx	\bar{X}	m	DT
ACC (44)	T1(TH_CM)	205.8	22	7.28-10.00	9.4	10.0	2.17
	T2(TS_SM)	200	22	6.50-10.00	9.1	9.3	0.9
TRANSF(44)	T1(TH_CM)	49	22	0.50-4.50	2.2	2.3	1.0
	T2(TS_SM)	58	22	1.50-5.00	2.9	2.5	1.0
CRE (44)	T1(TH_CM)	281.9	22	8.13-31.25	12.8	11.3	5.0
	T2(TS_SM)	278.5	22	8.00-21.50	12.6	12.5	3.4

Tabla 31. Comparación de puntuaciones TRAD intragrupo para grupo A (tareas con y sin música)

Si observamos la tabla 31, podemos comprobar que la suma de puntuaciones para la categoría general de adecuación (ACC) ha sido superior en la tarea 1 (con música) que en la tarea 2 (sin música) con una diferencia de 16.2 puntos en la puntuación total (Σ) y 0.7 puntos en la media (\bar{X}). Se aprecia también una diferencia notable (1.27 puntos) en la desviación típica (DT). Para la categoría de transferencia TO-TM (TRANSF), en cambio, la puntuación ha sido más alta en la tarea 2 (sin música) con una diferencia de 9 puntos en la puntuación total y algo menos de 0.7 décimas en la media. Sin embargo, las puntuaciones mínimas y máximas en este categoría comprenden un rango reducido, con lo cual la diferencia puede tener cierta relevancia. Al igual que en la categoría de adecuación, para la categoría de creatividad (CRE), las puntuaciones han sido ligeramente superiores en la tarea 1 (con música) con una diferencia de solo 3.4 puntos y 0.2 puntos en la media. Por tanto, los resultados

parecen apuntar a que la presencia de música para el texto feliz no parece haber tenido un efecto apreciable en la creatividad de la traducción, debido a que parecen ser, *a priori*, sutiles. Aún así, realizamos las pruebas de estadística inferencial para todas las categorías que nos revelarán si alguna de estas diferencias puede ser significativa desde el punto de vista estadístico:

ii) Estadística inferencial

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)			Wilcoxon-Mann-Whitney / T Student (*)	
		W	p	F	gl	p	Est.	Sig. (p)
ACC (44)	TH_CM	0.3363	0.0000	0.0403	42	0.8418	Z = 4.1257	0.0185
	TS_SM	0.6976	0,0183					
TRANSF(44)	TH_CM	0.9664	0.6292	0.2008	42	0.6563	Z = -1.9411	0.0261
	TS_SM	0.8866	0.0162					
CRE (44)	TH_CM	0.7240	0.0000	0.3785	42	0.5417	Z = -0.4588	0.6464
	TS_SM	0.9358	0.1622					

*según condiciones de normalidad y homocedasticidad (Shapiro-Wilk y Levene)

Tabla 32. Pruebas estadísticas para puntuaciones tarea grupo A

Para el grupo A vemos que las diferencias son significativas para las variables corrección (ACC) y transferencia (TRANSF) con la diferencia de que en el caso de la corrección las puntuaciones son más altas en la tarea con música y en el caso de la transferencia ocurre al contrario: las puntuaciones son más bajas en la tarea con música. Por último, para la variable creatividad (CRE) no se aprecian diferencias significativas entre las dos tareas.

Grupo B

Recordemos que, según el diseño experimental, para este grupo la tarea 1 consistía en traducir el texto HAPPY sin música de fondo y la denominaremos T1(TH_SM),

mientras que la tarea 2 consistía en traducir el texto SAD con música y vendrá denominada como T2(TS_CM).

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	Σ	N	Mín-Máx	\bar{X}	m	DT
ACC (44)	T1 (TH_SM)	213.1	22	6.72-10.00	9.7	10.0	0.8
	T2(TS_CM)	197	22	7.50-10.00	9.0	9.0	0.6
TRANSF(44)	T1 (TH_SM)	50	22	1.00-4.00	2.3	2.0	0.8
	T2(TS_CM)	69	22	1.50-5.00	3.1	3.0	0.9
CRE (44)	T1 (TH_SM)	268.8	22	6.25-20.00	12.2	11.9	3.2
	T2(TS_CM)	344	22	10.00-31.00	15.6	14.5	5.0

Tabla 33. Comparación de puntuaciones TRAD intragrupo para grupo B (tareas con y sin música)

Si observamos la tabla 33, podemos comprobar que la suma de puntuaciones para la categoría de adecuación (ACC) ha sido superior en la tarea 1 (sin música) que en la tarea 2 (con música) con una diferencia de 24.8 puntos en la puntuación total y 1.1 puntos en la media. Para la categoría de transferencia TO-TM (TRANSF), en cambio, la puntuación ha sido más alta en la tarea 2 (con música) con una diferencia de 19 puntos en la puntuación total y menos de 0.84 décimas en la media. Al igual que en la categoría de transferencia, para la categoría de creatividad (CRE), las puntuaciones han sido notablemente superiores en la tarea 2 (con música) con una diferencia de solo 75.2 puntos y 3.4 puntos en la media. Por tanto, la presencia de música para el texto triste parece haber tenido un efecto negativo en la adecuación y positivo en la transferencia y, sobre todo, la creatividad.

ii) Estadística inferencial

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)			Wilcoxon-Mann-Whitney / T Student (*)	
		W	p	F	gl	p	Est.	Sig. (p)
ACC (44)	TH_SM	0.4803	0.0000	0.2720	42	0.6048	Z = 3.9081	0.0465
	TS_CM	0.9378	0.1780					
TRANSF(44)	TH_SM	0.9301	0.1233	0.2553	42	0.616	t = -3.4717	0.0011
	TS_CM	0.9507	0.3265					
CRE (44)	TH_SM	0.9727	0.7717	2.5101	42	0.1206	Z = -2.3631	0.0091
	TS_CM	0.8663	0.0067					

*según condiciones de normalidad y homocedasticidad (Shapiro-Wilk y Levene)

Tabla 34. Pruebas estadísticas para puntuaciones tarea grupo B

Para el grupo B vemos que las diferencias son significativas para las tres variables, aunque mientras que para la transferencia (TRANSF) y creatividad (CRE) la influencia de la música ha sido positiva, en la categoría de corrección (ACC) los alumnos puntuaron más bajo en la tarea con música.

Texto HAPPY (A vs. B)

En este apartado analizamos los resultados controlando la variable textos, es decir, mismos textos distintos sujetos. En primer lugar compararemos la tarea 1 (texto HAPPY) en las dos condiciones: con música (GA_T1) y sin música (GB_T1).

Categoría	Tarea	Σ	N	Mín-Máx	\bar{X}	m	DT
ACC (44)	GA_T1 (TH_CM)	216.2	22	7.28-10.00	9.8	10.6	2.4
	GB_T1(TH_SM)	221.8	22	6.72-10.00	10.1	10.1	1.0

TRANSF(44)	GA_T1 (TH_CM)	49.0	22	0.50-4.50	2,2	2.3	1.0
	GB_T1(TH_SM)	50.0	22	1.00-4.00	2.3	2.0	0.8
CRE (44)	GA_T1 (TH_CM)	281.9	22	8.13-31.25	12.8	11.3	5.0
	GB_T1(TH_SM)	268.8	22	6.25-20.00	12.2	11.9	3.2

Tabla 35.Comparación de puntuaciones TRAD intergrupo grupos A vs. B (texto HAPPY)

Si observamos la tabla 35, podemos comprobar que la suma de puntuaciones para la categoría de corrección (ACC) ha sido ligeramente superior en el grupo B (sin música) que en el grupo A (con música) con una diferencia de 5.6 puntos en la puntuación total y tan solo 0.3 puntos en la media. Igualmente, para la categoría de transferencia (TRANSF) las puntuaciones han resultado levemente superiores para el grupo B (sin música) con una diferencia de solo 1 punto en la puntuación total y 0.1 puntos en la media. En cambio, para la categoría de creatividad (CRE), las puntuaciones han sido superiores en el grupo A (con música) con una diferencia de 13.1 puntos en la puntuación total y 0.6 puntos en la media. Las pruebas inferenciales nos revelarán si alguna de estas diferencias es significativa:

i) Estadística inferencial

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)			Wilcoxon-Mann-Whitney / T Student (*)	
		W	p	F	gl	p	Est.	Sig. (p)
ACC (44)	GA(TH_CM)	0.3364	0.0000	0.4555	42	0.5034	Z = 0.0640	0.4745
	GB(TH_SM)	0.4802	0.0000					
TRANSF (44)	GA(TH_CM)	0.9665	0.6292	1.3028	42	0.5499	t = -0.167	0.8682
	GB(TH_SM)	0.9301	0.1233					
CRE (44)	GA(TH_CM)	0.7240	0.0000	0.6212	42	0.435	Z = -0.0944	0.9248
	GB(TH_SM)	0.9727	0.7717					

*según condiciones de normalidad y homocedasticidad (Shapiro-Wilk y Levene)

Tabla 36. Pruebas estadísticas para puntuaciones tarea texto HAPPY. Grupos A vs B

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA TRADUCCIÓN LITERARIA

En la comparación intergrupo para la tarea con el texto feliz vemos que la música alegre no parece tener un efecto lo suficientemente potente para ninguna de las variables ya que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas.

Texto SAD (A vs. B)

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	Σ	N	Min-Máx	\bar{X}	m	DT
ACC (44)	GA_T2 (TS_SM)	200.0	22	6.50-10.00	9.1	9.3	0.9
	GB_T2(TS_CM)	197.0	22	7.50-10.00	9.0	9.0	0.6
TRANSF(44)	GA_T2 (TS_SM)	58.0	22	1.50-5.00	2.9	2.5	1.0
	GB_T2(TS_CM)	69.0	22	1.50-5.00	3.1	3.0	0.9
CRE (44)	GA_T2 (TS_SM)	278.5	22	8.00-10.00	12.6	12.5	3.4
	GB_T2(TS_CM)	344.0	22	10.00-31.00	15.6	14.5	5.0

Tabla 37. Comparación de puntuaciones TRAD intergrupo grupos A vs. B (texto SAD)

Si observamos la tabla 37, podemos comprobar que la suma de puntuaciones para la categoría de corrección (ACC) ha sido ligeramente superior en el grupo A (sin música) que en el B (con música) con una diferencia de tan solo 3 puntos en la puntuación total y 0.1 puntos en la media. Por el contrario, para la categoría de transferencia (TRANSF) las puntuaciones han resultado levemente superiores para el grupo B (con música) con una diferencia de 9 puntos en la puntuación total y 0.24 puntos en la media. Para la categoría de creatividad (CRE), las puntuaciones han sido notablemente superiores en el grupo B (con música) con una diferencia de 65.5 puntos en la puntuación total y 3 puntos en la media. Por tanto, la música parece haber producido un efecto positivo para el texto triste en cuanto a la creatividad, pero no parece haber afectado notablemente a la corrección, apreciándose, sin embargo, una ligera tendencia a una mejora de la transferencia ante la presencia de música.

ii) Estadística inferencial

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)			Wilcoxon-Mann-Whitney / T Student (*)	
		w	p	F	gl	p	Est.	Sig. (p)
ACC (44)	GA(TS_SM)	0.6976	0.0183	0.5671	42	0.4556	Z = 1.758	0.0394
	GB(TS_CM)	0.9378	0.1780					
TRANSF (44)	GA(TS_SM)	0.8866	0.0162	1.0807	42	0.8606	Z = -1.1365	0.2557
	GB(TS_CM)	0.9507	0.3265					
CRE (44)	GA(TS_SM)	0.9358	0.1622	0.0474	42	0.8287	Z = -2.094	0.0181
	GB(TS_CM)	0.8662	0.0067					

Tabla 38. Pruebas estadísticas para puntuaciones tarea texto SAD. Grupos A vs B

En la comparación intergrupo para la tarea con el texto triste vemos que la música triste tiene una influencia no favorable sobre la variable corrección, ya que las puntuaciones son significativamente más altas en la tarea sin música, mientras que el efecto es nulo para la variable transferencia. Para la variable creatividad, sin embargo, la música tiene un efecto positivo ya que las puntuaciones son significativamente más altas en la tarea con música.

7.3 Resultados para la hipótesis 2

En primer lugar, recordemos que la hipótesis 2 postulaba que el nivel de implicación narrativa sería mayor en la traducción realizada con música (congruente con el texto) que en la traducción realizada en silencio. En la tabla 39 se resumen las variables relevantes para esta hipótesis:

VARIABLES DE ANÁLISIS PARA COMPROBAR HIPÓTESIS 2

Variables	Codificación
GRUPO	GA = grupo A GB = grupo B
TEXTO	TH = texto feliz (HAPPY) TS= texto sad (SAD)
MÚSICA	CM = con música SM = sin música
Nº TAREA (según orden de realización)	T1 = tarea 1 T2 = tarea 2
IMPLICACIÓN NARRATIVA (puntuación total)	NE*_TOT (min = 12; máx= 60)
CAPACIDAD DE VISUALIZACIÓN	NE_IMA* (min=3; máx=15)
IMPLICACIÓN EMOCIONAL	NE_EMO (min=3; máx=15)

*NE: del inglés «*narrative engagement*»; IMA: del inglés «*imagery*»

Tabla 39. Variables de análisis para verificar hipótesis 2 (estudio 2.1)

Como puede deducirse de la tabla anterior, para esta hipótesis examinaremos la variable «IMPLICACIÓN NARRATIVA» con mayor nivel de detalle que en el estudio 1 y, además de las puntuaciones globales (NE_TOT), consideraremos también dos de las dimensiones más relevantes del test: la implicación emocional (NE_EMO) que se corresponde con los ítems del test 7,10 y 11 y la capacidad de visualización (NE_IMA), que se corresponde con los ítems del test 1,3 y 12.²⁷ Como apuntábamos en el capítulo 3 de esta tesis la visualización y la implicación emocional constituyen elementos clave en los que se basa tanto el potencial transportativo de la música como el del texto literario. Además, contamos con evidencia en el ámbito de la traducción de que tanto la implicación emocional (Jääskeläinen, 1996; Tirkkonen-Conditt y Laukkanen, 1996) como la capacidad de visualización (Martín de León y Witte, 1998; Kussmaul, 2000, 2005) pueden ejercer una influencia positiva tanto en la calidad como en la creatividad del texto meta.

²⁷ En el capítulo 5 (apartado 5) ofrecíamos una descripción completa de las dimensiones del test de implicación narrativa.

7.3.1. Comparaciones intragrupo

Grupo A

i) Estadística descriptiva. A continuación, en la tabla 40 resumimos las puntuaciones obtenidas para cada una de las categorías de implicación narrativa:

Categoría	Tarea	Σ	N	\bar{X}	m	DT
NE_TOT	T1 (TH_CM)	932	22	42.4	44.5	7.15
	T2(TS_SM)	851	22	38.7	40.0	6.83
NE_EMO	T1 (TH_CM)	157	22	7.1	7.0	2.53
	T2(TS_SM)	163	22	7.5	7.4	2.17
NE_IMA	T1 (TH_CM)	272	22	13.5	12.4	2.66
	T2(TS_SM)	232	22	11.5	10.6	3.17

Tabla 40. Comparación de puntuaciones NE intragrupo para grupo A (tareas con y sin música)

Si observamos la tabla 40, podemos comprobar que la suma de puntuaciones para la categoría general de implicación narrativa (NE_TOT) ha sido superior en la tarea 1 (con música) que en la tarea 2 (sin música) con una diferencia de 81 puntos en la puntuación total y 3,7 puntos en la media. Para la categoría de implicación emocional (NE_EMO), en cambio, las puntuaciones han resultado ligeramente superiores para la tarea 2 (sin música) con una diferencia de tan solo 6 puntos en la puntuación total y menos de 4 décimas en la media. Al igual que en la categoría general, para la categoría de capacidad de visualización (NE_IMA), las puntuaciones han sido superiores en la tarea 1 (con música) con una diferencia de 40 puntos y 2 puntos en la media.

Por tanto, en términos globales podemos observar que la implicación narrativa ha sido mayor en la tarea con música que sin música.

ii) Estadística inferencial. Las pruebas estadísticas nos revelarán si las diferencias de las puntuaciones entre las dos tareas (con música y sin música) puede considerarse estadísticamente significativa:

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA TRADUCCIÓN LITERARIA

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)			Wilcoxon-Mann-Whitney / T Student (*)	
		W	p	F	gl	p	Est.	Sig. (p)
NE_TOT (44)	TH_CM	0.9361	0.1645	0.0525	42	0.8199	Z = 1.8115	0.0350
	TS_SM	0.9121	0.0524					
NE_EMO (44)	TH_CM	0.9540	0.3783	0.0516	42	0.8215	t= -0.5530	0.5861
	TS_SM	0.9509	0.3302					
NE_IMA (44)	TH_CM	0.8352	0.0018	0.3084	42	0.5816	Z = 2.3025	0.0106
	TS_SM	0.8649	0.0062					

*según condiciones de normalidad y homocedasticidad (Shapiro-Wilk y Levene)

Tabla 41. Pruebas estadísticas para implicación narrativa: grupo A

En la comparación para el grupo A, vemos que la música tiene una influencia positiva sobre la implicación narrativa para las variables puntuación total (NE_TOT) y visualización (NE_IMA), ya que las puntuaciones son significativamente mayores en la tarea con música ($p < 0,05$). Sin embargo, el efecto de la música no se ha demostrado para la variable implicación emocional (NE_EMO).

Grupo B

i) Estadística descriptiva

A continuación, en la tabla 42 resumimos los resultados obtenidos para el grupo B:

Categoría	Tarea	Σ	N	\bar{X}	m	DT
NE_TOT	T1 (TH_SM)	767	22	34.9	36.5	7.0
	T2(TS_CM)	773	22	35.1	35.5	7.5
NE_EMO	T1 (TH_SM)	135	22	6.1	5.5	2.6
	T2(TS_CM)	182	22	8.3	8.0	2.6

NE_IMA	T1 (TH_SM)	232	22	10.5	10.0	2.2
	T2(TS_CM)	272	22	12.4	13.0	2.4

Tabla 42. Comparación de puntuaciones NE intragrupo para grupo B (tareas con y sin música)

Si observamos la tabla 42, podemos comprobar que la suma de puntuaciones para la categoría general de implicación narrativa (NE_TOT) ha sido ligeramente superior en la tarea 2 (con música) que en la tarea 1 (sin música) con una diferencia de 6 puntos en la puntuación total y tan solo 0,2 puntos en la media. Igualmente, para la categoría de implicación emocional (NE_EMO) las puntuaciones han resultado superiores para la tarea 2 (con música) con una diferencia de 47 puntos en la puntuación total y 2,2 puntos en la media. Por último, también para la categoría de capacidad de visualización (NE_IMA), las puntuaciones han sido superiores en la tarea 2 (con música) con una diferencia de 40 puntos en la puntuación total y 1,9 puntos en la media. Por tanto, estos datos indican una mayor implicación en la traducción con música que en silencio.

ii) Estadística inferencial. Las pruebas estadísticas nos revelarán si las diferencias de las puntuaciones entre las dos tareas (con música y sin música) pueden considerarse estadísticamente significativas:

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)			Wilcoxon-Mann-Whitney / T Student (*)	
		w	p	F	gl	p	Est.	Sig. (p)
NE_TOT (44)	TH_SM	0.9558	0.4095	0.0902	42	0.7654	Z = -0.2938	0,7689
	TS_CM	0.9656	0.6115					
NE_EMO (44)	TH_SM	0.9259	0.1007	0.0089	42	0.9253	t = -3.8188	0.0005
	TS_CM	0.9442	0.2424					
NE_IMA (44)	TH_SM	0.9483	0.2922	0.1384	42	0.7118	Z = -2.5385	0,0056
	TS_CM	0.8955	0.0242					

*según condiciones de normalidad y homocedasticidad (Shapiro-Wilk y Levene)

Tabla 43. Pruebas estadísticas para implicación narrativa: grupo B

En la comparación para el grupo B, vemos que la música tiene una influencia positiva sobre la implicación narrativa para las variables implicación emocional y visualización, ya que las puntuaciones son significativamente mayores en la tarea con música. Sin embargo, no se reveló efecto de la música para la puntuación total.

7.3.2 Comparaciones intergrupo

Texto HAPPY (A vs B)

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	Σ	N	\bar{X}	m	DT
NE_TOT	GA_T1 (TH_CM)	932	22	42.4	44.5	7.1
	GB_T1(TH_SM)	767	22	34.9	35.5	7.0
NE_EMO	GA_T1 (TH_CM)	157	22	7.1	7.0	2.5
	GB_T1(TH_SM)	135	22	6.1	5.5	2.6
NE_IMA	GA_T1 (TH_CM)	272	22	12.4	13.5	2.7
	GB_T1(TH_SM)	232	22	10.5	10.0	2.2

Tabla 44.Comparación de puntuaciones NE intergrupo grupos A vs. B (texto HAPPY')

Si observamos la tabla 44, podemos comprobar que la suma de puntuaciones para la categoría general de implicación narrativa (NE_TOT) ha sido notablemente superior en la tarea 1 (con música) que en la tarea 2 (sin música) con una diferencia de 165 puntos en la puntuación total y tan solo 7.5 puntos en la media. Igualmente, para la categoría de implicación emocional (NE_EMO) las puntuaciones han resultado superiores para la tarea 1 (con música) con una diferencia de 47 puntos en la puntuación total y 2.2 puntos en la media. Por último, también para la categoría de capacidad de visualización (NE_IMA), las puntuaciones han sido superiores en la tarea 1 (con música) con una diferencia de 40 puntos en la puntuación total y 1.9 puntos en la media. Por tanto, podemos concluir que existe una mayor implicación a todos los niveles en la traducción con música con respecto a la tarea en silencio.

ii) Estadística inferencial

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)			Wilcoxon-Mann-Whitney / T Student (*)	
		W	p	F	gl	p	Est.	Sig. (p)
NE_TOT (44)	GA_CM	0.9361	0.1645	0.1324	42	0.7178	Z = 3.4797	0.0003
	GB_SM	0.9558	0.4095					
NE_EM O (44)	GA_CM	0.9540	0.1007	0.0359	42	0.8507	t = 1.3005	0.2005
	GB_SM	0.9259	0,1007					
NE_IMA (44)	GA_CM	0.8353	0.0019	0.4284	42	0.5163	Z = 2.6195	0.0044
	GB_SM	0.9483	0.2922					

*según condiciones de normalidad y homocedasticidad (Shapiro-Wilk y Levene)

Tabla 45. Pruebas estadísticas para implicación narrativa: texto feliz

En la comparación intragrupo para el texto feliz, vemos que la música tiene una influencia positiva y estadísticamente significativa sobre las variables NE_TOT y NE_IMA.

Texto SAD (A vs. B)

En este apartado compararemos la tarea 2 (texto triste) en las dos condiciones: con música y sin música (GA_T2 vs. GB_T2).

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	Σ	N	\bar{X}	m	DT
NE_TOT	GA_T2 (TS_SM)	851	22	38.7	40	6.8
	GB_T2(TS_CM)	773	22	35.1	35.5	7.5

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA TRADUCCIÓN LITERARIA

NE_EMO	GA_T2 (TS_SM)	163	22	7.4	7.5	2.2
	GB_T2(TS_CM)	182	22	8.3	8	2.6
NE_IMA	GA_T2 (TS_SM)	232	22	10.5	11.5	3.2
	GB_T2(TS_CM)	272	22	12.4	13	2.4

Tabla 46. Comparación de puntuaciones NE intergrupo grupos A vs. B (texto SAD)

Si observamos la tabla 46, podemos comprobar que la suma de puntuaciones para la categoría general de implicación narrativa (NE_TOT) ha sido notablemente superior en la tarea 1 (sin música) que en la tarea 2 (con música) con una diferencia de 78 puntos en la puntuación total y 3.6 puntos en la media. Igualmente, para la categoría de implicación emocional (NE_EMO) las puntuaciones han resultado superiores para la tarea 2 (con música) con una diferencia de 19 puntos en la puntuación total y 2,2 puntos en la media. Por último, también para la categoría de capacidad de visualización (NE_IMA), las puntuaciones han sido superiores en la tarea 2 (con música) con una diferencia de 40 puntos en la puntuación total y 1,9 puntos en la media. Por tanto, aunque en la puntuación total (NE_TOT) no haya reflejado una mayor implicación narrativa en la condición con música, las otras dos categorías por separado sí que revelan una mayor implicación emocional y capacidad de visualización en la narrativa.

ii) Estadística inferencial

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)			Wilcoxon-Mann-Whitney / T Student (*)	
		w	p	F	gl	p	Est.	Sig. (p)
NE_TOT (44)	GA_SM	0.9121	0.0525	0.1974	42	0.6591	Z = 1.7173	0.04296
	GB_CM	0.9657	0.6115					
NE_EMO (44)	GA_SM	0.9510	0.3302	0.3186	42	0.5755	Z = -0.9599	0.3371
	GB_CM	0.9443	0.2424					

NE_IMA	GA_SM	0.8649	0.0063					
(44)				0.8287	42	0.3678	Z = -2.0523	0.0201
	GB_CM	0.8956	0.0242					

*según condiciones de normalidad y homocedasticidad (Shapiro-Wilk y Levene)

Tabla 47. Pruebas estadísticas para implicación narrativa: texto triste

En la comparación intergrupo para el texto triste, vemos que la música parece tener una influencia negativa en la variable puntuación total ya que las puntuaciones son significativamente mayores en el grupo A (sin música) y un efecto no significativo en cuanto a la implicación emocional. Sin embargo, sí que existe una influencia positiva de la música para la variable visualización ya que las puntuaciones son significativamente más altas para el grupo B (con música).

7.4 Resultados para la hipótesis 3

En primer lugar, recordemos que la hipótesis 3 predecía que un mayor nivel de implicación narrativa daría lugar a un aumento en la calidad y creatividad de la traducción. Esta hipótesis pretende detectar si el efecto favorable de la música en algunos aspectos de la traducción (especialmente, la creatividad) puede ser debido a una mayor implicación narrativa provocada por la música. Por lo tanto las variables que intervienen en esta hipótesis coinciden con las de la hipótesis 1 y la hipótesis 2. En este apartado trataremos de averiguar si existe una correlación estadística entre la variable implicación narrativa y las puntuaciones de las traducciones en cualquiera de sus categorías.

En los análisis anteriores veíamos que únicamente en el caso del texto triste y solo de forma concluyente para la capacidad de visualización y creatividad, coincidía un aumento en las puntuaciones en la condición con música. Esta coincidencia entre aumento de la visualización y aumento de la creatividad, ambos debidos a la música se puede apreciar a simple vista cuando consideramos los grupos en su totalidad, es decir, las puntuaciones medias globales de los grupos.

Las pruebas estadísticas nos revelarán de forma más exhaustiva si, efectivamente, existe una correlación entre el aumento de puntuaciones en visualización (NE_IMA) y la creatividad (CRE), pero esta vez, en lugar de tener en cuenta las puntuaciones

medias del grupo en su conjunto, se consideraron las puntuaciones individuales de los participantes para ver si las puntuaciones altas en una de las variables coincidía con puntuaciones también elevadas en la otra variable. Se compararon, por tanto, las variables relativas a implicación narrativa NE_TOT, NE_IMA y NE_EMO con respecto a las relativas a la puntuación en la tarea ACC, TRANSF y CRE.

Mediante la prueba de correlación de Pearson, se obtiene un valor r que indica el tipo de correlación existente (valores entre 0 y 1 indican una correlación directa o positiva y valores negativos entre 0 y -1 indican una correlación inversa) y un valor p que indica la significación estadística ($p < 0.05$). Tras realizar el análisis, se encontró únicamente una correlación para el grupo A (texto feliz con música) entre la puntuación en ACC y NE_IMA:

	GA		GB	
	r	P	R	p
ACC - NE_IMA	0.53	0.0110	-0.38	0.0792
TRANSF- NE_IMA	-0.06	0.7848	-0.12	0.6015
CRE - NE_IMA	0.14	0.5368	-0.09	0.6776

Tabla 48. Tabla de correlaciones para NE_IMA-PUNTUACIONES TAREA

Los resultados indican que las puntuaciones elevadas en la capacidad de visualización (NE_IMA) se corresponden con puntuaciones más altas en corrección lingüística (ACC) en el grupo A. Se trata de una correlación discreta, ya que para que fuera perfecta (dependencia total entre las dos variables) el valor r debería ser igual a 1. En cualquier caso este resultado resulta congruente con los estudios que han relacionado el aumento en la creatividad traductológica con la imaginación o visualización (Martín de León y Witte, 1998; Kussmaul, 2000, 2005).

El análisis revela asimismo una correlación positiva entre la capacidad de visualización y la creatividad también para el grupo A pero esta correlación no es estadísticamente significativa. Sin embargo, contrario a lo que cabría esperarse, el análisis no revela ninguna relación significativa entre las puntuaciones de capacidad de visualización y creatividad para el grupo B (texto triste con música).

7.5 Otros resultados relevantes obtenidos

Durante el experimento se recogieron también otra serie de datos que creemos que son, asimismo, relevantes para el estudio, ya que pueden ser reveladores a la hora de entender e interpretar mejor los resultados anteriores.

7.5.1 Alteración de la música sobre la tarea

Para esta variable los datos se recogieron a través de un cuestionario (ver anexo VII) en el que se preguntó a los participantes sobre los efectos que les había causado la música con respecto a la tarea de traducción a distintos aspectos: por una parte, con respecto a concentración (CONC), lectura (READ), redacción (WRIT) y revisión (REV) (aspectos cognitivos) y, por otra parte, con respecto a inspiración (INSP), empatía (EMP) y se consideró también un factor de respuesta neutra ante la música: indiferencia (IND) (aspectos artístico-afectivos). Cada uno de estos elementos se correspondía con un ítem al que tenía que ser asignada una puntuación utilizando una escala Likert de 5 puntos (mucho, bastante, moderadamente y un poco). Para valorar y comparar las puntuaciones, se consideraron las puntuaciones totales para cada elemento y además se observó el número de participantes que habían otorgado una puntuación alta (4 o 5 puntos) para cada elemento. Los valores altos en los factores concentración, revisión, inspiración y empatía indican un beneficio. Los valores altos en los factores lectura, redacción e indiferencia indican «no perjuicio».

En la tabla 45, recogemos las respuestas de ambos grupos:

Aspectos sometidos a alteración		GA (TH_CM)		GB (TS_CM)	
		Σ	Nº p. altas (n/22)	Σ	Nº p. altas (n/22)
COG	CONC	88	16/22	87	14/22
	READ	91	17/22	97	17/22
	WRIT	101	20/22	91	18/22
A.A	REV	65	7/22	68	8/22
	INSP	82	12/22	80	12/22
	EMP	89	17/22	96	20/22
	IND	37	1/22	28	0/22

Tabla 49. Comparación de puntuaciones alteración música-tarea grupos A (texto HAPPY y B (texto SAD)

Como podemos ver en la tabla, y según la respuesta de los sujetos, en el caso del grupo A (texto HAPPY) la música de fondo parece haber contribuido positivamente, tanto a nivel cognitivo como artístico-afectivo; con respecto al primer grupo de elementos (COG), los valores altos en más del 50% de los casos indican que la música feliz no supuso un obstáculo, especialmente para la redacción (con casi un 100% de los casos), y la lectura y, por el contrario, supuso un beneficio para la concentración, aunque no tuvo efectos particularmente positivos para la revisión. En cuanto al segundo conjunto de elementos (aspectos artístico-afectivos, AA), podemos observar que se identificó una contribución positiva de la música sobre todo en términos de mayor empatía con el texto y también, aunque en menor medida, de inspiración a la hora de redactar en español. Solo un participante reveló una respuesta neutra (indiferencia) por la música.

En el caso del grupo B (texto SAD), la música parece haber contribuido asimismo positivamente. Con respecto a los aspectos cognitivos, los valores altos en más de un 50% de los casos indican que la música triste tampoco supuso un obstáculo ni para la redacción ni para la lectura y, por el contrario, supuso un beneficio para la concentración, aunque sin efectos particularmente positivos para la revisión. En términos artístico-afectivos, la música tuvo una influencia positiva considerable en cuanto a la empatía con el texto (casi un 100% de los casos) y también, aunque igualmente en menor medida, de inspiración. Ningún participante reveló indiferencia por la música.

Comparando los dos grupos de sujetos (A y B), las puntuaciones muy parecidas en concentración, revisión e inspiración revelan que tanto la banda sonora triste como la feliz contribuyeron en el mismo grado. Destacan las diferencias algo más acusadas en cuanto a las categorías de redacción y empatía: A la hora de la redacción (WRIT), se indicó un menor perjuicio con la música feliz y en términos de empatía con el texto (EMP), la banda sonora triste contribuyó positivamente en mayor grado. Ambos grupos resultaron homogéneos en cuanto al número de participantes indiferentes a la música con una presencia prácticamente nula o insignificante.

Para determinar si existían correlaciones entre los datos recogidos a través de este cuestionario y las puntuaciones en la tarea, se llevaron a cabo análisis estadísticos, en concreto, con las variables inspiración (INSP) y empatía (EMP), ya que nos pareció que, en principio, son las que más pueden estar relacionadas con aspectos como la

creatividad y la implicación narrativa. Para ello se utilizó el test Kruksal-Wallis que nos permite detectar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones en la tarea de traducción (ACC, TRANSF y CRE) según los distintos grados de inspiración y empatía indicados por los participantes (inexistente, bajo, medio, alto, muy alto). A continuación, presentamos los datos correspondientes:

Kruksal-Wallis grupos A y B									
Grupo A					Grupo B				
EMPATÍA					INSPIRACIÓN				
Puntuaciones Tarea CM	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	
ACC	8.927	0.0629	2.567	0.6328	2.211	0.6969	6.246	0.1815	
TRANSF	10.781	0.0291	6.333	0.1756	2.1248	0.7128	1.589	0.8107	
CRE	1.747	0.7821	5.381	0.2504	5.547	0.0036	1.287	0.8636	

Tabla 50. Tabla de correlaciones para EMP e INSP y puntuaciones en la tarea con música

Como podemos deducir de la tabla 50, se observa una correlación entre la variable empatía y la variable creatividad (CRE) en el grupo B al traducir el texto triste con música. Para detectar entre qué niveles concretos se encontraban las diferencias entre las puntuaciones, realizamos un test de comparaciones múltiples utilizando la prueba T con la desviación estándar combinada:

Prueba t con desviación estándar combinada (valores p ajustados con Bonferroni²⁸)				
	INEXISTENTE	BAJO	MEDIO	ALTO
BAJO	0.867	-	-	-
MEDIO	1.0000	0.0384	-	-
ALTO	0.2783	1.0000	0.0039	-
MUY ALTO	1.0000	1.0000	0.0247	1.0000

Tabla 51. Tabla de correlaciones entre EMP y CRE Grupo B

²⁸ El ajuste de Bonferroni consiste en una técnica estadística que ajusta el nivel de significación en relación al número de pruebas estadísticas realizadas simultáneamente sobre un conjunto de datos. Se calcula dividiendo el error global entre el número de pruebas a realizar.

En la tabla 51, podemos ver que las diferencias se encuentran entre los niveles «medio» y «bajo» pues la comparación tiene un valor p significativo ($p=0.0384$) y además existen diferencias entre los niveles «alto» y «medio» ($p=0.0039$) y entre los niveles «medio» y «muy alto» ($p=0.025$). Con lo cual, podemos decir que diferentes niveles de empatía han dado lugar a diferentes grados de creatividad en el texto meta.

En definitiva, podemos concluir que la música feliz y la música triste han sido ambas evaluadas positivamente tanto a nivel cognitivo como artístico-afectivo. En ninguno de los dos casos, según la percepción subjetiva de los participantes, la música supuso un perjuicio para la concentración, la lectura o la redacción durante la tarea de traducción. Y, por otra parte, los participantes también revelan una percepción positiva de la presencia de ambos tipos de música para empatizar más con el texto origen (especialmente con la música triste) e inspirarse a la hora de redactar el texto meta.

Esta percepción positiva de los sujetos concuerda parcialmente con los resultados obtenidos en la comparación intragrupo para el grupo A (música feliz), ya que las puntuaciones en corrección lingüística (ACC) fueron más altas en la condición con música que en silencio. Por otra parte, en el caso del grupo B, la percepción subjetiva de los participantes sobre los efectos positivos de la música puede explicar las puntuaciones para TRANSF y CRE, para las que se obtuvo puntuaciones superiores en la condición con música. Las diferencias acusadas que encontrábamos entre el beneficio de la música feliz y el perjuicio de la música triste para la categoría de corrección lingüística concuerdan también con las respuestas de este cuestionario, ya que a la hora de la redacción (WRIT), los participantes percibieron un menor perjuicio con la música feliz que con la música triste.

Los participantes también indicaron una mayor contribución de la música triste con respecto a la música feliz en términos de empatía con el texto (EMP). Además, en el caso de la empatía en el grupo B, hemos demostrado que existe una correlación entre distintos niveles de empatía y distintos grados de creatividad.

7.5.2 Alteración emocional de la tarea sobre el sujeto

Dentro de esta categoría incluimos las preguntas del cuestionario retrospectivo que atañen a los siguientes aspectos: 1) Alteración emocional durante la tarea (MOOD ALTER, del inglés, *mood alteration*), 2) Elemento causante de alteración (ALTER ELEM), 3) Alteración nerviosa (NERV ALTER) y 4) Empatía con la tarea (EMP_T.)

i) Alteración emocional durante la tarea (MOOD ALTER). Uno de los ítems consistió en preguntar a los participantes si habían sentido un cambio de estado de ánimo al realizar la traducción. Se trata de una variable nominal, por lo que el tipo de respuesta era una categórica «binomial» (sí/no).g

ii) Elemento causante de la alteración (ALTER ELEM). En el siguiente ítem les preguntamos sobre el elemento que había desencadenado esta supuesta alteración emocional. La respuesta presentaba cinco respuestas posibles: la música (MUSIC), los textos (TEXT), ambos (BOTH), ninguno de los anteriores (NONE) y ausencia de alteración (NO ALTER). La respuesta de esta pregunta es dependiente de la de la pregunta anterior y se presupuso que los participantes contestarían ambas de forma congruente.

iii) Alteración nerviosa (NERV ALTER). En este ítem se preguntó a los sujetos qué tipo de alteración nerviosa les había causado la música. La respuesta presentaba cinco respuestas posibles: «Me ha puesto más nervioso/a o tenso/a» (NEGATIVE), «me ha ayudado a relajarme» (POSITIVE) y «No me ha causado apenas efecto en este sentido» (NEUTRAL).

iv) Empatía con las tareas (EMP_T). En este ítem se preguntaba a los sujetos en cuál de las dos tareas habían empatizado más con los textos. Se dieron tres opciones de respuesta: «tarea 1» (T1) correspondiente al texto feliz, «tarea 2» (T2), correspondiente al texto triste y «en las dos más o menos igual» (SAME).

En la tabla 52 se ofrece un resumen de estos resultados:

Aspectos alteración emocional evaluados	OPCIONES	Nº P. ALTAS GA (n/22)	Nº P. ALTAS GB (n/22)
ALTER. EA	SI (1)/ NO (0)	16	21
ELEM. ALTER.	MÚSICA	3	2
	TEXTO	4	1
	AMBOS	9	18
	NINGUNO	0	0
	SIN ALTER.	6	1

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA TRADUCCIÓN LITERARIA

ALTER. NERV.	POSITIVO	18	17
	NEGATIVO	3	4
	NEUTRO	1	1
EMP_T	T1 (HAPPY)	11	2
	T2 (SAD)	7	17
	INDISTINTO	4	3

Tabla 52. Comparación de puntuaciones alteración emocional-tarea grupos A y B

Observando la tabla podemos ver que en ambos grupos la mayoría de participantes manifestó una alteración en el estado de ánimo (ALTER E.A) que en el grupo B (texto triste con música) con casi un 100% de los participantes. En cuanto al elemento desencadenante de esta alteración resultó ser en ambos grupos la combinación de texto y música en la mayoría de los casos. Con respecto a la alteración nerviosa (ALTER NERV.), también en ambos grupos la mayoría de participantes coinciden en que la música en lugar de un efecto negativo (incremento de tensión) supuso un beneficio ayudándoles a relajarse. Por último, en el caso de la empatía con la tarea, también ambos grupos la mayoría de participantes coinciden en que empatizaron más con la tarea que realizaron con música de fondo, siendo este porcentaje notablemente superior en el caso del texto SAD.

7.5.3 Correlación sensibilidad musical-implicación narrativa

Al igual que hicimos en el estudio 1 (capítulo 5), para tratar de determinar si el grado de sensibilidad musical intrínseco a los participantes podía explicar los resultados obtenidos en las puntuaciones de implicación narrativa, realizamos las pruebas estadísticas correspondientes para detectar una posible correlación entre estas dos variables. Para ello, en lugar de tener en cuenta las puntuaciones medias del grupo en su conjunto, separaremos los participantes en grupos dependiendo de su nivel (alto medio o bajo) de sensibilidad musical. Comparamos, por tanto, las variables pertenecientes a la sensibilidad musical (MR[TOTAL], MR[EM EV], MR[MOOD R] y MR[SOCIAL]) con respecto a las variables relativas a la implicación narrativa (NE_TOT, NE_EMO y NE_IMA). Para este propósito se utilizó el test de Kruskal-Wallis para detectar si existen diferencias significativas entre los distintos niveles de

sensibilidad musical: bajo, medio y alto. Posteriormente, se realizó un test de comparaciones múltiples para detectar en qué casos concretos se encuentran dichas diferencias. Tras realizar todas estas pruebas, la tabla 49 muestra únicamente resultados significativos para el grupo A y, en concreto para la correlación entre el uso de la música como regulador emocional (MR [MOOD_R] y la capacidad de visualización (NE_IMA).

Variable	Nivel MR[MOOD_R]	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)			Kruskal-Wallis		
		w	p	F	gl	p	χ^2 .	gl	Sig. (p)
GA (NE_IMA)	BAJO	0.7500	0.0000						
	MEDIO	0.8642	0.0552	0.5933	19	0.5624	0.0391	2	0.0392
	ALTO	0.5603	0.0000						

Tabla 53. Pruebas estadísticas correlación NE_IMA y MR[MOOD_R]. Grupo A

Para detectar en qué casos concretos se encuentran dichas diferencias, se llevó a cabo el test de comparaciones múltiples:

Test comparaciones múltiples tras Kruskal-Wallis			
	Dif. observada	Dif. crítica ²⁹	Diferencia
BAJO-MEDIO	10.12500	10.72742	TRUE
BAJO-ALTO	9.88095	10.72743	FALSE
MEDIO-ALTO	0.24405	7.39336	FALSE

Tabla 54. Tabla de correlaciones para NE_IMA-PUNTUACIONES TAREA

Los valores «TRUE» en la tabla 54 representan que existen diferencias significativas, mientras que los valores «FALSE» representan lo contrario. Por tanto, el test revela que solo existen diferencias significativas en cuanto a la variable visualización entre los sujetos con puntuaciones altas y medias para la variable MR (MOOD_R). Al encontrarse únicamente una correlación aislada, la sensibilidad musical no parece

²⁹ La diferencia crítica representa la diferencia entre dos medias muestrales que es demasiado grande como para que pueda atribuirse al azar.

haber sido un factor de influencia relevante que pueda explicar la diferencia de puntuaciones en implicación narrativa.

7.5.4 Correlación sensibilidad musical-puntuaciones en la tarea

Este análisis se llevó a cabo para determinar si existía una influencia de la sensibilidad musical sobre las puntuaciones de la tarea. Se compararon por tanto las variables relativas a sensibilidad musical MR[TOTAL] y MR[EM EV] con respecto a las variables relativas a la puntuación de la tarea ACC, TRANSF y CRE. Como podemos apreciar en la tabla 55, las pruebas estadísticas no revelan ninguna correlación significativa en este caso, con lo que podemos decir que la sensibilidad musical no parece constituir tampoco en este caso un factor de influencia en las puntuaciones de las traducciones en la condición con música.

Kruskal-Wallis grupos A y B									
Grupo A					Grupo B				
		MR[TOTAL]		MR[EM EV]		MR[TOTAL]		MR[EM EV]	
Puntuaciones Tarea CM	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	
ACC	0.744	0.6891	1.107	0.5748	1.725	0.4221	1.051	0.5912	
TRANSF	2.422	0.2978	0.528	0.5970	1.180	0.3260	1.808	0.4050	
CRE	0.7358	0.6922	0.940	0.6250	0.122	0.8850	0.006	0.9972	

Tabla 55. Tabla de correlaciones para MR y puntuaciones en la tarea con música

7.5.5 Valoración general de la experiencia

Este aspecto se preguntó en la encuesta mediante una pregunta de tipo cerrado o categórico y otra de tipo abierto. En la primera se preguntó qué les había parecido a los participantes la experiencia de traducir con música de fondo, mediante tres opciones de respuesta: «positiva», «negativa» y «neutra (no me supone demasiada diferencia a traducir en silencio)». En la pregunta de tipo abierto se pidió a los sujetos que justificaran brevemente su respuesta anterior.

La amplia mayoría de participantes de ambos grupos (A y B) coincidieron en su respuesta al señalar la experiencia como «positiva» (19/22 participantes en el grupo A y 17/22 en el grupo B), mientras que el porcentaje de sujetos que la calificaron como

«negativa» (2/22 en el grupo A y 3/22 en el grupo B) y «neutra» (1/22 en el grupo A y 2/22 en el grupo B) es notablemente bajo. En la respuesta abierta, los participantes coincidieron en resaltar los siguientes aspectos sobre la experiencia:

1. Aspectos cognitivos. En este caso destacan las referencias tanto positivas como negativas a la concentración en la tarea, expresando la mayor parte de participantes un efecto positivo de la música en este sentido. Los que hablaban de influencia negativa sobre la concentración destacaban que su atención en ocasiones se veía desviada hacia la propia música (ritmo, instrumentación) en lugar del texto, dando lugar a tener que repetir la lectura desde el principio varias veces. Encontramos también algunos comentarios que señalaban beneficios cognitivos en general, como «mi cerebro funciona mejor con música» o «la música te hace que pienses con más fluidez».

2. Aspectos relacionados con la tensión nerviosa o *arousal*. Se señaló también que la música les ayudó a relajarse o incluso de que este carácter relajante fuera una propiedad de la propia música («música relajante»), mientras que ninguno habló de que la música le hubiese producido una alteración nerviosa negativa.

3. Aspectos motivacionales. El carácter «ameno», «entretenido» o «llevadero» de la tarea de traducir con música, señalando que la música les «anima» y favorece la «motivación». Un participante incluso hablaba de que el tiempo se le pasó más rápido traduciendo con música.

4. Congruencia texto-música. Los beneficios que supuso la congruencia o armonía entre texto y música a nivel emocional («ayuda a captar mejor estos sentimientos») y situacional, ya que les hacía «ponerse en situación», «ponerse en el papel» o «empatizar» con los personajes y el autor.

5. Tipo de música. Algunos participantes también repararon en la importancia del tipo de música a la hora de valorar los beneficios o perjuicios de ésta. Sobre todo coincidían en señalar el carácter instrumental (sin letra) y relajante de la música como un beneficio. Algunos señalaron que les parecía adecuado utilizar una música «estilo BSO»

6. Sensación de aislamiento. En contraposición a las pocas respuestas negativas de participantes que preferían el silencio a la música para concentrarse, otros

participantes señalaron cómo la música suponía un mayor beneficio frente al «silencio excesivo» o al «sonido ambiente» del entorno de trabajo, ya que la música impedía que escucharan, por ejemplo, «el sonido del teclado de los compañeros».

7. Idoneidad con respecto a la modalidad de traducción. Entre las respuestas también se destacó que el uso de música de fondo les parecía adecuado siempre y cuando se tratase de un texto literario, en contraposición a otros textos que requerían una respuesta «más fría»(como la traducción jurada), ya que el traductor podría verse influido por la expresividad emocional de la música.

8. Productividad traductiva. Hubo también participantes que hablaron de cómo la música había supuesto un beneficio para su «productividad» a la hora de traducir: algunos señalaban que habían sido capaces de traducir con mayor rapidez, y que les había ayudado a nivel de inspiración o transferencia TO-TM («las oraciones vienen a la mente con más facilidad», «las palabras adecuadas me venían a la mente con más facilidad»).

Finalmente, pudimos comprobar también cómo la mayoría de estos aspectos coinciden con los que el investigador les preguntó más adelante en el cuestionario. Esta pregunta se introdujo justo después de la tarea y antes de los test y el resto del cuestionario retrospectivo para que sus respuestas no estuviesen condicionadas. Algunos aspectos mencionados por los alumnos, que coincidieron con lo que pretendíamos averiguar, fueron la empatización con el texto, los beneficios/perjuicios de carácter cognitivo que la música podía causar y aspectos relacionados con el *arousal* y las emociones. Además, los participantes señalaron también elementos relacionados con las características de los textos y la música que les ayudaron a realizar la traducción (música instrumental vs. vocal, congruencia entre texto y música, traducción de tipo literario) y que, por tanto, podemos considerar como aciertos a nivel metodológico, especialmente en la fase de selección de materiales.

8. Discusión de resultados

El análisis del apartado anterior arroja algunos resultados favorables para las hipótesis planteadas inicialmente en este estudio. A continuación, examinaremos cada una de las tres hipótesis para comprobar en qué casos es posible aceptarlas:

Recordemos que la hipótesis 1 postulaba que las puntuaciones indicativas de la calidad y/o creatividad de las traducciones serían superiores cuando la traducción de los textos (feliz y triste) se realizara escuchando al mismo tiempo una música de fondo congruente con respecto al texto que cuando se realizara en silencio. A la luz de los resultados obtenidos, podemos aceptar esta hipótesis solo parcialmente. Como podemos comprobar en el gráfico 1, en el caso del texto feliz, el efecto de la música en contraposición al silencio no se ha hecho claramente patente ya que solo hemos obtenido resultados favorables en la comparación intragrupo para las categorías corrección y transferencia. En la comparación intergrupo, sin embargo, no se obtuvieron resultados significativos para este texto. Por otra parte, en el caso del texto triste la hipótesis se confirma para la creatividad traductológica y parcialmente también para la categoría de transferencia. En el caso de la creatividad, ambas comparaciones (intergrupo e intragrupo) revelan que la música triste dio lugar a la producción de traducciones más creativas que el silencio. En el caso de la transferencia, el efecto positivo de la música triste se reveló también en la comparación intragrupo.

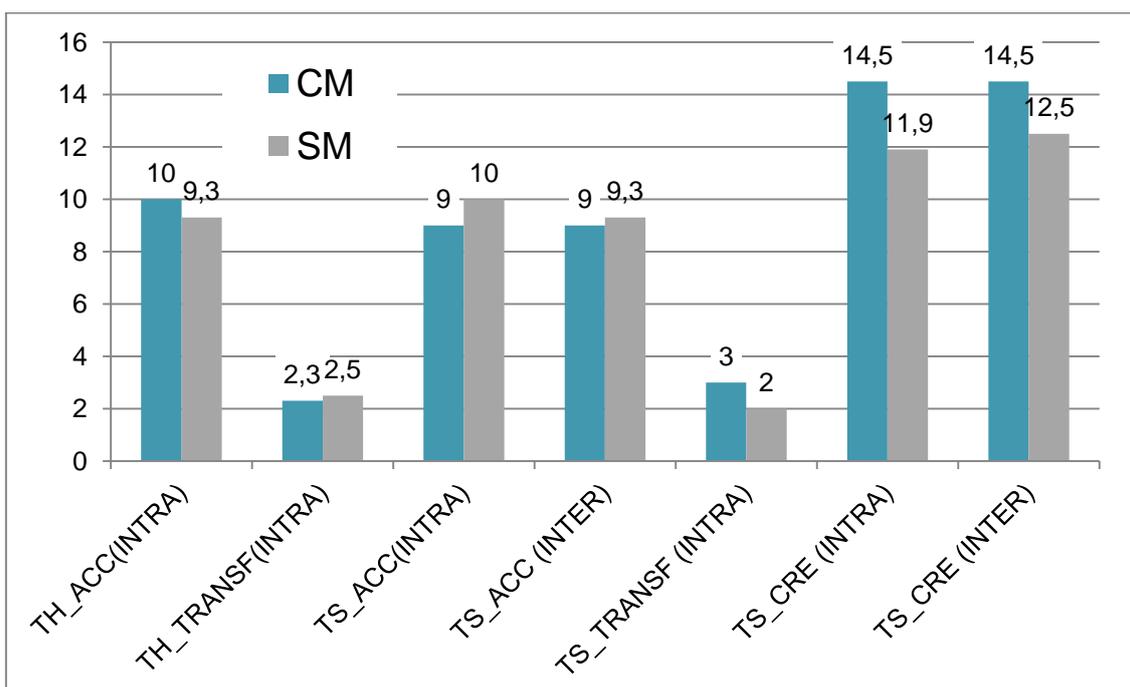


Gráfico 1 Resultados significativos puntuaciones textos (feliz y triste)

La hipótesis 2 postulaba que los participantes experimentarían un mayor nivel de implicación narrativa en la traducción con música que en la traducción en silencio. En este caso se obtuvieron algunos resultados significativos para ambos textos. Como se muestra en el gráfico 2, para el texto feliz, el efecto de la música fue favorable tanto en la comparación intragrupo como intergrupo ya que las puntuaciones totales del test

(NE_TOT) fueron significativamente más altas que en la traducción sin música. Sin embargo, para el texto triste no se han encontrado resultados favorables para las puntuaciones totales en ninguna de las dos comparaciones. Por tanto, la hipótesis 2 puede aceptarse únicamente en el caso del texto feliz. No obstante, es relevante destacar que en ambos textos, la música produjo un aumento significativo en la capacidad de visualización (NE_IMA) durante la traducción ya que se obtuvieron resultados favorables en ambas comparaciones en los dos casos (texto feliz y triste). Este efecto favorable de la música sobre la capacidad de visualización se encuentra en consonancia con los resultados obtenidos en estudios previos que apuntan un beneficio de la capacidad de producir imágenes mentales ante la presencia de estímulos musicales (Osborne, 1989; Juslin y Vastfjäll, 2008, Vuoskoski y Eerola, 2012).

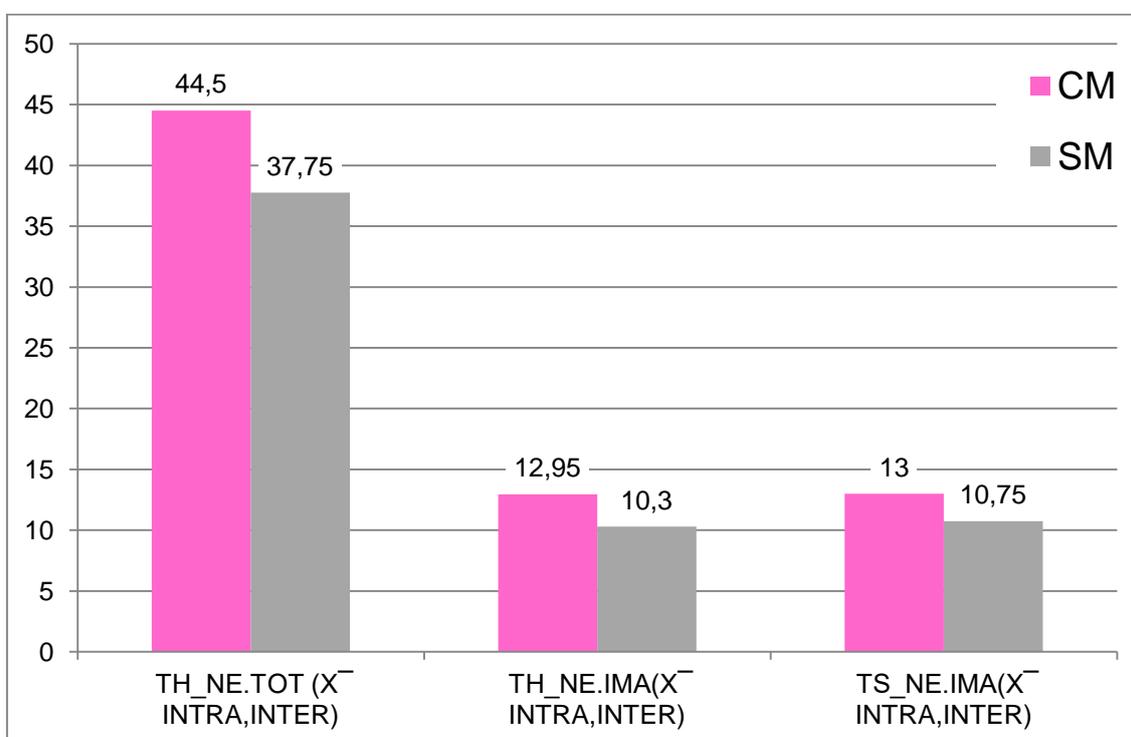


Gráfico 2. Posibles factores de influencia para puntuaciones texto feliz (NE)

Los resultados obtenidos para esta hipótesis podrían explicar en parte los de la hipótesis 1. Así, es posible que el efecto positivo de la música en cuanto a corrección (ACC) en el texto feliz se deba a que los participantes experimentaran una mayor implicación narrativa, así como una mayor capacidad de visualización. Por otra parte, en el caso del texto triste, también es posible que la mayor capacidad de visualización provocada por la presencia de música triste fuera responsable de las mayores

puntuaciones en creatividad y transferencia. Esta relación entre la visualización y la creatividad traductológica confirma las teorías propuestas por otros autores (Martín de León y Witte, 1998; Kussmaul, 2000, 2005). Además, el efecto de la música positivo para la creatividad y la calidad estilística del texto meta (TRANSF) en detrimento de la corrección lingüística (ACC) coincide con la tendencia observada en el estudio piloto. Además coinciden con los resultados obtenidos por Hallam y Godwin (2015), quienes detectan que los participantes cometieron más errores de redacción y de tipo ortotipográfico en una tarea de escritura creativa bajo la influencia de la música y, sin embargo, las historias producidas contaban con una mayor adecuación y riqueza estilística. Es posible, por tanto, que la música triste haya incitado a los participantes a más prestar menos a las cuestiones formales como la ortotipografía y a elaborar más la calidad estilística del texto teniendo en cuenta las convenciones del género textual e idiomáticas en la lengua de llegada (aspecto relacionada con la categoría «transferencia»). A su vez, es posible que la música también haya causado un desvío de la atención del texto origen al texto meta lo que explicaría la mayor creatividad en menoscabo y el mayor número de errores de comprensión como omisiones y falsos sentidos (categoría de corrección).

Por último, la hipótesis 3 asumía la existencia de una correlación entre las puntuaciones de implicación narrativa y las puntuaciones de la tarea de traducción. A partir del análisis, hemos podido ver como sólo existe una correlación positiva entre una de las variables de la puntuación de la traducción (ACC) y una de las categorías de la implicación narrativa (NE_IMA) y únicamente para el grupo A. Por lo tanto, no existen suficientes resultados favorables que apoyen esta hipótesis.

Otros resultados obtenidos durante la recogida de datos podrían también explicar el efecto de la música sobre la traducción. De esta forma, el efecto favorable de la música sobre la corrección en el texto feliz y sobre la creatividad y transferencia en el texto triste coinciden con la percepción positiva de los participantes en cuanto a los beneficios cognitivos (concentración, lectura, redacción) y artístico-afectivos (inspiración, empatía con texto) que trajo consigo la presencia de música en ambos grupos (gráfico 3).

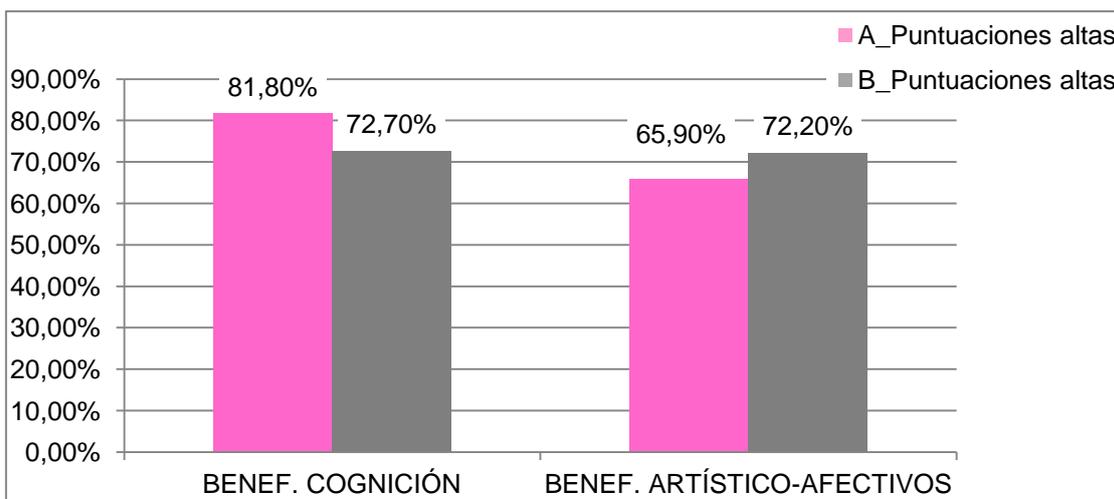


Gráfico 3. Posibles factores de influencia cognitivos y artístico-afectivos puntuaciones texto feliz

Además, el efecto positivo de la música en ambos textos podría explicarse con la sensación de mayor alteración emocional, relajación y empatía experimentada por la mayoría de participantes en la condición con música en comparación con la traducción en silencio (gráfico 4). Sin embargo, cuando comparamos ambos textos, podemos comprobar que el beneficio fue mayor en el caso de la música triste que de la música feliz. Este resultado se encuentra en consonancia con los estudios que argumentan que las emociones literarias negativas como la tristeza causan una mayor propensión a las reacciones empáticas que las emociones positivas (Keen, 2007). A su vez, es posible que dicha mayor alteración emocional que se manifiesta en forma de empatía favorezca una mayor atención al texto meta lo que explicaría el aumento de la creatividad y la calidad estilística en las traducciones del texto triste bajo la influencia de la música.

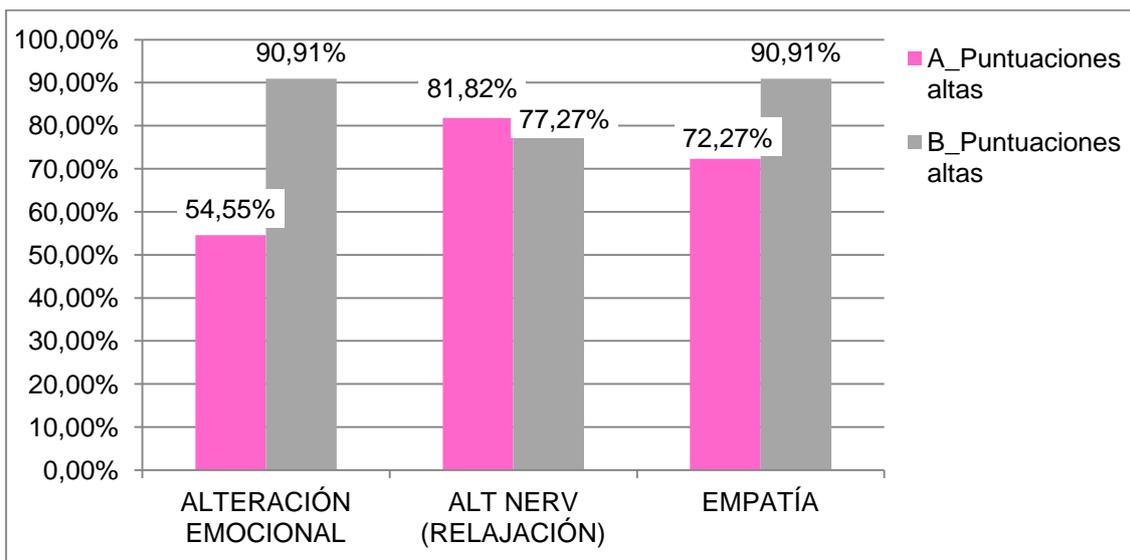


Gráfico 4. Otros posibles factores de influencia de música congruente sobre puntuaciones GA y GB

9. Conclusiones

En este capítulo hemos llevado a cabo el primer estudio experimental específico de la temática de esta tesis (traducir con música), a través del cual hemos podido detectar el impacto de los estímulos musicales sobre el producto de traducción cuando existe una congruencia afectivo-situacional (efecto banda sonora) entre música y texto de partida.

El objetivo principal de este estudio ha sido demostrar que realizar una tarea de traducción a la vez que se escucha una banda sonora congruente con el texto origen puede tener beneficios y resultar en un texto meta de mayor calidad y/o creatividad. Asimismo, se pretendía demostrar que la causa de esta mejora en la traducción ante la presencia de estímulos musicales residía en el mayor nivel de implicación narrativa que los sujetos experimentarían gracias a la música (es decir, la música les ayudaría a «meterse» más en el texto).

Tras analizar los resultados obtenidos en este estudio, hemos podido comprobar cómo nuestras hipótesis se cumplen solo parcialmente y en algunos de los casos: mientras que la combinación de música y texto felices no parece haber surtido ningún efecto favorable ni del todo concluyente en la traducción, la música y texto tristes parecen haber llevado a los participantes a traducir de forma más creativa, aunque con mayor número de errores de corrección lingüística (semánticos y ortotipográficos). La mayor capacidad de visualización y la sensación de mayor alteración emocional y empatía

con el texto causados por la presencia música triste puede haber llevado a centrar más su atención en el texto meta. Esto explicaría la mayor elaboración estilística a través de la preservación de idiomática y convenciones del género literario (categoría «transferencia TO-TM») y la mayor creatividad de las traducciones del texto triste producidas durante la tarea con música triste de fondo.

A nivel metodológico, la selección de materiales utilizados (textos y música), así como el procedimiento empleado para la recogida de datos han sido adecuados a la hora de obtener los resultados necesarios para comprobar las hipótesis de este estudio. Los test psicométricos (implicación narrativa y sensibilidad musical) no han arrojado resultados concluyentes para clarificar las causas del efecto de la música sobre la traducción. Solo una de las categorías del test de implicación narrativa, la capacidad de visualización, se ha revelado como un predictor consistente de una mejora en la calidad/creatividad de las traducciones ante la presencia de música.

En el siguiente capítulo, replicaremos el experimento realizado, lo que nos permitirá detectar si los efectos encontrados en este estudio son consistentes. En este tercer y último estudio experimental introduciremos, no obstante una nueva variable (la música incongruente con respecto al texto) que nos permitirá descubrir si el tipo de música (triste o feliz) influye realmente en la calidad y/o creatividad de la traducción.

7

ESTUDIO 2.2: TRADUCIR CON MÚSICA CONGRUENTE VS. INCONGRUENTE

1. Introducción

El tercer y último estudio experimental de esta tesis pretende detectar posibles efectos de la música congruente e incongruente sobre la calidad y la creatividad traductológicas. Para ellos, nos basamos en las teorías expuestas en el marco teórico sobre los potenciales beneficios cognitivos del uso de música congruente especialmente en tareas de asociación visual y verbal (véase apartado 3.2.2 del capítulo 1 y apartado 3.3 del capítulo 2), así como en los resultados obtenidos en el estudio 2.1 de esta tesis (capítulo 6) que apuntan a un posible efecto favorable de la música congruente triste sobre la calidad estilística y la creatividad en traducción.

2. Objetivos, preguntas de investigación e hipótesis del estudio 2.2

Mientras que en el estudio 2.1 utilizamos únicamente música de fondo congruente con respecto a la valencia emocional del texto origen, en este estudio emplearemos también una banda sonora incongruente con el objetivo de determinar si la congruencia afectiva entre música y texto puede constituir uno de los elementos de influencia clave que expliquen los efectos de la música sobre la traducción. Por tanto, el propósito fundamental de este tercer estudio es detectar posibles diferencias entre

las traducciones realizadas bajo la influencia de uno u otro tipo de música (congruente e incongruente). Para ello, trataremos de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Produce la música congruente mayor calidad/creatividad en la traducción que la música incongruente? ¿Y con respecto a la condición neutra (sin música)?
- 2) En el caso de que así sea, ¿se debe a que con la música hay una mayor implicación narrativa?

De estas preguntas se deriva la formulación de las siguientes hipótesis:

- 1) Los participantes producirán traducciones de mayor calidad y/o creatividad cuando realizan la tarea con música de fondo congruente que cuando traducen en silencio o con música incongruente.
- 2) Los participantes experimentarán una mayor implicación narrativa al realizar la traducción con música congruente que cuando traducen en silencio o con música incongruente.
- 3) Los participantes que experimenten una mayor implicación narrativa, producirán traducciones de mayor calidad y/o más creativas.

Todas estas hipótesis se cimentan sobre las mismas bases que las hipótesis formuladas en el estudio 2.1 (capítulo 6, apartado 2) y además en las evidencias encontradas en la literatura sobre el llamado «efecto recuerdo congruente con el estado afectivo», o MCM (*Mood Congruent Memory*). Este efecto explicaría los beneficios cognitivos que se derivan del uso de música congruente con respecto a la valencia emocional del objeto sobre el que se fundamenta la tarea que el sujeto debe desempeñar (en nuestro caso el texto origen). Dicho beneficio se ha comprobado especialmente en tareas relacionadas con la asociación verbal y visual (véase Bolz, 2005; Costa, 2012; de l'Etoile, 2002; Nguyen y Scharff, 2003). Por tanto, es posible que la traducción —como actividad en la que intervienen procesos de asociación verbal— se pueda ver beneficiada de la presencia de música congruente y no así de la música incongruente (hipótesis 1).

Además, las hipótesis de este estudio se fundamentan también en los resultados obtenidos por algunos investigadores (Costabile y Terman, 2013; Liebman et al., 2015) que apuntan al poder «persuasivo» de la congruencia musical (véase capítulo 1, apartado 3.2.2) según el cual, la música congruente con respecto a la escena a la que

acompaña produce una mayor identificación con los personajes. Como veíamos en el capítulo 3, la identificación con los personajes es una forma de implicación emocional que trae consigo el fenómeno de la implicación narrativa, con lo cual, es posible que los participantes de nuestro estudio experimenten una mayor implicación narrativa con música congruente que con música incongruente (hipótesis 2) y que, por tanto, esto traiga consigo diferencias en la calidad y/o creatividad del texto meta que produzcan (hipótesis 3).

3. Participantes

La muestra de este estudio está formada por un número total de 75 estudiantes de 3º y 4º curso de Tel, de edades comprendidas entre los 20 y 29 años³⁰. Los participantes fueron distribuidos al azar en tres grupos de 25 sujetos en cada uno de ellos (grupo A, grupo B y grupo C). El análisis del cuestionario inicial nos permite analizar las características de los participantes:

-Sexo: Los tres grupos tuvieron una distribución equilibrada entre sí en cuanto al sexo de los participantes, ya que dos de ellos (grupo B y C) contaron con un mismo número de mujeres y hombres (un 84% de mujeres y 16% de varones) y en el grupo A la proporción fue muy similar (88% mujeres y 12% hombres)

-Edades: Los grupos estaban también equilibrados en cuanto al rango de edad, teniendo en ambos casos más del 80% de los sujetos (96% en el grupo A, 92% en el grupo B y 84% en el grupo C) entre 20 y 22 años de edad.

-Estado de ánimo inicial: Un 60% de participantes en el grupo A mostraron un estado de ánimo neutro, mientras que en el grupo C es también el estado de ánimo predominante con un 52% de los participantes. En el grupo B el estado de ánimo fue predominantemente positivo con un 64%. El estado de ánimo negativo tuvo una representación nula en los grupos A y B, mientras que en el grupo C el estado de ánimo negativo se manifestó solo en un caso.

³⁰ Se descartaron las traducciones producidas por estudiantes no nativos de español.

4. Materiales

Los materiales empleados coinciden con los del estudio 1 (capítulo 5) y el estudio 2.1 (capítulo 6), con la única diferencia de que, en este caso, emplearemos también la banda sonora incongruente validada para cada uno de los textos.

5. Diseño experimental

En este estudio, los grupos A y B constituyeron los grupos experimentales, mientras que el grupo C fue utilizado como grupo de control. De esta forma, los grupos A y B tuvieron que realizar la traducción con música y el grupo C tradujo en silencio en todo momento.

Los tres grupos de participantes realizaron dos tareas de traducción que consistían en traducir los dos textos de emociones contrarias (texto feliz y texto triste). Los grupos A y B tuvieron que traducir uno de los textos al tiempo que escuchaban su banda sonora congruente, mientras que la traducción del segundo texto se acompañó de la banda sonora incongruente. Al igual que en los estudios 1 y 2.1, se utilizó un modelo experimental cruzado de forma que el grupo A realizó primero la traducción del texto feliz (HAPPY) con música congruente (CON) y del texto triste (SAD) con la banda sonora incongruente (INCON). Por el contrario, el grupo B tradujo primero el texto triste con su banda sonora congruente y luego el texto feliz con su banda sonora incongruente (ver tabla 56). El grupo C, por su parte, tradujo ambos textos sin música (condición neutra o «NEUT»).

GRUPO A			GRUPO B			GRUPO C (CONTROL)			
Texto	Música	Condic.	Texto	Música	Condic.	Texto	Música	Condic.	
1	HAPPY	HAPPY	CON	SAD	SAD	CON	HAPPY	-	NEUT
2	SAD	HAPPY	INCON	HAPPY	SAD	INCON	SAD	-	NEUT

Tabla 56. Diseño experimental estudio 2.2 (música congruente vs. incongruente)

La inclusión de un grupo de control en este estudio nos permite obtener datos para determinar si ambos textos (feliz y triste) resultan comparables tanto desde el punto de vista de la traducción, como desde el punto de vista de la implicación narrativa. Así, en

el caso de que las puntuaciones de este grupo en la tarea y las puntuaciones en el test de implicación narrativa no presenten diferencias relevantes entre los textos, consideraremos que son comparables entre sí.

En el análisis, procederemos a realizar todas las comparaciones posibles (tanto intergrupo como intragrupo) que nos permite este diseño experimental. En la tabla 57 se recoge la correlación entre las comparaciones y las preguntas de investigación planteadas originalmente:

Pregunta de investigación	Tipo de comparación	Comparaciones
¿El <u>mismo texto</u> resulta en una traducción de mayor calidad/creatividad con música congruente, incongruente o sin música?	Intergrupo: = textos ≠ sujetos	A_T1 vs. B_T2 vs. C_T1 A_T2 vs. B_T1 vs. C_T2
¿Los <u>mismos sujetos</u> traducen mejor/más creativamente con música, incongruente o sin música?	Intragrupo: ≠ textos, = sujetos	A_T1 vs. A_T2 B_T1 vs. B_T2 C_T1 vs. B_T2

Tabla 57. Cruces de variables y comparaciones intragrupo e intergrupo (estudio 2.2)

6. Procedimiento

En este caso, el experimento se llevó a cabo en un entorno controlado. A diferencia del estudio 2, en el que los alumnos utilizaron su propio ordenador portátil, en esta ocasión la tarea se llevó a cabo en salas de ordenadores de la universidad. Cada uno de los ordenadores contaba con procesador de texto, conexión a internet, entrada de auriculares y software de reproducción de música. El resto del procedimiento fue idéntico al estudio 2.1 (capítulo 6).

7. Análisis de resultados

Para el análisis de datos seguiremos el mismo razonamiento que en el estudio 2.1, de forma que comentaremos los resultados relevantes obtenidos para cada una de las hipótesis formuladas basándonos en las pruebas estadísticas realizadas.

En este estudio, se utilizaron las pruebas de Shapiro-Wilk y Levene o Barlett para asegurar la normalidad y la homogeneidad de varianzas entre los datos. Por otra parte, además de las pruebas T de Student, U de Mann-Whitney-Wilcoxon para detectar diferencias significativas, se utilizó también el test Yuen de la media recortada en los casos en los que no se cumplían los supuestos de igualdad de varianzas.

7.1 Resultados para comprobar la homogeneidad de los grupos

7.1.1 Nivel de homogeneidad en cuanto a en cuanto a los hábitos relacionados con la música

En la tabla 58 ofrecemos un resumen de los datos obtenidos en cuanto a los hábitos relacionados con la música de los tres grupos de participantes:

CATEGORÍAS	PARÁMETROS	GA	GB	GC
Formación musical	Alta	12%	12%	16%
	Media	20%	20%	24%
	Baja	68%	68%	60%
Hábitos de escucha musical mientras se realizan otras tareas	Lectura	Siempre/a menudo: 4%	Siempre/a menudo: 16%	Siempre/a menudo: 8%
		Alguna vez: 12%	Alguna vez: 24%	Alguna vez: 24%
		Nunca: 84%	Nunca: 60%	Nunca: 68%
	Trabajos académicos	Siempre/a menudo: 28%	Siempre/a menudo: 52%	Siempre/a menudo: 44%
		Alguna vez: 52%	Alguna vez: 40%	Alguna vez: 32%
		Nunca: 20%	Nunca: 8%	Nunca: 24%
Traducir	Siempre/a menudo: 28%	Siempre/a menudo: 48%	Siempre/a menudo: 32%	
	Alguna vez: 32%	Alguna vez: 36%	Alguna vez: 20%	
	Nunca: 40%	Nunca: 16%	Nunca: 48%	

Tabla 58. Distribución de participantes según aspectos relacionados con la música

i) Nivel de formación musical: En este caso no se observaron grandes diferencias entre los tres grupos, mostrando los grupos A y B una distribución idéntica: los participantes con una formación musical baja y media representan el 88% en los grupos A y B y el 84% de participantes en el grupo C. Por otra parte, los participantes con formación alta o muy alta constituyen un 12% en los grupos A y B y un 16% en el grupo C.

ii) Hábitos de escucha musical: Observando los resultados, podemos apreciar que los participantes del grupo B están, en general, más acostumbrados a la presencia de música de fondo: En primer lugar, en cuanto a la lectura, la mayor parte de los participantes en los tres grupos no están acostumbrados a escuchar música de fondo mientras realizan esta actividad. De esta forma, los participantes que señalaron la opción «nunca» constituyen el 84% en el grupo A, el 60% en el grupo B y el 68% en el grupo C. Prácticamente el resto de participantes señalaron la opción «alguna vez» (12% de participantes en el grupo A y 24% en los grupos B y C).

En cuanto a la realización de trabajos académicos, los grupos presentan mayores disparidades y una distribución interna más heterogénea: en el grupo A las puntuaciones están repartidas entre los participantes que escuchan música de fondo ocasionalmente (52%), los que la escuchan siempre o a menudo (28%) y los que nunca lo hacen (20%); en el grupo B, las puntuaciones están más polarizadas hacia «alguna vez» (40%) y «siempre»/«a menudo» (52%), categorías que suman un 92% del total; por último, en el grupo C los participantes se distribuyen sobre todo entre las categorías «siempre»/«a menudo» (44%), «alguna vez» (32%) y «nunca» (20%). Por tanto, podemos decir que los participantes del grupo B son los que están más acostumbrados a realizar trabajos académicos con música de fondo.

Por último, en cuanto al hábito de traducir con música de fondo, un 28% de los sujetos dicen estar acostumbrados a traducir con música siempre o a menudo en el grupo A, mientras que el porcentaje asciende al 48% en el grupo B. Por último, en el grupo C, la proporción de participantes acostumbrados a traducir con música siempre o a menudo (un 32%) es mayor que en el grupo A pero menor que en el grupo B. Por tanto, podríamos decir que el grupo B es el que más acostumbrado está a traducir con música.

7.1.2 Nivel de homogeneidad en cuanto a sensibilidad musical

En segundo lugar, comparamos los grupos A y B en cuanto a su nivel de sensibilidad musical para detectar posibles influencias de esta variable en los resultados posteriores. En esta comparación tendremos solo en cuenta los resultados de los

grupos A y B, ya que el grupo C constituía el grupo de control (sin música). Para ver cómo se obtuvieron las puntuaciones del test, remitimos al apartado 5 del estudio 1. Los resultados del test para cada uno de los grupos se muestran a continuación:

i) Estadística descriptiva

Categoría	Grupo	N	Mín.	Máx.	\bar{X}	m	DT
MR[TOTAL]	A	25	25	67	54.3	58	7.7
	B	25	6	68	53.6	56	6.3

Tabla 59. Comparación de puntuaciones MR[TOTAL] entre grupos A y B (estudio 2.2)

Según los datos descriptivos, los grupos A y B parecen estar equilibrados en cuanto a las puntuaciones totales del test, con una diferencia en la media de menos de un punto (53.60 grupo A vs. 54.32 grupo B). Ambos grupos presentan puntuaciones dentro de la media en cuanto a sensibilidad musical, puesto que las puntuaciones están por debajo de los 60 puntos (umbral para puntuaciones altas), pero por encima de los 40 puntos (umbral para puntuaciones bajas). En la tabla 56 resumimos los resultados de las pruebas estadísticas que confirman que no existen diferencias significativas entre ambos grupos:

ii) Estadística inferencial

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)			Wilcoxon-Mann-Whitney / T Student (*)	
		W	p	F	gl	p	Est.	Sig. (p)
MR[TOTAL]	A	0.906	0.025	0.001	48	0.969	Z=-0.039	0.969
	B	0.801	0.000					

Tabla 60. Pruebas estadísticas para sensibilidad musical: grupo A vs B (estudio 2.2)

Con estos resultados podemos afirmar que los dos grupos están equilibrados en cuanto a sensibilidad musical, ya que el test Mann-Whitney-Wilcoxon nos confirma que no existen diferencias significativas ($p= 0.969$) entre ambos grupos.

7.2 Resultados para hipótesis 1

La hipótesis 1 predecía que las puntuaciones de la calidad y/o creatividad en las traducciones realizadas con música congruente serían superiores a las puntuaciones de las traducciones realizadas con música incongruente y en silencio. A continuación presentamos las comparaciones intragrupo e intergrupo comparando las variables corrección o «ACC», transferencia o «TRANSF» y creatividad o «CRE».

7.2.1 Comparaciones intragrupo

Grupo A

Recordamos que, según el diseño experimental, la primera tarea en el grupo A consistía en traducir el texto feliz con música de fondo congruente y la denominaremos «T1(TH_CON)», mientras que la tarea 2 consistía en traducir el texto triste con música incongruente y vendrá denominada como «T2(TS_INCON)». A continuación, en la tabla 57, mostramos los datos descriptivos correspondientes a este grupo:

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	N	Σ	\bar{X}	m	σ
ACC	T1(TH_CON)	25	246.3	9.9	10.0	0.4
	T2(TS_INCON)	25	238.3	9.5	9.5	0.6
TRANSF	T1 (TH_CON)	25	63.0	2.5	2,5	1.3
	T2(TS_INCON)	25	67.0	2.7	3.0	1.0
CRE	T1 (TH_CON)	25	321.9	12.9	12,5	3.7
	T2(TS_INCON)	25	247.5	9.9	9.0	2.9

Tabla 61. Comparación de puntuaciones TRAD intragrupo para grupo A (música congruente vs. incongruente)

Si observamos la tabla 61, podemos comprobar que la suma de puntuaciones para la categoría general de corrección (ACC) ha sido ligeramente superior en la tarea 1 (música congruente) a la suma en la tarea 2 (música incongruente) con una diferencia de 8 puntos en la puntuación total (246.3 vs. 238.3) y 0.4 puntos en la media (9.9 vs.

9.5). Por el contrario, para la categoría de transferencia TO-TM (TRANSF), la puntuación ha sido levemente más alta en la tarea 2 (incongruente) con una diferencia de 4 puntos en la puntuación total (63 vs. 67) y solo 2 décimas en la media (2.5 vs. 2.7). Para la categoría de creatividad (CRE), las puntuaciones han sido notablemente superiores en la tarea 2 (música incongruente) con una diferencia de 74.4 puntos en el total (321.9 vs. 247.5) y 3 puntos en la media (12.9 vs 9.9).

En definitiva, podemos apreciar que la presencia de música congruente para el texto feliz parece haber tenido un efecto positivo en la creatividad de la traducción con respecto a la música incongruente; en cambio, no se observan efectos notables del tipo de música en cuanto a la calidad (corrección y transferencia). Para comprobar si dichas diferencias pueden ser significativas llevamos a cabo las pruebas estadísticas inferenciales oportunas:

ii) Estadística inferencial

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)/ test F (*)			Wilcoxon-Mann-Whitney / T Student/Yuen (**)		
		W	p	F	gl	p	Est.	mu	Sig. (p)
ACC (50)	TH_CON	0.4851	0.0000						
	TS_INCON	0.8389	0.0011	5.7473	48	0.0205	T=2.6408	0.37	0.0183
TRANSF (50)	TH_CON	0.9762	0.8016						
	TS_INCON	0.9570	0.3587	1.9025	24	0.1221	t=-0.4911	-	0.6256
CRE (50)	TH_CON	0.9758	0.7913						
	TS_INCON	0.8315	0.0008	2.2014	48	0.1444	Z=3.0983	-	0.0019

*según normalidad; **según normalidad y homocedasticidad; mu=diferencia medias recortadas (Yuen)

Tabla 62. Pruebas estadísticas para puntuaciones tarea grupo A

Como podemos observar en la tabla 62, en los casos en los que los test de Shapiro-Wilk y Levene revelan que no existe normalidad y/o igualdad de varianza entre los datos ($p < 0.05$), se procede a realizar la prueba de Mann-Whitney (estadístico Z) o bien el test Yuen (estadístico T) con la diferencia entre las medias recortadas (mu). Por el contrario, cuando se cumplen las condiciones de normalidad y homogeneidad de

varianzas ($p > 0.05$), se procedió a realizar una prueba T de Student (estadístico t). La columna situada en el extremo derecho de la tabla correspondiente a la estadística inferencial indica si las diferencias entre los grupos de datos son significativas. Así, vemos que para el grupo A la influencia de la música congruente vs. incongruente no parece haber tenido un efecto determinante para la variable transferencia TO-TM (TRANSF), ya que el valor p es mayor que 0.05, lo que revela que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones ($p = 0.6256$). Por el contrario, los resultados para la variable corrección (ACC) y creatividad (CRE), las puntuaciones son significativamente más altas ante la presencia de música congruente que ante la presencia de música incongruente ($p = 0.0182$ para ACC y 0.0019 para CRE).

Grupo B

Recordamos que, según el diseño experimental, la primera tarea en el grupo B consistía en traducir el texto triste con música de fondo congruente «T1(TS_CON)», mientras que la tarea 2 consistía en traducir el texto feliz con música incongruente «T2(TH_INCON)». A continuación, en la tabla 59, mostramos los datos descriptivos correspondientes a este grupo:

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	N	Σ	\bar{X}	m	σ
ACC	T1(TS_CON)	25	238.3	9.5	9.5	0.6
	T2(TH_INCON)	25	231.7	9.3	10.0	1.0
TRANSF	T1(TS_CON)	25	67.0	2.7	3.0	1.0
	T2(TH_INCON)	25	69.5	2.8	2.0	1.8
CRE	T1(TS_CON)	25	405.5	16.2	15.5	5.0
	T2(TH_INCON)	25	309.4	12.4	11.3	3.6

Tabla 63. Comparación de puntuaciones TRAD intragrupo para grupo B (música congruente vs. incongruente)

Si observamos la tabla 63, podemos comprobar que la suma de puntuaciones para la categoría general de corrección (ACC) ha sido ligeramente mayor en la tarea 1 (música congruente) que en la tarea 2 (música incongruente), con una diferencia de 6.6 puntos en la puntuación total (238.3 vs. 231.7) y 0.2 puntos en la media (9.5 vs. 9.3). Por el contrario, para la categoría de transferencia TO-TM (TRANSF), la puntuación ha sido levemente más alta en la tarea 2 (incongruente) con una diferencia de 2.5 puntos en la puntuación total (67 vs. 69.5) y solo 0.1 puntos en la media (3 vs. 2 puntos). Para la categoría de creatividad (CRE), las puntuaciones han sido notablemente superiores en la tarea 1 (música congruente) con una diferencia de 96.1 puntos (405.5 vs. 309.4) y 3.8 puntos en la media (16.2 vs. 12.4).

Por tanto, podemos apreciar que la presencia de música congruente para el texto triste parece haber tenido un efecto positivo en la creatividad de la traducción con respecto a la música incongruente; en cambio, no se observan efectos notables de la música congruente vs. incongruente en cuanto a la calidad. A continuación, comprobamos la significatividad de dichas diferencias mediante las pruebas estadísticas:

i) Estadística inferencial

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)/ test F (*)			Wilcoxon-Mann-Whitney / T Student (**)	
		w	p	F	gl	p	Est.	Sig. (p)
ACC (50)	TH_CON	0.7597	0.0000	2.1605	48	0.1481	Z = 0.1670	0.8667
	TS_INCON	0.7256	0.0000					
TRANSF (50)	TH_CON	0.9570	0.3587	0.9429	48	0.3364	Z=0.7709	0.2204
	TS_INCON	0.7450	0.0000					
CRE (50)	TH_CON	0.9826	0.9311	2.8908	48	0.0956	Z=3.1852	0.0014
	TS_INCON	0.8315	0.0008					

*según normalidad; **según normalidad y homocedasticidad

Tabla 64. Pruebas estadísticas para puntuaciones tarea grupo B

Al igual que en el grupo A, para el grupo B vemos que la influencia de la música congruente vs. incongruente no se ha hecho patente para las variables adecuación (ACC) y transferencia TO-TM (TRANSF), ya que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones ($p=0.8667$ para ACC y 0.2204 para TRANSF). Sin embargo, para la variable creatividad (CRE), las puntuaciones son significativamente más altas ante la presencia de música congruente ($p=0.014$).

Grupo C

En este caso compararemos las puntuaciones de las traducciones producidas por el grupo de control que llevó a cabo ambas tareas sin música de fondo:

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	N	Σ	\bar{X}	m	σ
ACC	T1(TS_CON)	25	233.7	9.3	9.8	1.0
	T2(TH_INCON)	25	241.8	9.7	9.5	0.4
TRANSF	T1(TS_CON)	25	58.0	2.3	2.5	1.2
	T2(TH_INCON)	25	60.0	2.4	2.5	1.0
CRE	T1(TS_CON)	25	322.5	12.9	14.4	3.4
	T2(TH_INCON)	25	323.5	12.9	13.5	2.8

Tabla 65. Comparación de puntuaciones TRAD intragrupo para grupo B (música congruente vs. incongruente)

Si observamos la tabla 65, podemos comprobar que la suma de puntuaciones para la categoría general de corrección (ACC) ha sido ligeramente superior en la tarea 1 (texto SAD) a la suma en la tarea 2 (texto HAPPY) con una diferencia de tan solo 8.1 puntos en la puntuación total (233.7 vs. 241.8) y 0.4 puntos en la media (9.3 vs. 9.7). Por el contrario, para la categoría de transferencia TO-TM (TRANSF), la puntuación ha sido levemente más alta en la tarea 2 (texto triste) con una diferencia de 2 puntos en la puntuación total (58 vs. 60) y solo 0.1 puntos en la media (2.3 vs. 2.4). Para la categoría de creatividad (CRE), las puntuaciones han sido prácticamente idénticas,

con una diferencia de tan solo 1 punto en las puntuaciones totales (322.1 vs. 323.1) y ninguna diferencia en cuanto a las medias (12.9 vs. 12.9).

ii) Estadística inferencial

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)/ test F (*)			Wilcoxon-Mann-Whitney / T Student (**)	
		W	p	F	gl	p	Est.	Sig. (p)
ACC (50)	TH_CON	0.6436	0.0000	2.8135	48	0.0999	Z=-0.4857	0.6272
	TS_INCON	0.7667	0.0000					
TRANSF (50)	TH_CON	0.9536	0.3014	0.3627	48	0.5498	Z=-0.4226	0.6637
	TS_INCON	0.9069	0.0300					
CRE (50)	TH_CON	0.9173	0.0444	1.1673	48	0.2853	Z=0.2726	0.3926
	TS_INCON	0.8950	0.0143					

*según normalidad; **según normalidad y homocedasticidad

Tabla 66. Pruebas estadísticas para puntuaciones tarea grupo C

Como cabía esperar, en el grupo C no se han encontrado diferencias significativas en ninguna de las variables. La prueba de Mann-Whitney revela que todos los valores p son superiores a 0.05 (p =0.627 para ACC; p =0.663 para TRANSF; p= 0.393 para CRE). Por tanto, podemos considerar que los textos presentan un grado bastante alto de homogeneidad desde el punto de vista de la traducción, tanto en términos de dificultad como de potencial creativo. Este dato nos sirve para asegurar que los resultados obtenidos en los otros grupos se deben a la presencia de la música, que es la variable dependiente, y no a diferencias entre los textos.

Comparaciones intergrupo

En este apartado analizamos los resultados controlando la variable textos, es decir, mismos textos y distintos sujetos.

Texto HAPPY (A vs. B vs. C)

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	N	Σ	\bar{X}	m	σ
ACC	A(TH_CON)	25	246.3	9.9	10.0	0.4
	B(TH_INCON)	25	231.7	9.3	10.0	1.0
	C(TH_NEUT)	25	233.7	9.3	9.8	1.0
TRANSF	A(TH_CON)	25	63.0	2.5	2.5	1.3
	B(TH_INCON)	25	69.5	2.8	2.0	1.8
	C(TH_NEUT)	25	58.0	2.3	2.5	1.2
CRE	A(TH_CON)	25	321.9	12.9	12.5	3.7
	B(TH_INCON)	25	309.4	12.4	11.3	3.6
	C(TH_NEUT)	25	322.5	12.9	14.4	3.4

Tabla 67. Comparación de puntuaciones TRAD intragrupo para grupo A (música congruente vs. incongruente)

Si observamos la tabla 67, podemos comprobar que la suma de puntuaciones para la categoría de corrección (ACC) ha sido ligeramente superior en la condición música congruente (grupo A), seguida de la condición neutra (grupo C) y quedando la puntuación para la condición incongruente (grupo B) en último lugar. Entre los grupos C y A (música congruente vs. sin música) se aprecia una diferencia de 12.6 puntos totales (246.3 vs. 233.7) y solo 0.6 puntos en la media (9.9 vs. 9.3), mientras que entre los grupos A y B (música congruente vs. música incongruente) existe una diferencia de tan solo 2 puntos totales (231.7 vs. 233.7) y sin diferencias en la media. Con lo cual, no parece haber prácticamente diferencia en cuanto a corrección entre las tareas con música congruente o incongruente.

Para la categoría de transferencia (TRANSF), la puntuación ha sido algo superior en la condición música incongruente (grupo B), seguida de la condición música congruente

(grupo A) y quedando la puntuación para la condición neutra (grupo C) en último lugar. Así, entre los grupos B y C (música incongruente vs congruente) se observa una diferencia de 6.5 puntos (69.5 vs. 58) y solo 0.5 puntos en la media (2.8 vs. 2.3). Por otra parte, entre los grupos A y C (música congruente vs. sin música) se aprecia una diferencia de 5 puntos (63 vs. 58) en las puntuaciones totales y de 0.2 puntos en la media (2.5 vs. 2.3). Con lo cual, no parece que exista una diferencia notable con música o sin ella en términos de transferencia.

Por último, para la categoría de creatividad (CRE), no existe casi diferencia entre la condición neutra y la de música congruente. En la condición sin música (grupo C) la puntuación fue ligeramente superior, seguida muy de cerca por la condición congruente (grupo A) y quedando la puntuación para la condición incongruente (grupo B) en último lugar. Entre los grupos A y C (sin música vs. música congruente) puede observarse una diferencia de tan solo 0.6 puntos (321.9 vs. 322.5) y sin ninguna diferencia en la media (12.9 vs. 12.9) y una diferencia algo más acusada de 12.5 puntos (321.9 vs. 309.4) entre los grupos A y B (música congruente vs. incongruente) y de 0.5 puntos en la media (12.9 vs. 12.4). Con lo cual, tampoco se aprecia una diferencia considerable en cuanto al efecto de la música en términos de creatividad.

Por tanto, no parecen existir diferencias apreciables en este estudio en cuanto a la presencia o ausencia de música para el texto feliz en términos de calidad o creatividad traductológicas. En cualquier caso, a continuación las pruebas estadísticas inferenciales nos revelarán si dichas diferencias son o no significativas:

ii) Estadística inferencial

Como podemos ver en la tabla 68 abajo, en estas pruebas estadísticas contrastamos, por una parte, las puntuaciones bajo la influencia de la música congruente e incongruente (A vs. B) y, por otra, las puntuaciones en la tarea con música congruente y sin música (A vs. C).

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)/ test F (*)			Wilcoxon-Mann-Whitney /T Student/Yuen (**)		Sig . (p)	
		W	p	F	gl	p	Est.	mu		
ACC (75)	A_CON	.4851	.0000	A vs. B			A vs. B		0.1700	
				7.503	48	.0086	T=1.4559	0.408		
	B_INCON	.7256	.0000	A vs. C			A vs. C			
	C_NEUT	.6436	.0000	5.913	48	.0188	T=1.9936	0.3173	0.0647	
	TRANSF (75)	A_CON	.9762	.8016	A vs. B			A vs. B		0.4608
					0.012	48	.8016	Z=0.0984	-	
B_INCON	.7450	.0000	A vs. C			A vs. C				
C_NEUT	.9536	.3014	1.2867	24	0.5417	t= 0.5688	-	0.5721		
CRE (75)	A_CON	.9758	.7913	A vs. B			A vs. B		0.3918	
				0.455	48	0.5032	Z=0.8564	-		
	B_INCON	.8315	.0008	A vs. C			A vs. C			
	C_NEUT	.9173	.0444	0.1308	48	0.7192	Z=-0.3612	-	0.7179	

*según normalidad; **según normalidad y homocedasticidad; mu=diferencia medias (Yuen)

Tabla 68. Pruebas estadísticas para puntuaciones traducción. Texto *HAPPY*

Como podemos ver al comparar todos los grupos, no existen diferencias significativas en ninguna de las variables ni en ninguna de las comparaciones. Así, en la variable corrección (ACC) el test de Yuen arroja un valor p superior a 0.5 para ambas comparaciones: para la comparación A vs. B (congruente vs incongruente), p= 0.1700 y para la comparación A vs C (congruente vs silencio), p= 0.0647. Sin embargo, en el caso de la comparación congruente vs. en silencio la diferencia es casi significativa ya

que el valor p está muy próximo a 0.05. Esta tendencia no significativa se cumple, asimismo para la categoría de transferencia (TRANSF) donde tras realizar el test de Mann-Whitney obtenemos que $p=0.4608$ para A vs. B y $p= 0.5721$ para A vs. C. Por último, lo mismo ocurre con la creatividad (CRE) que muestra valores de p por encima de 0.05 para ambas comparaciones ($p=0.3918$ para A vs. B y $p=0.7179$ para A vs. C).

Texto SAD (A vs. B vs. C)

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	N	Σ	\bar{X}	m	σ
ACC	A(TS_INCON)	25	238.3	9.5	9.5	0.6
	B(TS_CON)	25	238.3	9.5	9.5	0.6
	C(TS_NEUT)	25	241.8	9.7	9.5	0.4
TRANSF	A(TS_INCON)	25	67.0	2.7	3.0	1.0
	B(TS_CON)	25	67.0	2.7	3.0	1.0
	C(TS_NEUT)	25	60.0	2.4	2.5	1.0
CRE	A(TS_INCON)	25	247.5	9.9	9.0	2.9
	B(TS_CON)	25	405.5	16.2	15.5	5.0
	C(TS_NEUT)	25	323.5	12.9	13.5	2.8

Tabla 69. Comparación de puntuaciones TRAD intergrupo para texto triste (música congruente vs. incongruente)

Si observamos la tabla 69, podemos comprobar que la suma de puntuaciones para la categoría de corrección (ACC) ha sido superior en la condición neutra (grupo A), seguida de las puntuaciones de las condiciones música congruente (grupo B) e incongruente (grupo A) que quedan ambas en segunda posición al ser idénticas. Entre las puntuaciones de la condición neutra y la música congruente hay solo una diferencia de 3.5 puntos en la puntuación total (241.8 vs. 238.3) y 0.2 en la media (9.7 vs. 9.5).

Para la categoría de transferencia (TRANSF) las puntuaciones han sido levemente superiores en las condiciones con música incongruente (grupo A) e congruente (grupo B) con respecto a la condición neutra, siendo las dos primeras idénticas y presentando una diferencia de solo 7 puntos respecto a la condición neutra en la puntuación total (60 vs. 67) y 0.3 puntos en la media (2.4 vs. 2.7).

Por el contrario, para la categoría de creatividad (CRE), en cambio, sí que se aprecian diferencias a priori considerables, siendo superior la puntuación en la condición música congruente (grupo B), seguida por la condición neutra (grupo C) y quedando la puntuación en la condición música incongruente (grupo A) en un discreto tercer puesto. En términos numéricos, las diferencias de puntuación total son de 82 puntos (405.5 vs. 323.5) entre el grupo B y C (música congruente vs. sin música) y 3.3 puntos en la media (16.2 vs. 12.9). Por otra parte las diferencias entre los grupos B y A (música congruente vs. música incongruente) son de 158 puntos totales (405.5 vs. 247.5) y 6.3 puntos en la media (16.2 vs 9.9).

Por tanto, parecen existir diferencias notables de los efectos de la música para la variable creatividad traductológica que comprobaremos a continuación empleando las pruebas estadísticas oportunas:

ii) Estadística inferencial

Mediante las pruebas estadísticas compararemos las puntuaciones bajo la influencia de la música congruente e incongruente, que en este caso se corresponden con los grupos B y A, respectivamente (por tanto, comparación B vs A) y las puntuaciones en la tarea con música congruente y sin música (B vs. C).

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA TRADUCCIÓN LITERARIA

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)/ test F (*)			Wilcoxon-Mann-Whitney /T Student/Yuen (**)		
		W	p	F	gl	p	Est.	mu	Sig (p)
				B vs. A			B vs. A		
ACC (75)	A_INCON	0.7597	0.0000	0.1477	48	0.7024	Z=-0.3084	-	0.3789
	B_CON	0.8389	0.0010	B vs. C			B vs. C		
	C_NEUT	0.7667	0.0000	0.9569	48	.3329	Z=-0.6712	-	.7490
				B vs. A			B vs. A		
TRANSF (75)	A_INCON	0.9570	0.3587	1.0000	24	1.0000	t= 0.0000	-	1.0000
	B_CON	0.9570	0.3587	B vs. C			B vs. C		
	C_NEUT	0.9069	0.0260	0.0126	48	.9113	Z=0.7084	-	.2396
				B vs. A			B vs. A		
CRE (75)	A_INCON	0.9826	0.9311	6.0240	48	.0178	T=6.62 5	6.866	.0000
	B_CON	0.8315	0.0008	B vs. C			B vs. C		
	C_NEUT	0.8950	0.0143	6.2890	48	.0156	T=2.5041	2.600	.0218

*según normalidad; **según normalidad y homocedasticidad; mu=diferencia medias (Yuen)

Tabla 70. Pruebas estadísticas para puntuaciones traducción. Texto SAD

Como podemos ver al comparar todos los grupos, en el caso del texto triste existen diferencias significativas en cuanto a la variable creatividad (CRE) en todas las comparaciones ($p=0.0000$ para B vs. A y $p= 0.0218$ para B vs. C). Las diferencias entre el grupo A y B, revelan que con música triste congruente la puntuaciones son significativamente más altas que con música incongruente; por otra parte la comparación B vs. C revela que la creatividad es mayor en la condición con música

congruente que sin música. Para el resto de variables (corrección y transferencia) no se han obtenido puntuaciones estadísticamente significativas para ninguna comparación.

7.3 Resultados para hipótesis 2

La hipótesis 2 predecía que las puntuaciones en implicación narrativa serían superiores en la traducción realizada con música congruente a las puntuaciones de las traducciones realizadas con música incongruente y en silencio. A continuación presentamos las comparaciones intragrupo e intergrupo que nos ayudarán a comprobar dicha hipótesis:

7.3.1 Comparaciones intragrupo

Grupo A

En la tabla 67, mostramos los datos descriptivos correspondientes a las tres principales categorías del test de implicación narrativa: puntuación total (NE_TOT), implicación emocional (NE_EMO) y capacidad de visualización (NE_IMA).

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	N	Σ	\bar{X}	m	σ
NE_TOT	T1(TH_CON)	25	1007	40.3	40.0	5.5
	T2(TS_INCON)	25	1037	41.5	40.0	6.5
NE_EMO	T1 (TH_CON)	25	143	5.7	5.0	2.5
	T2(TS_INCON)	25	178	7.1	7.0	2.5
NE_IMA	T1 (TH_CON)	25	309	12.4	13.0	1.8
	T2(TS_INCON)	25	283	11.3	11.0	2.5

Tabla 71. Comparación de puntuaciones NE intragrupo para grupo A (música congruente vs. incongruente)

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA TRADUCCIÓN LITERARIA

Si observamos la tabla 71, podemos comprobar que la suma de puntuaciones para la categoría general de implicación narrativa (NE_TOT) ha sido más elevada en la tarea 2 (música incongruente) que en la tarea 1 (música congruente) con una diferencia de 30 puntos en la puntuación total (1007 vs. 1037) y 1.2 puntos en la media (40.3 vs. 41.5). Para la categoría de implicación emocional (NE_EMO), las puntuaciones también han resultado superiores para la tarea 2 (música incongruente) con una diferencia de 35 puntos en la puntuación total (143 vs. 178) y 1.4 puntos en la media (5.7 vs. 7.1). En cambio, para la categoría de capacidad de visualización (NE_IMA), las puntuaciones han sido superiores en la tarea 1 (música congruente) con una diferencia de 26 puntos en la puntuación total (309 vs. 283) y 1.1 puntos en la media (12.4 vs. 11.3).

En definitiva, las puntuaciones en implicación narrativa han sido superiores durante la traducción del texto triste en las categorías de puntuación global e implicación emocional a pesar de haber escuchado una música incongruente de fondo; sin embargo, los sujetos han sido más capaces de visualizar los acontecimientos y personajes en la traducción del texto feliz con música congruente que con la música incongruente.

ii) Estadística inferencial

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)/ test F (*)			Wilcoxon-Mann-Whitney / T Student/Yuen (**)		
		W	p	F	gl	p	Est.	mu	Sig. (p)
NE_TOT (50)	TH_CON	.8870	.0096	.008	48	.9281	Z=-2.043	-	0.9795
	TS_INCON	.9419	.1638						
NE_EMO (50)	TH_CON	.9640	.4991	2.391	48	.1286	Z=-.691	-	0.4896
	TS_INCON	.9243	.0642						
NE_IMA (50)	TH_CON	.9115	.0329	4.225	48	.0453	T= 1.385	1.067	0.1797
	TS_INCON	.9496	.2458						

*según normalidad; **según normalidad y homocedasticidad; mu=diferencia medias recortadas(Yuen)

Tabla 72. Pruebas estadísticas para puntuaciones NE grupo A

En la comparación para el grupo A, vemos que las pruebas no revelan diferencias significativas para ninguna de las variables ya que con el test Mann-Whitney obtenemos un valor de p superior a 0.05 (para NE_TOT, $p= 0.9795$; para NE_EMO, $p=0.4896$; para NE_IMA, $p=0.1797$).

Grupo B

A continuación, en la tabla 69, mostramos los datos descriptivos correspondientes al grupo B:

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	N	Σ	\bar{X}	m	σ
NE_TOT	T1(TS_CON)	25	1060	42.4	43.0	7.6
	T2(TH_INCON)	25	973	38.9	39.0	7.6
NE_EMO	T1(TS_CON)	25	186	7.4	7.0	2.6
	T2(TH_INCON)	25	146	5.8	5.0	2.2
NE_IMA	T1(TS_CON)	25	299	12.0	13.0	2.8
	T2(TH_INCON)	25	286	11.4	12.0	2.8

Tabla 73. Comparación de puntuaciones NE intragrupo para grupo B (música congruente vs. incongruente)

Si observamos la tabla 73, podemos comprobar que la suma de puntuaciones para la categoría general de implicación narrativa (NE_TOT) ha sido notablemente mayor en la tarea 1 (música congruente) que en la tarea 2 (música incongruente) con una diferencia de 87 puntos en la puntuación total (1060 vs. 973) y 3.5 puntos en la media (42.4 vs. 38.9). Para la categoría de implicación emocional (NE_EMO), las puntuaciones también han resultado superiores para la tarea 1 (música congruente) con una diferencia de 40 puntos en la puntuación total (186 vs. 146) y 1.6 puntos en la media (7.4 vs. 5.8). Asimismo, para la categoría de capacidad de visualización (NE_IMA), las puntuaciones han sido superiores en la tarea 1 (música congruente) con

una diferencia de 13 puntos en la puntuación total (299 vs. 286) y 0.6 puntos en la media (12.0 vs. 11.4). Por tanto, podemos apreciar que la implicación narrativa en la tarea con música congruente (texto triste) ha sido mayor que con música incongruente (texto feliz). A continuación, ofrecemos los resultados de la estadística inferencial para comprobar la significatividad de dichas diferencias:

ii) Estadística inferencial

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)/ Bartlett (*)			Wilcoxon-Mann-Whitney / T Student/	
		W	p	F	gl	p	Est.	Sig. (p)
NE_TOT (50)	TS_CON	0.9621	0.4582	0.0024	1	0.9607	t= 1.6203	0.1117
	TH_INCON	0.9772	0.8256					
NE_EMO (50)	TS_CON	0.9645	0.5109	0.2857	48	0.5954	Z=2.2002	0.0139
	TH_INCON	0.9260	0.0704					
NE_IMA (50)	TS_CON	0.8821	0.0076	0.0000	48	1.0000	Z=0.6759	0.2495
	TH_INCON	0.9352	0.1144					

*según normalidad; **según normalidad y homocedasticidad

Tabla 74. Pruebas estadísticas para puntuaciones NE grupo B

En la comparación para el grupo B, vemos que no se aprecian diferencias significativas para la variable NE_TOT (p=0.1117)) ni para NE_IMA (0.2495); sin embargo, sí que hay diferencias significativas para la variable implicación emocional o NE_EMO (p=0.0139), obteniendo puntuaciones más altas la tarea con música incongruente vs.congruente.

Grupo C

A continuación, en la tabla 75, mostramos los datos descriptivos correspondientes al grupo C:

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	N	Σ	\bar{X}	m	σ
NE_TOT	T1(TH_NEUT)	25	1017	40.7	39.0	7.4
	T2(TS_ NEUT)	25	975	39.0	38.0	7.6
NE_EMO	T1(TH_NEUT)	25	171	6.8	6.0	3.2
	T2(TS_ NEUT)	25	168	6.7	6.0	2.7
NE_IMA	T1(TH_NEUT)	25	300	12.0	12.0	2.3
	T2(TS_ NEUT)	25	294	11.7	12.0	2.4

Tabla 75. Comparación de puntuaciones NE intragrupo para grupo C (música congruente vs. incongruente)

Si observamos la tabla 75, podemos comprobar que la suma de puntuaciones para la categoría general de implicación narrativa (NE_TOT) ha sido notablemente mayor en la tarea 1 (texto feliz) que en la tarea 2 (texto triste) con una diferencia de 42 puntos en la puntuación total (1017 vs. 975) y 1.7 puntos en la media (49.7 vs. 39.0). Para la categoría de implicación emocional (NE_EMO), las puntuaciones han resultado solo ligeramente superiores para la tarea 1 (texto feliz) con una diferencia de tan solo 3 puntos en la puntuación total (171 vs. 168) y 0.1 puntos en la media (6.8 vs. 6.7). Asimismo, para la categoría de capacidad de visualización (NE_IMA), las puntuaciones han sido ligeramente superiores en la tarea 1 (texto feliz) con una diferencia de tan solo 6 puntos en la puntuación total (300 vs. 294) y 0.3 puntos en la media (12 vs. 11.7).

ii) Estadística inferencial

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)/ test F (*)			Wilcoxon-Mann-Whitney / T Student/Yuen (**)	
		W	p	F	gl	p	Est.	Sig. (p)
NE_TOT (50)	TH_CON	0.9477	0.2229	0.0144	1	0.9046	t=0.7929	0.4317
	TS_INCON	0.9357	0.1177					
NE_EMO (50)	TH_CON	0.8964	0.0154	1.276	48	0.2643	Z=-0.2152	0.5852
	TS_INCON	0.9253	0.068					
NE_IMA (50)	TH_CON	0.9232	0.0608	0.0511	48	0.8222	Z=0.3239	0.3730
	TS_INCON	0.9432	0.1755					

*según normalidad; **según normalidad y homocedasticidad; mu=diferencia medias recortadas(Yuen)

Tabla 76. Pruebas estadísticas para puntuaciones NE grupo C

Como podemos observar en la tabla 76, no existen diferencias significativas en ninguna de las variables ($p=0.4317$ para NE_TOT; $p=0.5852$ para NE_IMA y $p=0.5852$ para NE_EMO); por tanto, puesto que este es el grupo de control y realizaron las traducciones sin música, podemos considerar que ambos textos son igualmente propensos a provocar un grado similar de implicación narrativa.

Texto feliz (A vs. B vs. C)

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	N	Σ	\bar{X}	m	σ
NE_TOT (50)	A(TH_CON)	25	1007	40.3	40	5,5
	B(TS_INCON)	25	973	38.9	39	7,6
	C(TH_NEUT)	25	1017	40.7	39	7.4
NE_EMO (50)	A(TH_CON)	25	143	5.7	5.0	2.5
	B(TS_INCON)	25	146	5.8	5.0	2.2
	C(TH_NEUT)	25	171	6.8	6.0	3.2

NE_IMA (50)	A(TH_CON)	25	309	12.4	13.0	1.8
	B(TS_INCON)	25	286	11.4	12.0	2.8
	C(TH_NEUT)	25	300	12.0	12.0	2.3

Tabla 77. Comparación de puntuaciones NE intergrupo grupos A vs. B vs. C (texto *HAPPY*)

Si observamos la tabla 77, podemos comprobar que la suma de puntuaciones para la categoría general de implicación narrativa (NE_TOT) ha sido superior en la condición neutra (grupo C), seguida de la condición música congruente (grupo A) y quedando la puntuación para la condición incongruente (grupo B) en último lugar. Entre los grupos C y A (sin música vs. música congruente) se observa una ligera diferencia de 10 puntos totales (1017 vs. 1007) y solo 0.4 puntos en la media (40.7 vs. 40.3); entre los grupos A y B (música congruente vs. música incongruente) hay una diferencia más acusada de 34 puntos en las puntuaciones totales (1007 vs. 973) y 1.4 puntos en la media (40.3 vs. 38.9).

De la misma forma, para la categoría de implicación emocional (NE_EMO) la puntuación ha sido superior en la condición neutra (grupo C), seguida de la condición música incongruente (grupo B) y quedando la puntuación para la condición congruente (grupo A) en último lugar. Entre los grupos C y B (sin música vs. música incongruente) se aprecia una diferencia de 25 puntos (171 vs. 143) y solo 1 punto en la media (6.8 vs. 5.8); entre los grupos B y A (música incongruente vs. música congruente) se observa una ligera diferencia de tan solo 3 puntos en las puntuaciones totales (146 vs. 143) y 0.1 puntos en la media (5.8 vs. 5.7).

Por último, para la categoría de capacidad de visualización (NE_IMA), la puntuación ha sido superior en la condición música congruente (grupo A), seguida muy de cerca por la condición neutra sin música (grupo C) y quedando la puntuación para la condición incongruente (grupo B) en último lugar. Entre los grupos A y C (música congruente vs. sin música) hay una diferencia de 9 puntos totales (309 vs. 300) y solo 0.4 puntos en la media (12.4 vs. 11.4), mientras que entre los grupos A y B (música congruente vs. incongruente) la diferencia es más acusada con 23 puntos en el total (309 vs. 286) y 1 punto en la media (12.4 vs. 11.4).

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA TRADUCCIÓN LITERARIA

Podríamos concluir que, en términos descriptivos, no parecen existir grandes diferencias en este estudio en cuanto a la presencia o ausencia de música para el texto feliz en términos de implicación narrativa.

ii) Estadística inferencial. Recordamos que las comparaciones en este caso se corresponden con A vs. B (música congruente vs incongruente) y A vs. C (música congruente vs. silencio):

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)/ test F (*)			Wilcoxon-Mann-Whitney / T Student/Yuen (**)		
		W	p	F	gl	p	Est.	mu	Sig. (p)
A vs. B									
NE_TOT (75)	A_CON	.9640	.4991	2.4005	1	0.121	t= .7288	-	0.4700
	B_INCON	.9772	.8256						
A vs. C									
	C_NEUT	.9477	.2239	2.1020	1	0.147	t= -.2173	-	0.9289
A vs. B									
NE_EM O (75)	A_CON	.8870	.0096	0.0676	48	0.796	Z=-0.3630	-	0.6417
	B_INCON	.9260	.0704						
A vs. C									
	C_NEUT	.8964	.0154	3.1947	48	0.080	Z=-0.8743	-	0.3819
A vs. B									
NE_IMA (75)	A_CON	.9115	.0330	5.874	48	0.0192	T=1.017	0.8000	0.3204
	B_INCON	.9352	.1144						
A vs. C									
	C_NEUT	.9232	.0608	1.4428	1	0.2297	T=0.7764	-	0.4416

*según normalidad; **según normalidad y homocedasticidad; mu=diferencia medias (Yuen)

Tabla 78. Pruebas estadísticas para puntuaciones traducción. Texto *HAPPY*

Como podemos ver al comparar todos los grupos, vemos que no existe ninguna diferencia significativa en cuanto a implicación narrativa para el texto feliz en ninguna de las comparaciones. Así para la puntuación total (NE_TOT), tenemos que $p=0.4700$ en A vs. B (congruente vs. incongruente) y $p=0.9289$ en A vs. C (congruente vs silencio); para la implicación emocional (NE_EMO), $p=0.6417$ en A vs B y $p=0.3819$ en A vs C y, finalmente, para la visualización (NE_IMA), $p=0.3204$ en A vs B y $p=0.4416$ en A vs C.

Texto triste (A vs. B vs. C)

i) Estadística descriptiva

Categoría	Tarea	N	Σ	\bar{X}	m	σ
NE_TOT	A(TS_INCON)	25	1037	41.5	40.0	6.5
	B(TS_CON)	25	1060	42.4	43.0	7.6
	C(TS_NEUT)	25	975	39.0	38.0	7.6
NE_EMO	A(TS_INCON)	25	178	7.1	7.0	2.5
	B(TS_CON)	25	186	7.4	7.0	2.6
	C(TS_NEUT)	25	168	6.7	6.0	2.7
NE_IMA	A(TS_INCON)	25	283	11.3	11.0	2.5
	B(TS_CON)	25	299	12.0	13.0	2.8
	C(TS_NEUT)	25	294	11.7	12.0	2.4

Tabla 79.Comparación de puntuaciones NE intergrupo grupos A vs. B vs. C (texto 'SAD')

En la tabla 79 vemos cómo la suma de puntuaciones para la categoría general de implicación narrativa (NE_TOT) es más elevada en la condición congruente (grupo B), frente a la condición música incongruente (grupo A) y a la condición neutra (grupo C). Entre los grupos B y A (música congruente vs. música incongruente) se aprecia una diferencia de 23 puntos (1060 vs. 1037) y 0.9 puntos en la media (42.4 vs. 41.5), mientras que entre los grupos C y B (sin música vs. música congruente) la diferencia es más acusada con 85 puntos en las puntuaciones totales (975 vs. 1060) y 3.4 puntos

en la media (39 vs. 42.4). Con lo cual, deduciríamos que la implicación narrativa parece aumentar considerablemente con música congruente con respecto a sin música.

Para la categoría de implicación emocional (NE_EMO), la puntuación ha sido mayor en la condición música congruente (grupo B), que en condición música incongruente (grupo A) y la condición neutra (grupo C). Entre los grupos B y A (música congruente vs. incongruente) existe una diferencia en la puntuaciones globales de 10 puntos (186 y 178) y solo 0.3 puntos en la media (7.4 vs. 7.1); entre los grupos B y C (música congruente vs. sin música), la diferencia es de 18 puntos en las puntuaciones totales (186 vs. 168) y 0.7 puntos en la media (7.4 vs. 6.7). De esta forma, las puntuaciones para esta categoría parecen ser bastante homogéneas.

Por último, para la categoría de capacidad de visualización (NE_IMA), la puntuación ha sido algo más elevada en la condición música congruente (grupo B), seguida muy de cerca por la condición neutra sin música (grupo C). La condición incongruente (grupo A) tiene en este caso la puntuación más baja. Entre los grupos B y C (música congruente vs. sin música) existe una ligera diferencia de 5 puntos en la puntuación total (299 vs. 294) y solo 0.3 puntos en la media (11.7 vs. 12), mientras que entre los grupos A y B (música congruente vs. incongruente) la diferencia es de 16 puntos (283 vs. 299) y de 0.7 puntos en la media (11.3 vs. 12). Por tanto, parece que no se aprecia una diferencia considerable en cuanto al efecto de la música en términos de capacidad de visualización.

En definitiva, a falta de confirmación con las pruebas estadísticas inferenciales, se aprecian diferencias de la influencia de la música en cuanto a la implicación narrativa total para el texto triste, aumentando ante la presencia de música y ante la presencia de música congruente vs. incongruente.

ii) Estadística inferencial

Recordemos que las comparaciones en este caso se corresponden con B vs A (música congruente vs incongruente) y B vs C (música congruente vs. silencio):

Variable	Tarea	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)/ test F (*)			Wilcoxon-Mann-Whitney /T Student	
		W	p	F	gl	p	Est.	Sig. (p)
				B vs. A			B vs. A	
NE_TOT (75)	A_CON	0.9621	0.4582	0.5737	1	0.4488	t=0.4581	0.6490
	B_INCON	0.9243	0.0642					
				B vs. C			B vs. C	
	C_NEUT	0.9357	0.1177	0.0010	1	0.9749	t=1.5801	0.1206
				B vs. A			B vs. A	
NE_EMO (75)	A_CON	0.9645	0.5109	0.1404	1	0.7079	t= 0.4490	0.6555
	B_INCON	0.9419	0.1638					
				B vs. C			B vs. C	
	C_NEUT	0.9253	0.0678	0.0242	1	0.8764	t= 0.9576	0.3431
				B vs. A			B vs. A	
NE_IMA (75)	A_CON	0.8821	0.0076	0.2759	48	0.6018	Z= 0.9589	0.1688
	B_INCON	0.9496	0.2458					
				B vs. C			B vs. C	
	C_NEUT	0.9432	0.1755	0.8048	48	0.3741	Z= 0.4016	0.3440

*según normalidad; **según normalidad y homocedasticidad;

Tabla 80. Pruebas estadísticas para puntuaciones traducción. Texto SAD

Como se deduce de la tabla 80 al comparar todos los grupos, vemos que no existe ninguna diferencia significativa en cuanto a implicación narrativa para el texto triste en ninguna de las comparaciones. Así para la puntuación total (NE_TOT), tenemos que $p= 0.6490$ en B vs A (congruente vs. incongruente) y $p=0.1206$ en B vs C (congruente vs. silencio); para la implicación emocional (NE_EMO), $p=0.6555$ en B vs A y $p=0.3431$

en B vs C y, finalmente, para la visualización (NE_IMA), $p=0.1688$ en B vs A y $p=0.3440$ en B vs C.

7.3 Resultados para hipótesis 3

La hipótesis 3 postulaba que un mayor nivel de implicación narrativa daría lugar a un aumento en la calidad y/o creatividad de la traducción. Esta hipótesis pretende detectar si el efecto favorable de la música en algunos aspectos de la traducción puede ser debido a una mayor implicación narrativa.. En los análisis anteriores veíamos que únicamente en el caso del texto triste y solo de forma concluyente para la creatividad aumentaban las puntuaciones ante la presencia de música congruente. Por tanto, incluiremos aquí las pruebas estadísticas que se han realizado para determinar si existe una correlación entre las puntuaciones de creatividad (CRE) en el grupo B (que fue el que tradujo el texto triste con música congruente) y las puntuaciones de implicación narrativa NE_TOT, NE_IMA y NE_EMO. Para ello se llevó a cabo la prueba de correlación de Pearson:

Tabla de correlaciones para grupo			
B			
	r	p	Sig.
CRE - NE_TOT	0.11	0.617	No
CRE- NE_EMO	0.01	0.950	No
CRE - NE_IMA	0.06	0.769	No

Tabla 81. Tabla de correlaciones entre creatividad e implicación narrativa en grupo B

El valor r indica el tipo de correlación existente (valores entre 0 y 1 indican una correlación directa o positiva y valores negativos entre 0 y -1 indican una correlación inversa) y el valor p indica la significación estadística ($p<0.05$). Tras realizar la prueba, vemos cómo no se han encontrado correlaciones significativas entre creatividad (CRE) y ninguna de las categorías de implicación narrativa.

7.4 Otros resultados obtenidos

Otros datos recogidos durante el experimento a través del cuestionario pueden ser importantes también a la hora de atribuir posibles causas que expliquen los resultados anteriores.

7.4.1 Sensación de congruencia música-texto

En la encuesta preguntamos a los participantes de los grupos A y B sobre su percepción personal en cuanto a la adecuación de la banda sonora con respecto a la escena descrita en los textos. Es posible que dicha percepción pueda influir en las respuestas del resto del cuestionario, aunque no sabemos si habrá afectado a su actuación en la tarea puesto que, a pesar de que no hayan sido conscientes de esta condición de congruencia/incongruencia, su rendimiento puede haberse visto alterado igualmente de forma subconsciente.

	GRUPO A				GRUPO B			
	TH_CON		TS_INCON		TS_CON		TH_INCON	
RESPUESTAS	n/25	(%)	n/25	(%)	n/25	(%)	n/25	(%)
SI	23	92%	7	28%	24	96%	5	20%
NO	1	4%	17	68%	0	0%	19	76%
NS/CN	1	4%	1	4%	1	4%	1	4%

Tabla 82: Sensación de congruencia música-texto (grupo A y B)

En la tabla 78, las respuestas marcadas como «SI» indican que los participantes consideraron que la música era congruente con respecto al texto que habían traducido, mientras que la etiqueta «NO» representa una percepción de falta de congruencia. La respuesta «NS/NC» (no sabe/no contesta) representaría a aquellos participantes que manifiestan no haber sido conscientes de este aspecto mientras traducían. Como podemos apreciar, en el grupo A para la primera tarea (texto feliz con música congruente) casi el 100% de los participantes perciben la música como congruente. Para la segunda tarea (texto triste con música incongruente), solo hubo un número reducido de participantes (28%) que no percibieron la incongruencia entre música y texto.

En el grupo B para la primera tarea (texto triste con música congruente) todos los participantes percibieron la música como adecuada a la escena del texto, con la excepción de un participante que manifestó no haber sido consciente. En la segunda tarea (texto feliz, música incongruente), solo hubo un 20% de los participantes que no percibieron la incongruencia.

Estos datos nos confirman que la selección de música congruente vs incongruente fue acertada ya que la percepción de la mayor parte de los participantes en este aspecto

coincidía con las características pretendidas de la música. No obstante, la condición incongruente parece ser algo más difícil de percibir que la congruente, aunque quizás esto se deba a que los participantes desde el principio dieron por hecho una supuesta congruencia con la información que se les dio antes del experimento (se les dijo que iban a traducir escuchando una banda sonora de fondo) y no sospecharon una manipulación intencionada en este sentido.

Además, los resultados revelan que ambos grupos están bastante equilibrados en cuanto a porcentaje de participantes que percibieron esta asonancia/disonancia durante la tarea.

7.4.2 Alteración de la música sobre la tarea

Las categorías de esta variable, así como el procedimiento de recogida de datos y su evaluación pueden consultarse en el apartado 7.5.1 del capítulo 6. A continuación se ofrece un análisis comparativo que recoge las respuestas de los dos grupos que realizaron la tarea con música (A y B). Primero realizamos una comparación intragrupo y comparamos los efectos de las dos condiciones distintas (música congruente vs. incongruente) sobre los mismos sujetos y luego una comparación intergrupo donde comparamos el mismo texto en las dos condiciones contrarias y con distintos sujetos :

7.4.2.1 Comparación intragrupo

Grupo A

Aspectos sometidos a alteración	Σ	TH_CON		TS_INCON	
		Σ	Nº p. altas (n/25)	Σ	Nº p. altas (n/25)
COG	CONC	94	16	71	10
	READ	101	19	100	17
	WRIT	107	19	109	19
	REV	66	8	51	4
A.A	INSP	85	13	58	6
	EMP	104	20	63	7
	IND	56	4	56	5

Tabla 83. Comparación de puntuaciones alteración música-tarea grupo A (texto HAPPY vs SAD)

Como podemos ver en la tabla 83, según la respuesta de los sujetos, en el caso de la primera tarea (texto feliz, música congruente) la música de fondo parece haber contribuido positivamente, tanto a nivel cognitivo como artístico-afectivo; con respecto al primer grupo de elementos (COG), los valores altos en más del 50% de los casos indican que la música feliz no supuso un obstáculo, especialmente para la redacción y la lectura y supuso un beneficio para la concentración, aunque no tuvo efectos particularmente positivos para la revisión. En cuanto al segundo conjunto de elementos (artístico-afectivos o «AA»), podemos observar que se identificó una contribución positiva de la música sobre todo en términos de mayor empatía con el texto (20 participantes que representan un 80% de los casos) y también, aunque en menor medida, de inspiración a la hora de redactar en español. Solo cuatro participantes revelaron una respuesta neutra (indiferencia) por la música.

En la segunda tarea (texto triste, música incongruente), por el contrario, la música de fondo, a pesar de no haber causado un perjuicio, tampoco parece haber contribuido positivamente: con respecto al primer grupo de elementos (COG), los valores altos en más del 50% de los casos indican que la música no supuso un obstáculo para la redacción ni la lectura, pero tampoco supuso un beneficio para la concentración ni la revisión. En cuanto al segundo conjunto de elementos (AA), las puntuaciones bajas indican que la música incongruente tampoco favoreció especialmente la inspiración ni la empatía con el texto. Por último, solo 5 individuos manifestaron indiferencia.

En definitiva, los sujetos manifiestan una contribución positiva de la música congruente en cuanto a beneficios cognitivos y artístico-afectivos pero no ocurrió así con la música incongruente, ya que no fue percibida como un beneficio.

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA TRADUCCIÓN LITERARIA

Grupo B

		TH_CON		TS_INCON	
Aspectos sometidos a alteración	Σ	Nº p. altas (n/25)	Σ	Nº p. altas (n/25)	
COG	CONC	110	22	93	15
	READ	113	23	108	22
	WRIT	115	23	115	23
	REV	89	14	80	11
A.A	INSP	113	23	92	16
	EMP	116	24	89	15
	IND	28	0	36	2

Tabla 84. Comparación de puntuaciones alteración música-tarea grupo B (texto HAPPY vs SAD)

La tabla 84 muestra que en el caso de la primera tarea (texto triste, música congruente) la música de fondo podría haber ejercido una influencia positiva, tanto a nivel cognitivo como artístico-afectivo; los valores altos en casi un 100% de los casos en el primer grupo de elementos (COG) indican que la música feliz no parece haber obstaculizado la traducción, especialmente para en la fase de redacción y la lectura y, por otra parte, sí supuso un beneficio para la concentración, y también, aunque en menor medida, para la revisión. En cuanto al segundo conjunto de elementos (AA), se identificó un efecto positivo de la música en términos de mayor empatía con el texto y también de inspiración (en prácticamente un 100% de los casos) a la hora de redactar en español. Ningún participante reveló una indiferencia ante la música.

En la segunda tarea (texto feliz, música incongruente), la música de fondo incongruente no causó perjuicio pero tampoco parece haber constituido un beneficio en el primer grupo de elementos (COG). Así, los valores altos en más del 50% de los casos indican que la música no obstaculizó la redacción ni la lectura (con puntuaciones altas en casi un 100% de los casos), y sí fue beneficiosa para la

concentración, aunque no tuvo efectos particularmente positivos para la revisión. En cuanto al segundo conjunto de elementos (AA), las puntuaciones fueron más altas que en el grupo A (en la tarea incongruente) ya que más del 50% manifestaron que la música incongruente había contribuido positivamente, pero aún así fueron notablemente más bajas que con la música triste congruente. Por último, solo 2 individuos manifestaron indiferencia.

En definitiva, los sujetos manifiestan una contribución altamente positiva de la música congruente en cuanto a beneficios cognitivos y artístico-afectivos y una contribución moderadamente positiva de la música incongruente.

Si comparamos esta tabla con respecto a la del grupo A, llama la atención que las puntuaciones para la tarea congruente son, en este caso, notablemente mayores que para el texto feliz, lo que podría explicar los resultados significativos en la tarea de traducción para el grupo B.

7.4.2.2 Comparación intragrupo

Texto HAPPY (A vs. B)

		TH_CON		TS_INCON	
Aspectos sometidos a alteración		Σ	Nº p. altas (n/25)	Σ	Nº p. altas (n/25)
COG	CONC	94	16	93	15
	READ	101	19	108	22
	WRIT	107	19	115	23
	REV	66	8	80	11
A.A	INSP	85	13	92	16
	EMP	104	20	89	15
	IND	56	4	36	2

Tabla 85. Comparación de puntuaciones alteración música-tarea texto HAPPY (grupo A vs B)

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA TRADUCCIÓN LITERARIA

Comparando la misma tarea (texto feliz) en las condiciones experimentales opuestas (música congruente vs incongruente) llama la atención que las puntuaciones sean moderadamente más altas en el grupo de sujetos con la condición incongruente, lo cual significa que probablemente la música incongruente triste no se percibe como un obstáculo a nivel cognitivo sino que además incluso les ha favorecido en mayor medida que la música alegre, a pesar de que la mayoría de los sujetos hubieran sido conscientes de esta incongruencia entre texto y música. Además, la música triste incongruente también les ha supuesto un beneficio a nivel de inspiración a los participantes del grupo A. Sin embargo, en el único ítem en el que vemos que la puntuación ha sido notablemente más alta con la música congruente es la empatía con el texto, lo cual tiene sentido al haber percibido los sujetos correctamente que, efectivamente, existía una concordancia entre música y texto en la primera tarea y no así en la segunda.

Texto SAD (A vs. B)

Aspectos sometidos a alteración		TH_CON		TS_INCON	
		Σ	Nº p. altas (n/25)	Σ	Nº p. altas (n/25)
COG	CONC	110	22	71	10
	READ	113	23	100	17
	WRIT	115	23	109	19
	REV	89	14	51	4
A.A	INSP	113	23	58	6
	EMP	116	24	63	7
	IND	28	0	56	5

Tabla 86. Comparación de puntuaciones alteración música-tarea texto SAD (grupo A vs. B)

En el caso del texto triste, en cambio, como podemos ver en la tabla 82, las puntuaciones siempre más altas en la condición congruente que en la incongruente en

cuanto a los aspectos cognitivos y artístico-afectivos. Además, cabe señalar las bajas puntuaciones en la condición incongruente para la concentración (CONC) y la revisión (REV) que nos indican que la música incongruente alegre sí que suponía en este caso un perjuicio. Para la redacción (WRIT) y lectura (READ), sin embargo, las puntuaciones siguen siendo elevadas, a pesar de que en la tarea congruente fueran mucho más altas con casi un 100% de participantes que percibieron la música como un elemento beneficioso. A nivel artístico-afectivo, llama especialmente la atención un mayor contraste entre la condición congruente e incongruente, ya que las puntuaciones están totalmente polarizadas. Así, podemos ver que, mientras la música congruente triste fue percibida como extremadamente beneficiosa a nivel de inspiración (INSP) y empatía (EMP) para el texto triste (de nuevo, prácticamente el 100% de los participantes otorgaron puntuaciones altas a estos aspectos), la música incongruente alegre se percibió por los sujetos del grupo B como nada beneficiosa en estos niveles. Por último, también cabe mencionar las diferencias a nivel de respuesta neutra de los participantes (IND): en el grupo A un número relativamente alto de personas señalaron indiferencia frente a la música en la condición incongruente en comparación con el grupo B en el que no existe ningún participante en estas circunstancias.

Como conclusión y, considerando tanto las comparaciones intragrupo como intergrupo, podemos decir que los resultados más notables se aprecian en el texto triste. En la traducción de este texto, los participantes manifestaron mayores beneficios de la música congruente con respecto tanto a aspectos cognitivos como artístico-afectivos. Además, también se han registrado mayores diferencias con respecto a la condición incongruente con la música alegre que fue percibida como un mayor obstáculo que la música incongruente triste para el texto feliz.

7.4.3 Alteración emocional de la tarea sobre el sujeto

Las categorías de esta variable, así como el procedimiento de recogida de datos y su puntuación pueden consultarse en el apartado 7.5.2 del capítulo 6. A continuación, presentamos una tabla resumen en la que se recogen los datos de todos los grupos:

Aspectos evaluados	OPCIONES	Nº P. ALTAS GA (n/25)	Nº P. ALTAS GB (n/25)	Nº P. ALTAS GC (n/25)
ALTER. EA	SI (1)/ NO (0)	18	19	11
ELEM. ALTER.	MÚSICA	1	3	-
	TEXTO	7	0	11
	AMBOS	10	16	-
	NINGUNO	1	0	0
	SIN ALTER.	6	5	14
ALTER. NERV.	POSITIVO	16	21	-
	NEGATIVO	4 ³¹	4	-
	NEUTRO	5	1	-
EMP_T	MÁS EN T1 (A_TH; B_TS; C_TH)	5	20	7
	MÁS EN T2 (A_TS; B_TH; C_TS)	11	2	10
	INDISTINTO	9	3	8

Tabla 87. Comparación de puntuaciones alteración emocional-tarea grupos A, B y C

En la tabla 87, podemos comprobar cómo la mayoría de los participantes manifestaron una alteración en su estado de ánimo (ALTER E.A) durante la tarea con música, mientras que apreciamos la tendencia contraria en el grupo de control en el que menos del 50% (11 participantes) señalaron esta alteración. En cuanto al elemento causante de dicha alteración, en este estudio encontramos notables diferencias entre los grupos, ya que en el grupo B (música triste) la mayoría de los participantes (16 participantes) señalaron la combinación de texto y música como elemento

³¹ Uno de los sujetos señaló que esta alteración nerviosa negativa se debió a que encontró interferencias en el audio.

responsable, mientras que en el grupo A (música feliz), las puntuaciones más altas están más repartidas entre la combinación música y texto en primer lugar (10 participantes) y solo los textos en segundo lugar (7 participantes). En el grupo C todos los participantes que informaron sobre una alteración emocional atribuyeron este cambio a los textos y ninguno a factores externos. Con respecto a la alteración nerviosa producida por la música (ALT.NERV), la mayoría de participantes en ambos grupos (16 participantes en el grupo A y 21 participantes en el grupo B) señalaron una influencia positiva (relajación vs. tensión) en este aspecto, siendo notablemente mayor el número de participantes en el grupo B (música triste) que en el A. Por último, con respecto a la empatía con las tareas, en los tres grupos se observa que las puntuaciones más altas recaen sobre la tarea con el texto triste (11 participantes en el grupo A, 20 participantes en el grupo B y 10 participantes en el grupo C) En el caso del grupo A, las puntuaciones altas están repartidas entre una mayor empatía con el texto triste (música incongruente) y en ambas igual (INDISTINTO), mientras que en el grupo B, las puntuaciones están polarizadas hacia la tarea con el texto triste y música congruente (20 participantes) en comparación con el texto feliz y música incongruente (2 participantes). Si tomamos como referencia el grupo C en el que los sujetos no han sido sometidos a estímulos musicales, podemos deducir que ambos textos están bastante equilibrados en cuanto a su potencial de empatía, debido a que las diferencias no son acusadas, ya que las puntuaciones están bastante equilibradas: 7 participantes empatizaron más con el texto feliz, 10 participantes con el texto triste y 8 de ellos manifestaron que empatizaron con los dos por igual.

7.4.4 Correlación sensibilidad musical-implicación narrativa

Al igual que en el estudio 2.1, realizamos las pruebas estadísticas pertinentes para averiguar si existía una influencia de la sensibilidad musical sobre la mayor o menor puntuación en implicación narrativa. Comparamos, por tanto, la variable perteneciente a la sensibilidad musical MR[TOTAL] con respecto a la variable fundamental de la implicación narrativa (NE_TOT). Sin embargo, las pruebas estadísticas no revelan ninguna correlación significativa entre ninguna de las variables.

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA TRADUCCIÓN LITERARIA

Variable	Nivel MR[TOTAL]	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)			Kruksal-Wallis		
		W	p	F	gl	p	χ^2 .	gl	Sig. (p)
GA (NE_TOT)	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-
	MEDIO	0.900	0.2000	1.320	2	0.2900	2.000	2	0.3000
	ALTO	0.900	0.2000						
GB (NE_TOT)	BAJO	1.000	0.9000	0.390	2	0.6800	3.780	2	0.0390
	MEDIO	0.900	0.4000						
	ALTO	0.900	0.1000						

Tabla 88. Pruebas estadísticas correlación NE_TOT y MR[TOTAL]. Grupos A y B

Tras realizar la prueba Kruksa-Wallis, la tabla 88 muestra únicamente resultados significativos para el grupo B ($p=0.0390$). Para detectar en qué casos concretos se encuentran dichas diferencias, se llevaron a cabo pruebas t con la desviación estándar combinada:

Prueba t con desviación estándar combinada (valores p ajustados con Bonferroni ³²)			
	BAJO	MEDIO	ALTO
BAJO	-	-	-
MEDIO	0.2100	-	-
ALTO	0.0400	0.5000	-

Tabla 89. Tabla de correlaciones entre NE_TOT y MR[TOTAL] Grupo B

En la tabla 89, podemos ver que las diferencias se encuentran entre los niveles «alto» y «bajo» pues la comparación tiene un valor p significativo ($p=0.04$). Con lo cual, podemos decir que diferentes niveles de sensibilidad musical han dado lugar a

³² El ajuste de Bonferroni consiste en una técnica estadística que ajusta el nivel de significación en relación al número de pruebas estadísticas realizadas simultáneamente sobre un conjunto de datos. Se calcula dividiendo el error global entre el número de pruebas a realizar.

diferentes grados de implicación emocional durante la traducción con música congruente triste.

7.4.5 Correlación sensibilidad musical-puntuaciones en tarea

Este análisis se llevó a cabo para determinar si existía una influencia de la sensibilidad musical sobre las puntuaciones de la tarea. Se compararon por tanto la variable relativa a sensibilidad musical (MR[TOTAL]) con respecto a las variables relativas a la puntuación de la tarea ACC, TRANSF y CRE.

Kruskal Wallis para MR[TOTAL] Grupos A y B				
Puntuaciones Tarea CM	GRUPO A		Grupo B	
	χ^2	p	χ^2	p
ACC	0.7448	0.6891	1,725	0.4221
TRANSF	2.4226	0.2978	1.9114	0.3845
CRE	0.7356	0.6922	1.7443	0.418

Tabla 90. Tabla de correlaciones para MR y puntuaciones en la tarea con música

Como podemos ver en la tabla 90, las pruebas estadísticas no revelan ninguna correlación significativa en este caso ya que todos los valores p son superiores a 0.05, con lo que podemos decir que la sensibilidad musical no parece constituir un factor de influencia en las puntuaciones de las traducciones en la condición con música congruente.

7.4.6 Correlación alteración música sobre tarea- puntuaciones en tarea

Este análisis se llevó a cabo para determinar si existía una influencia de la percepción de los sujetos con respecto al efecto de la música sobre la tarea y las puntuaciones reales durante la misma. Para ello se compararon las variables que medían la alteración de la música sobre tarea «inspiración» (INSP) y sobre la «empatía» (EMP) con las variables relativas a la puntuación en la tarea ACC, TRANSF y CRE. Se utilizaron tanto el test de Kruskal-Wallis como un modelo de regresión lineal para detectar si existen diferencias significativas entre los distintos niveles de inspiración y empatía: inexistente («en absoluto»), bajo («un poco»), medio («moderadamente»),

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA TRADUCCIÓN LITERARIA

alto («bastante») y muy alto («mucho»). Posteriormente, se realizó un test de comparaciones múltiples o bien una prueba T con la desviación estándar combinada para detectar en qué casos concretos se encuentran dichas diferencias. Tras realizar las pruebas mencionadas anteriormente, se encontraron únicamente resultados significativos para el grupo B y en los siguientes casos:

- En la tarea 1 (música congruente) para las variables INSP y TRANSF:

Variable	Nivel INSP	Test Shapiro-Wilk		Test Levene (con mediana)			Kruksal-Wallis		
		W	p	F	gl	p	χ^2	gl	p
TRANSF	INEXISTENTE	-	-	-	-	-	-	-	-
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-
	MEDIO	-	-	-	-	-	-	-	-
	ALTO	.9415	.6257	1.3404	22	.2813	9.6299	2	.0081
	MUY ALTO	.7272	.0005						

Tabla 91. Pruebas estadísticas correlación INSP y TRANSF Grupo B

Como podemos ver en la tabla 91, solo se han obtenido valores para los niveles «alto» y «muy alto» ya que los participantes marcaron solo estas dos opciones. Por tanto, esta es la única comparación posible. Tras la prueba de correlación de Kruksal-Wallis, observamos que existe una diferencia estadísticamente significativa ($p=0.0081$) entre los participantes que manifestaron haberse sentido «bastante» inspirados y aquellos que manifestaron haberse sentido «muy» inspirados por la música.

-En la tarea 2 (música incongruente), existen diferencias para las variables EMP y CRE:

Variable	Nivel EMP	Test Shapiro-Wilk		Test Barlett			Test regresión linear		
		W	p	Est.	gl	p	F	gl	p
CRE	INEXISTENTE	0.7998	0.1139						
	BAJO	1.0000	1.0000						
	MEDIO	0.85221	0.2334	8.1015	4	0.0879	5.5470	4	0.0036
	ALTO	0.86483	0.1672						
	MUY ALTO	0.82415	0.0516						

Tabla 92. Pruebas estadísticas correlación EMP y CRE Grupo B

La tabla 92 nos muestra que existen diferencias significativas entre los grupos ($p=0.036$). Para detectar en qué casos concretos se encuentran dichas diferencias, se llevó a cabo una prueba T con la desviación estándar combinada:

Prueba t con desviación estándar combinada (valores p ajustados con Bonferroni)				
	INEXISTENTE	BAJO	MEDIO	ALTO
BAJO	0.8670	-	-	-
MEDIO	1.0000	0.0384	-	-
ALTO	0.2783	1.0000	0.0039	-
MUY ALTO	1.0000	1.0000	0.0247	1.0000

Tabla 93. Tabla de correlaciones entre EMP y CRE Grupo B

Como vemos en la tabla 93, el análisis pone de manifiesto que existen diferencias entre los niveles medio y bajo ($p= 0.0384$), así como entre el alto y medio ($p=0.0039$) y entre muy alto y alto ($p =0.0247$), lo que quiere decir que las diferencias en el nivel de empatía influyen en nivel de creatividad de las traducciones.

7.4.7 Valoración general de la experiencia

La mayoría de participantes de los grupos A y B coincidieron en su respuesta al señalar la experiencia como «positiva» (un 68% de participantes en el grupo A y 84% en el grupo B), mientras que la proporción de sujetos que la calificaron como «negativa» (8% en el grupo A y 12% en el grupo B) y «neutra» (24% en el grupo A y 4% en el grupo B) es notablemente baja. Cabe señalar que la respuesta fue más positiva en general en el grupo B (música triste). Además de los aspectos ya señalados en esta misma sección del estudio 2.1 (apartado 7.5.5, capítulo 6) los participantes en este estudio coincidieron en resaltar otros aspectos sobre la experiencia:

i) Capacidad de visualización. En la pregunta abierta se hacía referencia a que la música había ayudado a «imaginarse» la escena o los personajes.

ii) Inspiración. Algunas respuestas incluían referencias a la música como fuente de inspiración a la hora de redactar en español.

iii) Gestión de recursos atencionales. La música como elemento que ocasionaba en ocasiones una desviación de atención de la tarea hacia el estímulo musical («la música me lleva con ella»), mencionando incluso el carácter «invasivo» de algunos tipos de música que podían hacer que la tarea pasara a un «segundo plano».

iv) Alteración de estado de ánimo. Las propiedades de la música (p. ej. el ritmo) como elementos capaces de alterar el estado de ánimo y la influencia de esta alteración emocional, a su vez, sobre las traducciones, tanto desde el punto de vista de la congruencia con el texto, como a efectos de la motivación o del contagio emocional con el texto favorecido por la música.

v) Familiaridad. Algunos participantes señalaron que les parecía que una música conocida para ellos no favorecería la concentración en la tarea.

vi) Sensación de transportación narrativa. La música como elemento que había ayudado a los participantes a «introducirse en la historia» o «meterse en escena».

vii) Aumento del *arousal* o nivel de activación. Algunos participantes hablaban del efecto de activación positiva de la música frente al efecto del silencio que les lleva a un estado de «aburrimiento» o «monotonía».

viii) Comprensión lectora. La música como elemento facilitador de la comprensión del texto origen.

ix) Beneficios a nivel de transferencia TO-TM. La influencia de la música como elemento favorable al «tomar ciertas decisiones a la hora de expresarte en lengua meta», y, en concreto, la música como elemento fomentador de la naturalidad («expresiones más complicadas me salgan con más naturalidad») y la expresividad («me ha ayudado a elegir algunas expresiones, quizás algo más sentimentales y no tan neutras»).

x) Creatividad traductiva. Algunos participantes también hablaban de la música como un elemento favorecedor de la creatividad de sus propias traducciones («me ha ayudado a ser más creativa»).

xi) Incongruencia texto-música. Uno de los aspectos más señalados por los participantes, como es lógico, es el contraste entre la (in)congruencia de música y texto en las dos tareas y cómo esto les había supuesto una diferencia en el proceso y en el producto final: 1) «Me ha ayudado a imaginarme la descripción del primer texto, ya que el tono era similar a lo que este relataba. Sin embargo, no ha sido así con el segundo, ha sido hasta un poco distractor»; 2) «En el primer texto la música me ayudaba porque era una música feliz (como el texto), pero con el segundo me molestaba más que ayudaba (porque la música era positiva y el texto triste). Por tanto hay que buscar música acorde con el texto»; 3) «Elegir la música de fondo inadecuada podría tener consecuencias sobre la percepción del sentido del texto original».

xii) Aspectos técnicos relacionados con la tarea. Algunos participantes hablaban del volumen como elemento potencialmente distractor, siendo capaces de concentrarse «si está a volumen bajo», «si no está muy alta [la música]». Otros hacían incidencia sobre la duración del estímulo: «me puede ayudar a salir del mundo exterior y concentrarme en mi actividad durante los primeros minutos pero después se convierte en un estorbo».

xiii) Otras ideas aportadas. En cuanto a otras ideas aportadas destaca un participante que señaló su preferencia por música «ambiente» (en concreto, un «*rainy mood*») para poder concentrarse y otro que defendía que la música podía aportar información extra al texto («para mí, es totalmente cierto el hecho de que una banda sonora te muestre información adicional»).

8. Discusión de resultados

En esta sección verificaremos si las hipótesis planteadas inicialmente se pueden corroborar a la luz de los resultados obtenidos y trataremos de establecer posibles casuísticas.

En primer lugar, recordemos que la hipótesis 1 predecía que la calidad y/o creatividad de los textos meta sería superior cuando la traducción de los textos (feliz y triste) se realizara escuchando al mismo tiempo una música de fondo emocionalmente congruente que cuando se realizara con música incongruente o en silencio.

De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos aceptar esta hipótesis solo parcialmente. Como podemos ver en el gráfico 5 a continuación, en el caso del texto feliz, el efecto de la música congruente en contraposición a la música incongruente no se ha hecho claramente patente ya que solo hemos obtenido resultados favorables en la comparación intragrupo para las categorías corrección y creatividad. Una explicación plausible para estos resultados podría ser el mayor grado de empatía con el texto e inspiración que manifestaron experimentar los participantes del grupo A gracias a la música feliz. En la comparación intergrupo no se obtuvieron resultados significativos. Por otra parte, en el caso del texto triste la hipótesis se confirma para la creatividad traductológica: tanto la comparación intergrupo como intragrupo revelan que la música triste congruente dio lugar a una mayor creatividad en las traducciones que la música incongruente (gráfico 5). La creatividad también fue mayor en la tarea con música congruente que sin música, lo que concuerda con los resultados obtenidos en el estudio 2.1 sobre la relación entre la presencia de música triste y la creatividad.

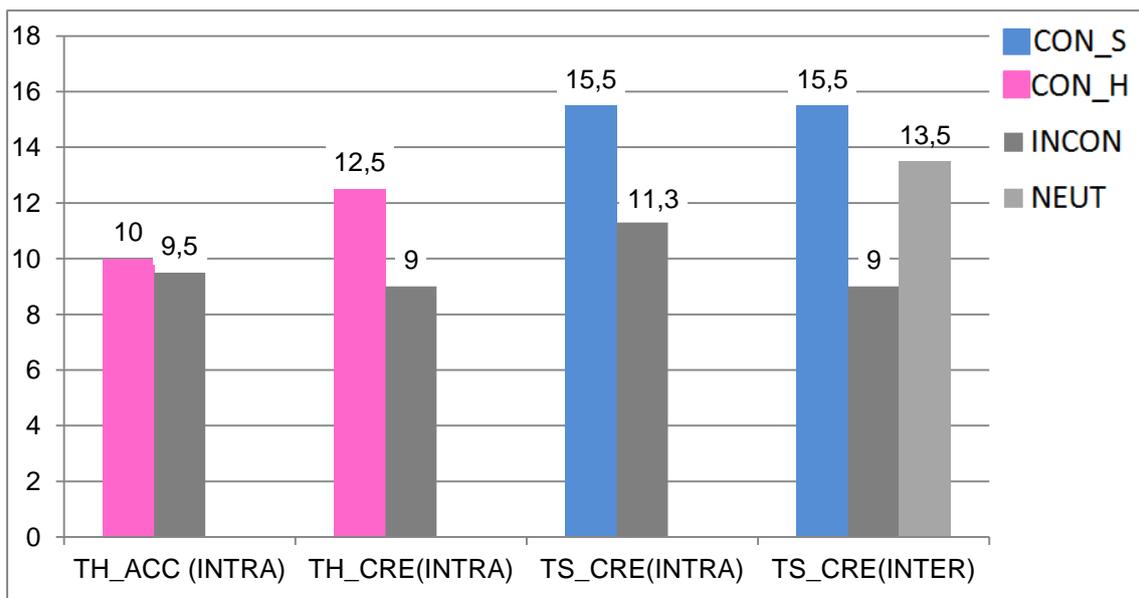


Gráfico 5. Resultados significativos para texto feliz (TH) y triste (TS)

En segundo lugar, la hipótesis 2 postulaba que los participantes experimentarían un mayor nivel de implicación narrativa en la traducción con música congruente que en la traducción con música incongruente o en silencio. En este caso solo se obtuvieron resultados significativos para una de las categorías de implicación narrativa (la implicación emocional) en el texto triste y únicamente en la comparación intragrupo. Por tanto, no podemos aceptar la hipótesis 2. Como consecuencia, la implicación narrativa quedaría desestimada como posible factor que explique la influencia de la música sobre la tarea de traducción.

En tercer lugar, la hipótesis 3 predecía que aquellos participantes que hubiesen experimentado un mayor grado de implicación narrativa producirían traducciones de mayor calidad y/o creatividad. Las pruebas estadísticas no revelan ninguna correlación estadística entre las puntuaciones de implicación narrativa y las puntuaciones de las traducciones, con lo que esta hipótesis también queda desestimada. Es posible que el test de implicación narrativa no haya arrojado resultados satisfactorios debido a que los textos fueran de una extensión demasiado breve como para que los participantes pudieran verdaderamente llegar a entablar un nivel suficiente de implicación en la historia.

Por otra parte, contamos con otros datos recabados que nos permiten explicar los efectos de la música encontrados. Así, los resultados que confirman el efecto favorable de la música triste congruente en el caso de la creatividad concuerdan con la percepción subjetiva de los sujetos (casi el 100%) en cuanto a la influencia de la

música en el estado de ánimo así como los beneficios de la música a nivel cognitivo y artístico-afectivo. Como vemos en el gráfico 6 abajo, los participantes que tradujeron el texto triste con música triste manifestaron mayores beneficios de la música congruente que los que tradujeron el texto feliz para aspectos como la concentración y redacción (aspectos cognitivos), así como una mayor empatía con el texto e inspiración (aspectos artístico-estéticos).

La música feliz incongruente en este grupo fue además percibida como un mayor obstáculo para la concentración y la revisión que la música triste incongruente en el grupo A. Estos resultados favorables de la música congruente en contraposición con la música incongruente se encuentran en consonancia con el llamado «efecto recuerdo congruente con el estado afectivo» o MCM (*Mood Congruent Memory*), según el cual la coincidencia de la valencia emocional entre música y texto podría haber ejercido un impacto positivo a nivel cognitivo, especialmente en los procesos de asociación verbal que tuvieron lugar durante la tarea de traducción.

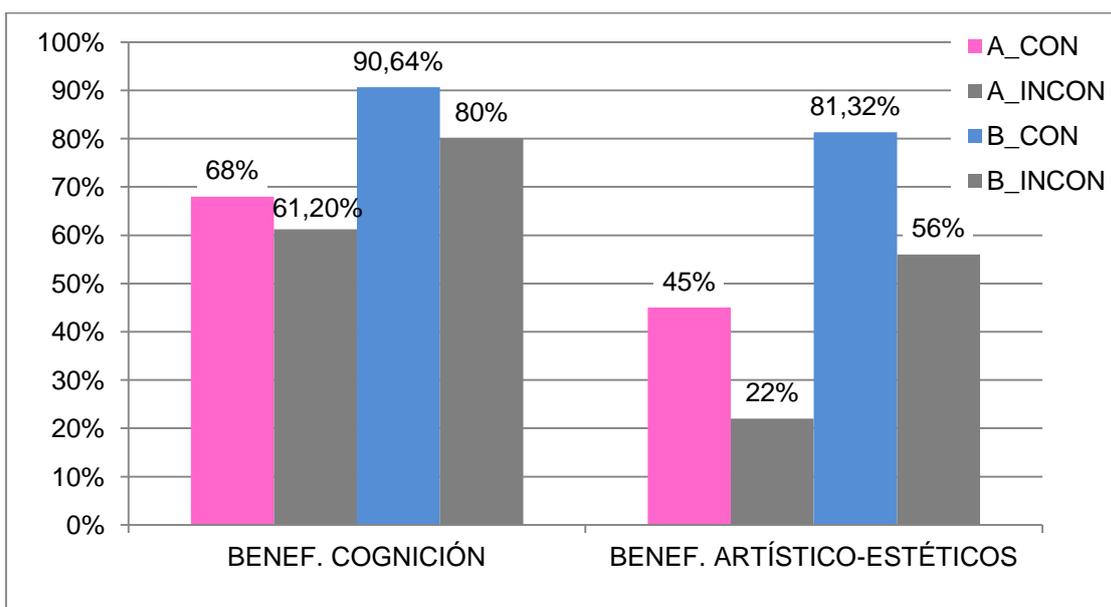


Gráfico 6 Posibles factores de influencia cognitivos y artístico-estéticos puntuaciones GA y GB

Además, como muestra el gráfico 7 a continuación, en el grupo B un mayor número de participantes manifestó haber experimentado una alteración emocional debido a la música o la combinación entre música y texto (76%) con respecto al grupo A (44%). Estos resultados se encuentran en consonancia con los resultados de estudios anteriores que apuntan a una influencia de la música sobre el estado de ánimo (Tan et al., 2010; Hargreaves y North, 2010; Zentner et al., 2011; Scherer y Grandjean, 2012),

así como con aquellos que han asociado la alteración en el estado de ánimo (ya sea positiva o negativa) y la implicación emocional con comportamientos creativos (Csikszentmihaly, 1996; Sternberg y Lubart, 1997) y, en concreto, con la creatividad en traducción (Jääskeläinen, 1996; Tirkkonen-Condit y Laukkanen, 1996; Lehr, 2011; Rojo y Ramos, 2015). Por otra parte, en el grupo A, a pesar de haber traducido el texto triste con música feliz incongruente, un número considerable de los participantes experimentaron una mayor empatía con este texto, lo que podría explicar también que no se hayan obtenido resultados concluyentes en cuanto a las puntuaciones en la traducción. Esta inclinación a empatizar más con el texto triste podría explicarse con los estudios que han postulado una tendencia empática mayor con las emociones narrativas de valencia negativa como la tristeza (veáse Keen, 2007).

Otro dato que explicaría el resultado favorable de la música congruente sobre la creatividad en el texto triste es que un alto porcentaje de participantes (84%) en el grupo B señaló haberse sentido más relajado bajo la influencia de la música triste (ver gráfico 7). Este efecto relajante de la música triste podría explicarse debido a los elementos comunes que comparten la música de propiedades relajantes y la música triste, como el tempo lento y la intensidad baja (ver Vastfjäll, 2002; Gabriellson y Linström, 2011), lo que, a su vez, explicaría los resultados favorables sobre la creatividad ya que muchos estudios han apuntado los beneficios cognitivos (incluidas tareas de comprensión lectora y asociación verbal) de la música relajante en contraposición con la música estimulante (Smith y Morris, 1977; Hallam y Price, 1998; Hallam et al., 2002; Furnham y Stephenson, 2007; Dolegui, 2013). Dichos beneficios se deben al parecer a que la música relajante reduce el estrés y la ansiedad, mientras que la música estimulante favorece la distracción.

Por último, otro factor que podría constituir una posible causa de la mayor creatividad en la presencia de música triste congruente es el incremento de la empatía con el texto que los participantes manifestaron haber experimentado gracias a la música. Como vemos en el gráfico 7, un alto porcentaje de participantes en el grupo B dijeron haber empatizado más con el texto en la tarea con música congruente. Este dato se encuentra además apoyado por las pruebas estadísticas que revelaron resultados significativos en cuanto a la existencia de una correlación entre niveles altos de empatía con el texto y una mayor creatividad en la traducción. Estos resultados además concuerdan con el poder «persuasivo» atribuido a la congruencia musical por algunos autores (Costabile y Terman, 2013; Liebman et al., 2015) según el cual, la

música congruente con respecto a la escena con la que se presenta da lugar a una mayor identificación con los personajes.

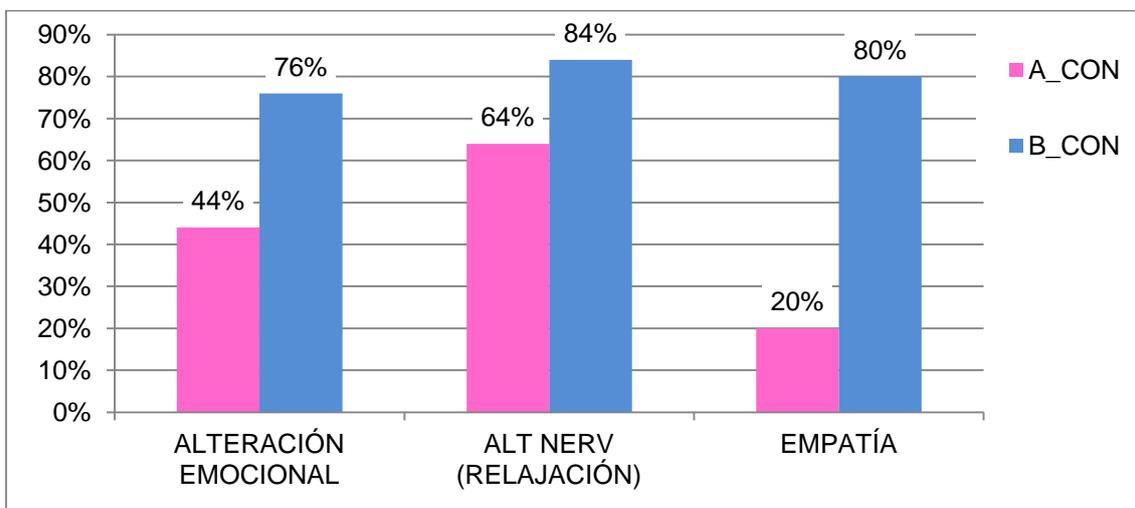


Gráfico 7. Otros posibles factores de influencia de música congruente sobre puntuaciones GA y GB

9. Conclusiones

En este capítulo hemos llevado a cabo el tercer y último estudio experimental de esta tesis. Con este estudio hemos podido verificar la influencia de la congruencia musical sobre la traducción, detectando diferencias en el texto meta cuando los traductores traducen con una música de fondo congruente e incongruente con respecto al contenido afectivo y situacional del texto de partida.

El objetivo principal de este estudio ha sido demostrar, por tanto, que no solo la presencia de música en sí, sino también la congruencia musical desempeñan un papel relevante en la calidad y/o creatividad del texto meta producido. Asimismo, pretendíamos demostrar que la causa de esta mejora en la traducción ante la presencia de estímulos musicales residía en el mayor nivel de implicación narrativa que los sujetos experimentarían en la condición con música congruente en contraposición con la música incongruente o en silencio.

Tras analizar los resultados obtenidos, hemos podido comprobar cómo las hipótesis de partida se cumplen solo para la traducción del texto triste y con respecto a la

puntuación en creatividad, esto es, la música triste congruente parece haber conducido a los participantes a traducir de forma más creativa que la música incongruente o el silencio. Este efecto de la música triste congruente puede explicarse con los beneficios de la música a nivel cognitivo (concentración, lectura, redacción) y artístico-estético (inspiración, empatía), así como la mayor alteración en el estado de ánimo y sensación de relajación que los participantes manifestaron haber experimentado mientras traducían en estas condiciones. Sin embargo, la implicación narrativa, que predecíamos como posible factor fundamental de influencia de la música, no ha resultado un predictor fiable en este sentido. Por otra parte, es posible que la ausencia de resultados significativos en implicación narrativa se haya debido en realidad a una cuestión de tipo metodológico vinculado a la corta extensión de los textos que, posiblemente, no haya permitido a los participantes implicarse verdaderamente en el relato. Al igual que lo que ocurría en el estudio anterior (2.1), el test de sensibilidad musical tampoco se ha revelado como indicador de diferencias significativas concluyentes en las puntuaciones de las traducciones ni en el nivel de implicación narrativa.

Por último, es relevante señalar que los resultados de este estudio se encuentran en consonancia con los hallazgos del estudio 2.1 (capítulo 1) ya que ambos apuntan a una influencia positiva de la música congruente triste sobre la creatividad traductológica.

8

CONCLUSIONES

En esta última parte del trabajo se resumen los frutos recogidos tras cuatro años de investigación en un campo hasta ahora inexplorado en los estudios sobre el proceso de traducción. Lo que surgió como una idea algo incierta y de la que se partía desde cero al ser un estudio pionero en su especie, fue poco a poco cobrando cada vez más forma y sentido hasta convertirse en la satisfacción de un pequeño descubrimiento. Estudiar la huella de un elemento dinámico y rico en matices como la música en una actividad tan compleja y multidimensional como la traducción ha sido un camino no exento de obstáculos metodológicos a veces extremadamente difíciles de sortear. No obstante, a pesar de todas las dificultades encontradas durante el recorrido y a la vista de los resultados obtenidos, seguramente merecía la pena sumergirse en este proyecto. A continuación, ofreceremos las conclusiones más relevantes sobre cada una de las partes de esta tesis y señalaremos la relevancia y aplicaciones del estudio para la práctica y la docencia de la traducción. Finalmente, pondremos de relieve, asimismo, las limitaciones del trabajo y propondremos algunas mejoras para estudios futuros (algunas de ellas ya en proceso de ser implementadas), así como otras vías de investigación en este campo que convendría seguir explorando.

1. Conclusiones sobre cuestiones teóricas

En la primera parte del trabajo, el marco teórico construido sobre los cimientos de estudios anteriores, nos permitía utilizar los hallazgos de la psicología de la música como medio para estudiar y predecir los posibles efectos de la escucha musical en

traducción. Para ello, se indagó sobre el impacto de la música en tres niveles fundamentales: cognitivo, afectivo y estético.

A nivel cognitivo se ha demostrado que la música puede tener un efecto beneficioso para la fluidez cognitiva cuando contribuye a alcanzar los niveles óptimos de *arousal*. De esta forma, la escucha musical durante una actividad cognitiva como la traducción puede traer consigo un aumento del *arousal* que puede estar relacionado con un aumento de la motivación, si la música resulta placentera para el sujeto. Este incremento es favorable en términos cognitivos siempre que no se traspasen ciertos límites, ya que podría dar lugar a una sobreestimulación. La clave para que no se produzca este estado de excitación excesiva parece residir en el tempo y la intensidad de la música. Un tempo lento y un volumen moderado constituyen los ingredientes esenciales de la música de propiedades relajantes. Este carácter relajante es lo que probablemente contrarresta la propia presencia de la música, que puede constituir, ya de base, un estímulo adicional a la propia tarea, propiciando el equilibrio ideal en términos de *arousal*. Estos beneficios de la música relajante se han demostrado concretamente en tareas de comprensión lectora, lo cual nos inducía a pensar que también podían manifestarse durante la traducción.

Entre otros beneficios potenciales de la música en traducción a nivel cognitivo, podemos destacar los resultados que apuntan a una mejora de la memoria episódica y semántica, así como a un incremento de la velocidad de procesamiento verbal, especialmente cuando existe una congruencia afectiva (misma valencia emocional positiva o negativa) entre el estímulo musical y el objeto con el que se trabaja en la tarea. Además, se ha demostrado una relación entre la presencia de estímulos musicales y la tendencia a asumir más riesgos en la toma de decisiones, lo que, desde el punto de vista de la resolución de problemas que conlleva toda tarea de traducción, podría manifestarse en un aumento de la creatividad.

Por otra parte, la música es un instrumento que permite la regulación del estado de ánimo. Sin embargo, descifrar la naturaleza de las emociones provocadas por la música es un reto aún pendiente en el ámbito de la psicología de la música. La valencia de las emociones reales elicítadas por la música no tiene por qué coincidir con la de la emoción que se puede identificar en términos perceptivos, es decir, la música triste, por ejemplo, no provoca necesariamente verdadera tristeza en los oyentes. Este hecho ha dado lugar a la distinción entre emoción sentida y emoción percibida. Por tanto, más que un posible efecto de «contagio emocional», resulta interesante explorar la respuesta estética desencadenada por la escucha musical.

Dicha respuesta estética consiste en una reacción emocional especial que se deriva de las cualidades artísticas de la música y que, por tanto, difiere de la respuesta humana a las situaciones cotidianas (por ejemplo, es difícil que la música nos produzca una emoción cotidiana como el enfado). La emoción estética, que se produce a raíz de la contemplación de obras de arte, viene definida a través de su «efecto conmovedor» (*being moved*) que trae consigo una respuesta fisiológica y psicológica específica (piloerección, cosquilleo) y que generalmente resulta en una sensación de placer estético. En el caso concreto de la música, se han definido cuáles son las emociones propiamente musicales, entre las que podemos mencionar la nostalgia, la tristeza, la tensión, la fascinación, la espiritualidad y la paz.

Un aspecto estrechamente relacionado con las propiedades estético-afectivas de la música y que forma parte del eje fundamental de esta tesis es el fenómeno de la transportación musical. La música estimula la transportación mental del oyente a otro mundo imaginario, permitiéndole evadirse por momentos de la realidad que le rodea. Este fenómeno está basado en la estimulación visual a nivel cognitivo y trae consigo una mayor implicación emocional del sujeto en el objeto al que acompaña, produciendo incluso un efecto «persuasivo». Se ha demostrado así que la música favorece la transportación o implicación narrativa en el terreno audiovisual, produciéndose una mayor empatía entre el espectador y el mundo narrativo ficticio que se le presenta. Para este trabajo, resultaba especialmente interesante la posible potenciación del efecto conmovedor del texto, así como del efecto de la transportación narrativa a través de la música, ya que ambos podían dar lugar a una mayor implicación con el texto a traducir. De esta forma, la transportación del traductor al mundo del texto vehiculizada por la música podría tener una repercusión sobre las características del texto meta producido.

Por último, como último eslabón de la cadena de este marco teórico, hemos explorado la relación entre la transportación musical y la creatividad traductológica a través de los fenómenos de la visualización o imaginación y la alteración emocional. Los resultados de algunos estudios sobre la creatividad, tanto dentro como fuera del ámbito de la traducción, nos permiten situar emociones y estimulación visual como posibles puntos de unión entre la escucha musical y la creatividad traductológica. Estos hallazgos nos conducen, finalmente, a teorizar la existencia de una posible reacción en cadena entre música y creatividad traductológica, catalizada por la transportación o implicación psicológica en el texto. Sobre esta teoría se asienta la hipótesis principal de este trabajo que, tal como se ha comprobado, resultó parcialmente ratificada.

2. Conclusiones sobre cuestiones metodológicas

Sobre la segunda parte de este trabajo, que se corresponde con el estudio de campo llevado a cabo para responder a las preguntas de investigación, recae la mayor parte del peso de este estudio, tanto en términos de tiempo, como de recursos humanos y materiales.

A nivel metodológico, la exhaustividad a la hora de realizar el diseño experimental han resultado claves para poder obtener resultados significativos. Por otra parte, la selección de materiales (música y texto), junto con las dificultades a la hora de asegurar el control de variables, han supuesto uno de los mayores obstáculos de esta fase. Una de las medidas generales que se adoptaron para conseguir la mayor efectividad experimental posible fue la realización de dos estudios previos.

En primer lugar, en el estudio 0 se llevó a cabo una selección de textos y música basada en criterios adoptados de la literatura anterior y un proceso de filtrado y «refinación» posterior necesario para adaptarlos a las características de los sujetos y la propia tarea de traducción. Para asegurar la representatividad emocional tanto de la música como de los textos, se recurrió al análisis automático de textos así como al análisis llevado a cabo por un experto musicólogo en el caso de las pistas musicales. Posteriormente, para asegurar la congruencia afectivo-situacional entre texto y música (efecto banda sonora), se llevó a cabo una encuesta que fue respondida por participantes del mismo grupo generacional que los sujetos que luego llevarían a cabo el experimento de traducción.

En segundo lugar, el estudio 1 sirvió para comprobar los efectos de la música sobre una tarea de lectura y así poder detectar posteriormente posibles diferencias con la tarea de traducción. Este estudio nos permitió además comprobar la idoneidad de los materiales elegidos y predecir resultados en los estudios siguientes.

En tercer lugar, el estudio 2.1 pretendía identificar posibles efectos de la presencia de música sobre la traducción. El experimento consistió en la realización de dos tareas de traducción con textos y música de valencia emocional contraria (triste y feliz) para observar posibles diferencias en el texto meta en términos de calidad y creatividad en la condición con música en contraposición a la condición neutra (silencio).

El último estudio experimental de esta tesis (2.2) se proponía evaluar los efectos de la congruencia e incongruencia afectivo-situacional entre texto y música. Para ello se

replicó el diseño experimental del estudio 2.1 para comparar los textos traducidos bajo la influencia de música congruente e incongruente.

Los test psicométricos utilizados para medir la implicación narrativa y la sensibilidad musical (*Narrative Transportation Scale* y *Music Reward Test*, respectivamente) no arrojaron resultados concluyentes en ninguno de los dos estudios. El test de implicación narrativa se utilizó para averiguar si la música congruente aumentaba los niveles de transportación en el texto y poder establecer posibles casuísticas entre la presencia de música y las puntuaciones de las traducciones. El test de sensibilidad musical se empleó para determinar si un mayor o menor grado de vulnerabilidad de los participantes a la música podía haber conducido a diferencias en los resultados. A pesar de que los test no revelaron, por lo general, ninguna correlación significativa, el test de implicación narrativa nos permitió obtener algunos datos interesantes que sugieren relaciones entre la música, la creatividad traductológica y la capacidad de visualización en el estudio 2.1.

Por último, se utilizó un cuestionario de elaboración propia para conocer la percepción subjetiva de los participantes con respecto a los efectos de la música sobre su estado de ánimo y sobre la tarea y su relación e implicación en el texto. Las preguntas de este cuestionario se revelaron útiles a la hora de interpretar los resultados obtenidos.

3. Conclusiones sobre resultados

A pesar de la dificultad que conlleva obtener resultados satisfactorios cuando se trata de medir efectos tan sutiles como el de la música sobre una tarea de traducción, en este trabajo hemos conseguido datos estadísticamente significativos que apoyan, al menos parcialmente, nuestra teoría inicial planteada en el marco teórico.

Podemos considerar que quizás el hallazgo más relevante de esta tesis se haya manifestado en la correlación entre la presencia de música triste congruente y la creatividad traductológica. Tanto en el estudio 2.1 como en el estudio 2.2 los participantes tradujeron de forma más creativa el texto triste bajo la influencia de la música triste congruente. Estos resultados se obtuvieron además en todos los tipos de correlaciones (intragrupo e intergrupo) con significatividad estadística, lo cual resulta un indicador tanto de la replicabilidad del experimento como de la posibilidad de extrapolar dichos resultados de la muestra a la población. Por el contrario, en cuanto a

los efectos de la música feliz, solo se obtuvieron datos significativos de forma algo aislada, en concreto, en algunas comparaciones del estudio 2.1. Este desequilibrio en cuanto a la obtención de resultados satisfactorios entre la condición triste y la condición feliz podrían explicarse con el impacto psicológico que conllevan tanto la exposición a la tristeza musical como a la tristeza narrativa. Por una parte, existen evidencias en la literatura de que la tristeza narrativa produce una mayor implicación emocional en los lectores que las emociones positivas (Keen, 2007), mientras que, por otra parte, la música triste, por sus características de tempo lento e intensidad baja (Vastfjäll, 2002; Gabrielsson y Linström, 2011), puede tener propiedades relajantes y propiciar unos niveles óptimos de *arousal* en los oyentes que, a su vez, favorecen la fluidez en tareas cognitivas como la comprensión lectora (Smith y Morris, 1977; Hallam y Price, 1998; Hallam et al., 2002; Furnham y Stephenson, 2007; Dolegui, 2013).

En este estudio no hemos obtenido datos que apoyen de forma directa e inequívoca la implicación narrativa como una posible causa del efecto de la música triste sobre la creatividad de los traductores, puesto que el test de implicación narrativa no reveló resultados concluyentes; sin embargo, sí contamos con indicios de que los participantes experimentaron sensaciones parecidas o relacionadas con la implicación o transportación narrativa y, en concreto, con dos de sus componentes fundamentales: la visualización y la implicación emocional. Así, por una parte, en el estudio 2.1, se detectó un aumento de la capacidad de visualización de la escena descrita en los textos ante la presencia de música. Por otra parte, a través del cuestionario de elaboración propia, en ambos estudios los participantes manifestaron haber experimentado una mayor alteración emocional en las tareas con música, así como una mayor empatía con el texto. Estos datos coinciden además con la sensación de los participantes de haberse sentido más inspirados en la traducción con música a la hora de redactar el texto. Además, en la pregunta de tipo abierto podemos identificar, asimismo, algunas referencias explícitas a la sensación de implicación narrativa como «meterse en escena» o «introducirse en la historia».

Otros de los factores de influencia posibles están relacionados con la percepción subjetiva de los participantes con respecto a los beneficios de la música a nivel cognitivo. De esta forma, los estudiantes manifestaron que la música les había ayudado a concentrarse en la tarea. Es posible que este beneficio en la concentración pudiera ser debido a las propiedades relajantes de la música triste congruente, que se han revelado en estudios anteriores como elementos favorables para tareas como la

comprensión lectora, así como a los beneficios cognitivos de la congruencia afectiva de la música —el «efecto memoria congruente con el estado afectivo», o *Mood Congruent Memory*— especialmente, en tareas de asociación verbal. Además, también es relevante aportar como posible causa la sensación de aislamiento que proporcionaba la música que algunos participantes revelaron en la pregunta de tipo abierto y que amortiguaba el ruido ambiente.

4. Aciertos y limitaciones del trabajo

Uno de los mayores aciertos del trabajo a nivel eidético ha sido, en nuestra opinión, explorar las emociones musicales, el fenómeno de la transportación narrativa y la visualización como punto de unión entre la escucha musical y la traducción, y haber desviado el trabajo por este camino, una idea que nació en un principio de la intuición personal y para la que, posteriormente, se encontraron datos favorables en la literatura. Estos fenómenos nos permiten dar una explicación más íntegra a los resultados obtenidos. Asimismo, la elección de estímulos de cargas emocionales opuestas fue también importante a la hora de examinar efectos potenciales de la valencia afectiva positiva y negativa en traducción. Al contrario de lo que demuestran los resultados obtenidos en otros estudios sobre la influencia de estímulos emocionales negativos en la creatividad de la traducción (véase Lehr, 2013; Rojo y Ramos, 2015), este estudio ha revelado un efecto positivo de la valencia negativa en la creatividad traductológica a través de la emoción de tristeza. Esta aparente contradicción puede explicarse a través de la naturaleza especial de las emociones producidas por la música (emociones estéticas o artísticas) sobre las que el individuo parece interponer una distancia psicológica mayor que con las emociones utilitarias del día a día, que afectan en mayor grado a su integridad psicológica. Además, otro aspecto relevante en este sentido es la disociación entre emoción percibida y emoción sentida a través de la música y el fenómeno de la paradoja de la tristeza agradable que mencionábamos anteriormente, mediante el que el sujeto es capaz de experimentar placer al escuchar una melodía triste. Asimismo, la naturaleza de la música alegre en cuanto a complejidad musical, tempo e intensidad (a pesar de haber intentado controlar esta variable todo lo posible), conduce más fácilmente a una posible sobreestimulación y a la atención dividida.

Además, a nivel metodológico, el rigor con el que se llevó a cabo la selección de materiales y el diseño experimental fueron seguramente claves para la obtención de resultados relevantes. Especialmente la validación previa de materiales en términos de representatividad emocional y congruencia afectivo-situacional, junto con el diseño cruzado, permitieron un control de variables más efectivo. El cuestionario retrospectivo y la pregunta de tipo abierto también se revelaron como fuentes de información complementarias, valiosas y determinantes a la hora de confirmar algunos de los resultados obtenidos tanto en el test de implicación narrativa como en las traducciones.

Por otra parte, también es conveniente señalar algunas limitaciones del trabajo que han podido también afectar a los resultados, y que enumeramos a continuación:

En primer lugar, el uso de test psicométricos basados en cuestionarios de autoinforme que, inevitablemente, traen consigo un cierto nivel de subjetividad.

En segundo lugar, la imposibilidad de someter a los mismos participantes a dos tareas de traducción consecutivas en el tiempo con textos idénticos, ya que estarían condicionados por haber sido expuestos anteriormente al texto y a la tarea. Este obstáculo se contrarrestó a través del contrabalanceo, es decir, llevándose a cabo comparaciones intergrupo (distintos sujetos y mismos textos) e intragrupo (mismos sujetos y distintos textos).

En tercer lugar, también estábamos limitados por la extensión y la dificultad de obtener una homogeneidad absoluta entre los textos. Por una parte, quizás la corta longitud de los textos (alrededor de 130 palabras) haya sido una de las causas de que los resultados del test de implicación narrativa no hayan resultado concluyentes ya que no permiten el espacio suficiente como para dar cuenta de la evolución de una historia y de sus personajes. Por otra parte, el gran número de factores y elementos, tanto lingüísticos como extralingüísticos, que era necesario tener en cuenta dificultó el asegurar la comparabilidad de los textos en las comparaciones intragrupo. En cualquier caso, se decidió posteriormente modificar los textos de nuevo para asegurar un mayor grado de homogeneidad y volver a realizar el experimento con una nueva muestra (en el anexo IX se ofrece la versión mejorada del experimento). Está previsto que la recogida de datos de este nuevo experimento finalice antes del verano de 2017.

En cuarto lugar, la evaluación del producto de traducción como único parámetro también constituye una limitación. El estudio se habría enriquecido metodológicamente si hubiéramos utilizado algún tipo de control sobre el proceso durante la tarea de

traducción. El uso de herramientas como Translog y la grabación de la pantalla nos habrían permitido detectar posibles efectos de la música a nivel cognitivo, así como indicios de pensamiento creativo a través de las pausas y movimientos del teclado. Por otra parte, insertar la música en este tipo de soporte resultaba un obstáculo prácticamente insalvable. Esto sumado a la falta de familiaridad de los sujetos con el software, que resultaría un elemento extraño más para ellos sumado a la presencia de música, nos llevó a optar por una mayor simplicidad metodológica en favor de asegurar un buen funcionamiento y un desarrollo lo más fluido posible de la tarea. Sin embargo, a pesar de que en este estudio no se contemplaba, en principio, examinar el proceso de traducción, se recogieron algunos datos que podrían utilizarse en este sentido en una ampliación del trabajo, como la variedad de recursos lingüísticos y fuentes documentales utilizados para hacer la tarea y el tiempo empleado, que se consideran un indicio de pensamiento creativo (Bayer-Hohenwarter, 2009).

Por último, es necesario tener en cuenta que, en la práctica, la música no suele ser «emocionalmente constante», esto es, una misma pieza musical alberga generalmente una multiplicidad de matices emocionales a lo largo de su estructura, lo cual dificulta extrapolar estos resultados a cualquier tipo de música, a pesar de ser instrumental.

5. Aplicación práctica y posibles ampliaciones del trabajo

Los beneficios de la música de cara a la tarea de traducción podrían explotarse tanto en el aula como en el contexto de la traducción profesional. Debido a la naturaleza de la música y los textos empleados, la aplicación práctica de este trabajo queda especialmente —aunque no exclusivamente— patente en el ámbito de la traducción literaria. La música congruente en términos afectivo-situacionales puede utilizarse como estímulo externo para fomentar la calidad y la creatividad en el texto literario, confiriéndole así un mayor valor artístico a la traducción de la obra original. Por otra parte, la música de propiedades relajantes (sin tener por qué poseer connotaciones emocionales específicas) puede conducir a un aumento de los niveles de *arousal* y, así, a una mayor implicación en la tarea y a favorecer la concentración en el entorno de trabajo, ya que neutraliza el sonido ambiente y puede proporcionar una mayor sensación de aislamiento.

En el ámbito de la traducción audiovisual, es posible que fuera igualmente beneficioso que el traductor trabajara con la BSO de la película junto al guion y el vídeo original

para que pudiera escuchar la pista específica que acompaña a una determinada escena. Es posible que realizar la traducción mientras se escucha la banda sonora pueda conducir también a soluciones más creativas o emotivas.

Resultaría interesante, asimismo, construir listas de reproducción para diferentes tareas de traducción, incluso listas clasificadas según el contenido emocional reflejado en la música y que ayuden en la traducción de pasajes en los que se representa una emoción similar (p.ej., música romántica para una escena de amor, música triste para una escena de muerte o desamor).

En cuanto a futuras líneas de investigación y ampliaciones del trabajo, esta tesis ha pretendido abrir una nueva puerta en un campo hasta la fecha inexplorado en traducción, permitiendo la posibilidad a otros investigadores de continuar y abrir nuevas vías de investigación sobre música y traducción. A continuación proponemos algunas ideas:

Una variación de este estudio podría fundamentarse en el uso de otros géneros musicales, como la música clásica que ha demostrado ser metodológicamente efectiva en otros estudios, la música *chill-out*, la música *ambient* o los llamados *soundscapes* (música que imita los sonidos de la naturaleza). También sería posible trabajar con otras emociones básicas como el miedo o la nostalgia o con distintos matices emocionales (felicidad triunfante, felicidad espiritual...).

Otra posible innovación sería introducir criterios de análisis diferentes, como la intensificación o mitigación emocional en el texto, es decir, detectar si, mediante la música, se tienden a ensalzar los sentimientos representados en el texto origen, dando lugar a un texto con una mayor carga emocional.

Además, podrían medirse otros factores intrínsecos al sujeto, como la capacidad de empatía, para detectar si puede ser un posible indicador de sensibilidad musical y que puede dar lugar a una mayor implicación en la tarea con música o bien un indicador de implicación narrativa. De hecho, existen evidencias en la literatura de la psicología de la música (véase Vuoskoski y Eerola, 2012) sobre la relación entre la empatía como rasgo de personalidad y la propensión a experimentar emociones inducidas a través de la música.

Por último, podrían medirse también algunos parámetros fisiológicos como las pulsaciones cardíacas para detectar posibles cambios emocionales a raíz de la música, así como incorporar algún instrumento que permita medir las emociones

estéticas, indicadores del «efecto conmovedor» (*being moved*), como por ejemplo, los llamados «*art-elicited chills*» que mencionábamos en la revisión de la literatura y, en concreto, emociones musicales. Este último aspecto también se corrigió en la versión mejorada del experimento (anexo IX) mediante la inclusión de algunas preguntas adicionales en el cuestionario retrospectivo.

En definitiva, este trabajo ha tratado de llamar la atención sobre la música como un instrumento al servicio de la traducción. La música se ha revelado como un factor que puede marcar la diferencia en el producto final del proceso de traducción, especialmente en términos de creatividad traductológica y, por tanto, podría resultar beneficioso proponer su uso tanto en el ámbito docente como en entornos profesionales. Los potenciales beneficios de la escucha musical pueden explotarse en el ámbito de la traducción siempre que se tengan en cuenta ciertos criterios para seleccionar la música de forma que sea una herramienta efectiva y se pueda convertir en una poderosa aliada para la concentración, la inspiración y la empatía entre traductor y texto.

THESIS SUMMARY AND CONCLUSIONS

Thesis summary

Music is a powerful instrument that can exert a strong influence upon the human psyche. From the psychology of music, it has been proved that some types of music with specific properties may lead to a better performance at the workplace. Benefits of music-listening seem to be especially connected to its impact on the affective sphere. On the one hand, at a cognitive level, we can distinguish two main findings that support this idea: 1) relaxing music can enhance cognitive processing through a moderate and balanced increase of arousal; 2) affective congruence between music and the object it goes together with (e.g. film, text) enhances memory and information processing speed. On the other hand, music, being an artistic object, evokes aesthetic emotions associated to pleasure when it meets individuals' subjective criteria of quality and beauty through the experience of contemplation and appreciation.

The last and most revealing effect of music-listening, which is related with the aesthetic properties of music, is visual stimulation and the enhancement of narrative transportation. Whether played alone or as a complement of other artistic materials such as film or text, music usually leads to the representation of a sequence of images inside the listener's mind, probably due to its alleged narrative character. Thus, when combined with a reading experience, it triggers narrative transportation, a phenomenon by which the reader of a text is mentally transported to the narrative world or the scene portrayed in it. This phenomenon is based on visual stimulation at a cognitive level and implies a higher degree of emotional engagement in the text. Transportation can be enhanced thanks to music-listening due to music's "persuasive effect". In this thesis, the purpose was to maximize the moving potential of the text by using background music, since it could lead translators to experience a greater engagement with the task, ultimately having some kind of repercussion on the target text.

Finally, we explored the relation between musical transportation and translational creativity through imagery and emotional alteration. Results achieved by previous studies allowed us to identify emotions and imagination as possible links between music-listening and translational creativity. This means that music could foster creativity during a translation task thanks to its potential to trigger emotions, imagination and a higher level of psychological transportation in the text. Upon such theory developed in the first part of this thesis, we formulated the main hypothesis of this study, which would be later partially accepted.

Taking into consideration all the above-mentioned aspects of music-listening, this study has aimed at assessing potential effects of musical triggers in the translation process, examining whether the presence of musical stimuli may play a relevant role, ultimately showing a -positive or negative- impact on translation quality and creativity.

After an exhaustive validation procedure to ensure emotional representativeness and affective congruence between texts and music, an experiment was carried out to assess the role of music-listening while reading two literary and emotionally opposite texts (happy and sad) (Study 1). Upon the promising results obtained from this first approach, the two main experimental studies of this thesis were carried out. In these experiments participants were instructed to translate the previously mentioned texts while they listened to background music. In study 2.1 source texts were complemented with music triggers or a silent condition, whereas in study 2.2 both congruent and incongruent music stimuli were used according to the emotion represented in the texts. Based on previous studies that prove that the presence of music can lead to higher levels of narrative transportation in narrative fiction products, we departed from the main hypothesis that the combination of text and music featured by emotions of equivalent valence may positively contribute to the reader's level of engagement with the task and, thus, to a greater level of quality and creativity in translation.

Psychometric tests used to measure narrative engagement and musical sensibility (Narrative Transportation Scale, Music Reward Test, respectively) did not show any conclusive results in our studies. The narrative engagement test was used to find out whether congruent music contributed to increasing transportation into the text and, therefore, identifying possible causations between the presence of music and

translation scores in terms of quality and creativity. The Music Reward Test, on the other hand, was used to assess whether a higher or lower level of sensibility to music could have led to relevant differences in terms of narrative engagement and/or translation scores. Even though the tests reveal no significant correlations, the Narrative Transportation Scale allowed us to obtain some interesting data that suggest relations between music, translational creativity and visualization in study 2.1. Finally, we also designed a “tailor-made” questionnaire in order to collect data about the subjective perception of participants with regard to the effects of music on their mood, on the translation task and their interaction and engagement with the text. These questions were useful to interpret other results obtained.

Conclusions

This thesis intended to raise awareness about music as an instrument which can be used at the service of translation in both academic and professional environments. Despite the difficulty of obtaining satisfactory results when it comes to measuring the subtle effects caused by music on a dynamic and multifaceted task like translation, in this study we achieved statistically significant data that (at least, partially) support the initial hypothesis. Thus, we could state that music has revealed itself as an element that may make the difference especially in terms of creativity in literary translation. The results obtained from the main experimental studies of this thesis point out an interesting beneficial effect of affectively congruent sad music. These results were obtained in both, within- and across-groups comparisons with statistical significance, which confirms the replicability of the experiment, also enabling to generalize such results from sample to population. On the contrary, with regard to the effects of happy music, we only obtained isolated significant data, specifically, in some of the comparisons of study 2.1. Such unevenness between the happy and the sad conditions could be explained with the psychological impact that entails exposure to both musical sadness and narrative sadness. On the one hand, there is evidence in literature about the higher level of emotional engagement produced by narrative sadness in readers when compared to positive emotions like joy (Keen, 2007). On the other hand, sad music, due to its characteristic slow tempo and low intensity (Vastfjäll, 2002; Gabrielsson y Linström, 2011) may have relaxing properties and foster optimal levels of arousals in listeners which, in turn, favor cognitive fluency in tasks such as reading

comprehension (Smith & Morris, 1977; Hallam & Price, 1998; Hallam et al., 2002; Furnham & Stephenson, 2007; Dolegui, 2013).

In this study, we did not obtain data that directly and unequivocally supports narrative engagement as a possible cause of the effect of sad music upon translator's creativity, since the test of narrative engagement did not reveal concluding results; however, we did attain evidence that participants experienced feelings associated to narrative engagement or transportation and, more specifically, with two of its main components: visualization and emotional engagement. In study 2.1, a higher level of visualization of the scene portrayed in the texts was detected when music was played. Also, through our self-made questionnaire, participants informed having experienced a greater emotional alteration during the translation with music in both experiments, as well as a higher level of empathy with the text. These data coincide as well with the participants' feelings of inspiration when translating with music. Moreover, in the responses for the open question that was included we can identify some explicit references to the feeling of narrative engagement like "getting lost in the scene" or "immersing in the story".

Our findings are in agreement with previous studies that proved a higher impact of negative emotions like sadness in comparison with positive emotions, especially in terms of narrative engagement. Also, this beneficial effect of sad music can be explained through the phenomenon of the "paradox of pleasurable sadness", which outlines how individuals can experience a positive emotion (aesthetic pleasure) when they are exposed to sadness, due to the ability of dissociating perceived and felt emotions and establishing some degree of psychological distance towards the artistic object that acts as the source of emotion.

Other influence factors may be related to the subjective perception of participants with regard to the benefits of music at a cognitive level. Thus, students informed that music had helped them concentrate in the task. It is possible that this benefit for concentration is due to the relaxing properties of sad congruent music, which had already been identified as favorable elements for reading comprehension in previous studies, as well as the cognitive benefits of mood-congruent music (the so-called "Mood Congruent Memory" effect), especially in verbal-association tasks. Furthermore, it is also relevant to highlight the feeling of noise-cancellation and sound-isolation provided by the music as a possible cause, as reported by some participants.

Potential benefits of music for translation could be exploited both in academic and professional environments. Due to the artistic nature of music and the texts used, the practical application of this thesis could be especially (but not exclusively) oriented to the field of literary translation. Congruent music may be used as an external stimulus to foster translation quality and creativity when dealing with literary source texts, enriching translations with a higher artistic value. In addition, relaxing music (without necessarily conveying any specific emotion) may lead to higher arousal levels and, thus, to a greater engagement in the task, promoting concentration in a given working environment, since it neutralizes background noise.

In the field of audiovisual translation, providing translators with the original soundtrack of the film together with the screenplay and the video could also lead to a higher involvement in the story and, in turn, to more creative or emotive translations.

It would also be interesting to make playlists for different types of translation tasks and classifying them according to the emotional content conveyed by the music, in a way that they could help to translate passages with a similar emotion (e.g. romantic music for a love scene or sad music for a death scene).

Concerning new research lines and extensions of this study, this thesis has intended to open a new path that was unexplored in the field of translation up to this date, allowing other researchers to continue and investigate new research areas about music and translation. For example, other musical genres could be examined, such as classical music—which has revealed itself as a methodologically effective tool in previous studies—, chill-out music, ambient music or the so-called soundscapes (music that imitates sounds of nature). Also, it is possible to try different basic emotions like fear and nostalgia, as well as different emotional nuances (triumphant happiness, spiritual happiness...).

Another possible innovation could be introducing different analysis criteria, like emotional intensification or attenuation in the target text, i.e., detecting whether music could lead to intensify emotions represented in the source text, providing the resulting text with a higher emotional load.

Moreover, other factors inherent to translators' personality such as empathy could also be researched and try to determine whether they could constitute possible predictors of

musical sensibility and higher involvement in the translation task with music. In fact, there is already some evidence in literature within the field of music psychology (see Vuoskoski and Eerola, 2012) about the relationship between trait-empathy and the tendency to experience musically-induced emotions.

Physiological parameters, such as heartbeat could be also measured to detect emotional changes in response to music, as well as using some tools that allow to measure aesthetic reactions or the so-called feeling of “being moved”, like “art-elicited chills” and, more specifically, musical emotions. Some additional questions in this regard were already incorporated in the improved version of the experiment (annex IX).

The potential beneficial effects of music-listening could be exploited in the field of translation as long as the selection of musical stimuli meets some specific criteria in order to ensure that we make the most out of music, turning it into an effective tool and, ultimately, becoming a powerful ally for concentration, inspiration and empathy in translation.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akinola, M., y Mendes, W. (2008). The dark side of creativity: biological vulnerability and negative emotions lead to greater artistic creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(12), 1677-1686.
- Amabile, T. (2013). Componential Theory of Creativity. En E. Kessler, *Encyclopedia of Management Theory* (págs. 134-139). Londres: Sage Publications.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Apfelthaler, M. (2014). Stepping into others' shoes: A cognitive perspective on target audience orientation in written translation. *MonTI*, 1, 303-330.
- Balacescu, I., y Stefanink, B. (2003). Modèles explicatifs de la créativité en traduction. *Meta*, 48(4), 509-525.
- Balch, W. R., Myers, D. M., y Pappotto, C. (1999). Dimensions of mood in mood-dependent memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 25, 70-83.
- Balogun, K., Monteiro, N., y Teseletso, T. (2013). Effects of Music Genre and Music Language on Task Performance Among University of Botswana Students. *American Journal of Applied Psychology*, 1(3), 38-43.
- Baron Cohen, S., y Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175.
- Bartlett, D. (1996). Physiological responses to music and sound stimuli. En D. Hodges, *Handbook of music psychology* (págs. 343-385). San Antonio (Texas): Institute for Music Research Press.
- Basadur, M. (1998). The Basadur Simplex creative problem solving profile inventory: Development, reliability and validity. *Management of Innovation and New Technology Research Centre*, 83.
- Bayer-Hohenwarter, G. (2011). "Creative Shifts" as a Means of Measuring and Promoting Translational Creativity. *META*, 56(3), 663-692.

- Bayer-Hohenwarter, G. (2011). Die Entwicklung translatorischer Kreativität. [*Tesis doctoral*], Universität Graz, ITAT.
- Bezdek, M. A., y Gerrig, R. J. (2008). Musical emotions in the context of narrative film. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 578.
- Björk, S., y Holopainen, J. (2004). *Patterns In Game Design*. Hingham, Massachusettes: Charles River Media.
- Blood, A., y Zatorre, R. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98(20), 11818–11823.
- Bodner, M., Muftuler, L., Nalcioglu, O., y Shaw, G. (2001). FMRI study relevant to the Mozart effect: brain areas involved in spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, 23(7), 683–690.
- Bolz, M. (2005). The cognitive processing of film and musical soundtracks. *Memory y Cognition*, 32(7), 1194–1205.
- Bottiroli, S., Rosi, A., Russo, R., Vecchi, T., y Cavallini, E. (2014). The cognitive effects of listening to background music on older adults: processing speed improves with upbeat music, while memory seems to benefit from both upbeat and downbeat music. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 6(284), 1-7.
- Brauer, M. (1998). Stroop interference in Bilinguals: The role of similarity between the two languages. En A. F. Healy, y L. E. Bourne, *Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention* (págs. 317-338). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Broadbent, D. (1958). *Perception and Communication*. Londres: Pergamon Press.
- Brown, R. (1989). Creativity. What are we to measure? En J. Glover, R. Ronning, y C. Reynolds, *Handbook of Creativity. Perspectives on Individual Differences* (págs. 3-32). Nueva York: Springer.
- Bullerjahn, C., y Guldenring, M. (1994). An empirical investigation of effects of film music using qualitative content analysis. *Psychomusicology*, 13, 99–118.
- Busselle, R., y Bilandzic, H. (2009). Measuring Narrative Engagement. *Media Psychology*, 12(4), 321-347.

- Cacioppo, J. T., Bernston, G. G., y Larsen, J. T. (2000). The psychophysiology of emotion. En M. Lewis, y J. Haviland-Jones, *Handbook of emotions (3a edición)* (págs. 180–195). Nueva York: The Guilford Press.
- Cameron, L. (2011). *Metaphor and Reconciliation: The Discourse Dynamics of Empathy in Post-Conflict Conversations*. Nueva York: Routledge.
- Campos, A., y González, M. (1994). Influence of creativity on vividness of imagery. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1067-1071.
- Cassidy, G., y MacDonald, R. (2007). The effect of background music and background noise on the task performance of introverts and extraverts. *Psychology of Music*, 35, 517–537.
- Caterina, R. (2005). Aspetti percettivi nel "ritorno al futuro" della psicologia della musica. *Rivista di analisi e teoria musicale*, XI(1), 95-104.
- Chanda, M., y Levitin, D. J. (2013). The neurochemistry of music. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(4), 179-191.
- Chavez, R. (2016). Imagery As a Core Process in the Creativity of Successful and Awarded Artists and Scientists and Its Neurobiological Correlates. *Frontiers in Psychology*, 7(351).
- Chou, P. (2010). Attention drainage effect: How background music effects concentration in taiwanese college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 36-46.
- Claridge, G. (1987). Psychotism and Arousal. En J. Strelau, y H. Eysenck, *Personality dimensions and arousal* (págs. 133–150). Nueva York: Plenum Press.
- Cockerton, T., Moore, S., y Norman, D. (1997). Cognitive test performance and background music. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 1435-1438.
- Cohen, A. J. (2001). Music as a source of emotion in film. En P. Juslin, y J. Sloboda, *Music and emotion: Theory and research* (págs. 249-272). Oxford: Oxford University Press.
- Coleridge, S. (1817). *Biographia Literaria*. Londres: Nigel Leask, J. M. Dent.
- Condit-Schult, N. (2014). Rhyme, reason and rhythm: Elision, enjambment and entropy in the phrasing and rhyme schemes of rap. *Proceedings of the 13th*

- International Conference on Music Perception and Cognition and The 5th Conference for the Asian-Pacific Society for Cognitive Sciences of Music* (págs. 42-43). Seúl: Yonsei University.
- Coplan, A. (2006). 'Catching Characters' Emotions: Emotional Contagion Responses to Narrative Fiction Film. *Film Studies*, 8, 26-38.
- Costa, M. (2012). Effects of mode, consonance, and register in visual and word-evaluation affective priming experiments. *Psychology of Music*, 41, 713-728.
- Costabile, K. A., y Terman, A. W. (2013). Effects of Film Music on Psychological Transportation and Narrative Persuasion. *Basic and Applied Social Psychology*, 35, 316-324.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). The Domain of Creativity. En M. A. Runco, y R. S. Albert, *Theories of Creativity* (págs. 190-212). Londres: Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Nueva York: Harper Collins.
- Cupchik, G., Oatley, K., y Vorderer, P. (1998). Emotional effects of reading excerpts from short stories by James Joyce. *Poetics*, 25, 363-377.
- Cusick, S. (2008). 'You are in a place that is out of the world...': Music in the Detention. *Journal of the Society for American Music*, 2(1), 1-26.
- Dacey, J. (1989). *Fundamentals of creative thinking*. Lexington, MA: D. C. Heath/Lexington Books.
- Dam-Jensen, H. (2012). Decision-making in translation: A pilot study of students' translation processes. *Fachsprache*, 3(4), 146-164.
- Dancette, J., Audet, L., y Jay-Rayon, L. (2007). Axes et critères de la créativité en traduction. *Meta*, 52(1), 108-122.
- Davies, S. (1994). *Musical Meaning and Expression*. Ithaca (Nueva York): Cornell University Press.
- Davies, S. (2010). Emotions expressed and aroused by music. Philosophical perspectives. En J. P. N., y S. J. A., *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (págs. 15-44). Oxford: Oxford University Press.

- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-104.
- Davis, W., y Hadley, S. (2015). A History of Music Therapy. En B. Wheeler, *Music Therapy. Handbook* (págs. 17-28). Nueva York, Londres: The Guilford Press.
- De Bono, E. (1967). *The use of lateral thinking*. Middlesex: Penguin.
- De Dreu, C. K., y Bass, M. N. (2008). Hedonic tone and activation level in the mood-creativity link: toward a dual pathway to creativity model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 739–756.
- De Graaf, A., Hoeken, H., Sanders, J., y Beentjes, H. (2009). The Role of Dimensions of Narrative Engagement in Narrative Persuasion. *Communications: The European Journal of Communication Research*, 34(4), 385-405,.
- De Koning, B. B., y van der Schoot, M. (2013). Becoming part of the story! Refueling interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 25, 261-287.
- De Koning, B., y van der Schoot, M. (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. . *Educational Psychology Review*, 25, 261-287.
- De l'Etoile, S. K. (2002). The effect of a musical mood induction procedure on mood state-dependent word retrieval. *Journal of Music Therapy*, 39, 145-160.
- DiStefano, N., y Bertolaso. (2014). Understanding Musical Consonance and Dissonance: Epistemological Considerations from a Systemic Perspective. *Systems*, 2, 566-575.
- Dolegui, A. (2013). The Impact of Listening to Music on Cognitive Performance. *Student Pulse*, 5(9).
- Doyle, M. S. (1991). Translation and the space between: Operative parameters of an enterprise. En M. Larson, *Translation: Theory and practice, tension and interdependence* (págs. 13-26). Binghamton: State University of New York at Binghamton (SUNY).
- Dragsted, B. (2010). Coordination of reading and writing processes in translation: An eye on uncharted territory. En G. M. Shreve, y E. Angelone, *Translation and Cognition*. (págs. 41–62). Amsterdam: John Benjamins.

- Durieux, C. (2007). L'opération traduisante entre raison et émotion. *Meta*, 52(1), 48–55.
- Eerola, T., Vuoskoski, J. K., y Kautiainen, H. (2016). Being Moved by Unfamiliar Sad Music Is Associated with High Empathy. *Frontiers in Psychology*, 7(1176), 1-12.
- F.M., C., J., G., N., M., y A.E., G. (2016). Conventional metaphors in longer passages evoke affective brain response. *Neuroimage*, 139, 218-230.
- Feist, G. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 290-309.
- Ferrando Prieto, M. (2006). Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades. [Tesis doctoral], Universidad de Murcia.
- Fillmore, C. (1982). Frame semantics. En L. S. Korea, *Linguistics in the Morning Calm* (págs. 111-137). Seúl: Hanshin Publishing Co.
- Flohr, J. W., y Hodges, D. (2006). Music and neuroscience. En R. Colwell, *MENC handbook of musical cognition and development* (págs. 3-39). Nueva York: Oxford University Press.
- Fontaine, J. J., Scherer, K. R., y Soriano, C. (2014). *Components of emotional meaning: A sourcebook*. Nueva York : Oxford University Press.
- Fontaine, J., Roesch, E., y Ellsworth, P. (2007). The world of emotions is not two-dimensional. *Psychological Science*, 18(12), 1050–1057.
- Fontaine, J., Scherer, K., y Soriano, C. (2013). *Components of Emotional Meaning: A sourcebook*. Oxford: Oxford University Press.
- Foo, Y. (2011). Effect Of Background Music Tempo On Decision Making Of Risk Taking And Intertemporal Choice. [Tesis de máster].
- Foster, K. J., y Jian, N. (2001). The nature of the bilingual lexicon: Experiments with the masked priming paradigm. En J. N. Nicol, *One mind, two languages: Bilingual language processing* (págs. 49-71). Malden, MA: Blackwel.
- Funke, J. (2000). Psychologie der Kreativität. En R. Holm-Hadulla, *Kreativität* (págs. 283-300). Heidelberg: Springer.

- Funke, J. (2003). Kreatives Problemlösen: Konzept, Messung, Förderung. *Comunicación presentada en la conferencia de graduación "Intelligenz und Kreativität"*, Psychologisches Institut, Universität Heidelberg.
- Furnham, A., y Allass, K. (1999). The influence of musical distraction of varying complexity on the cognitive performance of extroverts and introverts. *European Journal of Personality*, 13(1), 27–38.
- Furnham, A., y Bradley, A. (1997). Music while you work: The differential distraction of background music on the cognitive test performance of introverts and extraverts. *Applied Cognitive Psychology*, 11, 445-455.
- Furnham, A., y Stephenson, R. (2007). Musical distractors, personality type and cognitive performance in school children. *Psychology of Music*, 35(1), 403-420.
- Gabrielsson, A. (1995). Expressive intention and performance. En R. Steinberg, *Music and the Mind Machine* (págs. 37-47). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Gabrielsson, A. (2002). Perceived emotion and felt emotion: same or different? *Musicae Scientiae*, 6, 123–148.
- Gabrielsson, A., y Lindström, E. (2010). The Role of Structure in the Musical Expression of Emotions. En P. Juslin, Sloboda, y J.A., *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (págs. 367-400). Oxford: Oxford University Press.
- Gadamer, H. G. (1975). Hermeneutics and Social Science. *Philosophy Social Criticism/Cultural Hermeneutics*, 2(4), 307-316.
- Gambrell, L. B., y Jawitz, P. B. (1993). Mental imagery, text illustrations, and children's story comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 28(3), 265-273.
- Gambrell, L., y Bales, R. J. (1986). Mental imagery and the comprehension monitoring performance of fourth-and fifth-grade poor readers. *Reading Research Quarterly*, 21, 454-464.
- Garrido, S., y Schubert, E. (2011). Negative emotion in music: What is the attraction? A qualitative study. *Empirical Musicology Review*, 6(4), 214-230.
- Gaut, B. (2003). Creativity and Imagination. En B. Gaut, y P. Livingston, *The Creation of Art*. (págs. 148-173). Cambridge: Cambridge University Press.

- Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam: Benjamins.
- Gillioz, C., Fontaine, J. R., Soriano, C., y Scherer, K. R. (2016). Mapping Emotion Terms into Affective Space: Further Evidence for a Four-Dimensional Structure. *Swiss Journal of Psychology*, 75(3), 141–148.
- Goddard, C., y Ye, Z. (2014). *“Happiness” and “pain” across languages and cultures*. Amsterdam: John Benjamins.
- Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study TransComp'. En S. Göpferich, A. L. Jakobsen, y I. M. Mees, *Behind the mind: Methods, models and results in translation process research* (págs. 11- 37). Copenhagen: Samdunds litteratur.
- Göpferich, S. (2013). Translation competence: Explaining development and stagnation from a dynamic systems perspective. *Target*, 25(1), 61–76.
- Green, M. (2015). Imagery, expression, and metaphor. *Philosophical Studies*, 1-14.
- Green, M., y Brock, T. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701-721.
- Guhn, M., Hamm, A., y Zentner, M. (2007). Physiological and musico-acoustic correlates of the chill response. *Music Perception*, 24, 473-483.
- Guilford, J. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Hakemulder, F. (2011). Ways to engage readers. *Scientific Study of Literature*, 144 - 153.
- Hallam, S., y Godwin, C. (2015). Actual and perceived effects of background music on creative writing in the primary classroom. *Psychology of Education Review*, 39(2), 15-21.
- Hallam, S., y MacDonald, R. (2011). The effects of music in community and educational settings. En S. Hallam, I. Cross, y M. Thaut, *Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Hallam, S., y Price, J. (1998). Can the use of background music improve the behavior and academic performance of children with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education*, 88-91.

- Hallam, S., Price, J., y Katsarou, G. (2002). The effects of background music on primary school pupils' task performance. *Educational Studies*, 28(2), 111-122.
- Hampton, J. (2009). *Risk Behavior, Decision Making, and Music Genre in Adolescent Males*. [Tesis doctoral]. Marshall University.
- Hargreaves, D. (2012). Musical imagination: perception and production, beauty and creativity. *Psychology of Music*, 40, 539–557.
- Hargreaves, D. J., Hargreaves, J. J., y North, A. C. (2011). Imagination and creativity in music listening. En D. Hargreaves, D. Miell, y R. MacDonald, *Musical Imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (págs. 156-172). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D., y North, A. (2010). Experimental aesthetics and liking for music. En J. P. N., y S. J. A., *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (págs. 515-546). Oxford: Oxford University Press.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Nueva York: Harper y Row.
- Heiden, T. (2005). Blick in die Black Box: Kreative Momente im Übersetzungsprozess: eine experimentelle Studie mit Translog. *Meta*, 50(2), 448-472.
- Hellström, T. G. (2011). Aesthetic Creativity: Insights From Classical Literary Theory on Creative Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 43(4), 321-335.
- Hoffman, M. (2008). Empathy and prosocial behaviour. En M. Lewis, J. Haviland–Jones, y L. Barrett, *Handbook of emotions (3a edición)* (págs. 440–455). Nueva York: Guildford Press.
- Holenderski, K., y Hu, J. (2013). Enriching reading experience with dramatic soundtracks. *Adv. Multimedia Technol.*, 2(1), 24-31.
- Holland, N. (2009). *Literature and the Brain*. Gainesville: The PsyArt Foundation.
- House, J., y Blum-Kulka, S. (1986). *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Hubscher-Davidson, S. (2013). Emotional Intelligence and Translation: a New Bridge. *Meta: Translators' Journal*, 58(2), 324-346.

- Hubscher-Davidson, S. (2016). Trait Emotional Intelligence and Translation: a Study of Professional Translators. *Target*, 28(1), 129-154.
- Inchaurrealde, C. (1997). Space, reference, and emotional involvement. En S. Niemeier, y R. Dirven, *The Language of Emotions* (pág. 135–154). Amsterdam: John Benjamins.
- Isen, A. M. (2008). Affect influences decision making and problem solving. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, y L. Barrett, *Handbook of emotions (3ª Edición)* (págs. 548-573). Nueva York: Guilford Press.
- Isen, A. M., Johnson, M. M., Mertz, E., y Robinson, G. F. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1413– 1426.
- Izard, C. E. (1993). Four systems of emotion activation: Cognitive and non-cognitive processes. *Psychological Review*, 100, 68-90.
- Jääskeläinen, R. (1996). Hard Work Will Bear Beautiful Fruit: A Comparison of Two Think-Aloud Protocol Studies. *Meta*, 41(1), 60-74.
- Jausovec, N., y Jausovec K., G. (2006). The influence of Mozart's music on brain activity in the process of learning. *Neurophysiology*, 117(12), 2703-2714.
- Jensen, K. (2011). Distribution of attention between source text and target text during translation. En S. O'Brien, *Continuum Studies in Translation: Cognitive Explorations of Translation*. (págs. 215-236). Londres y Nueva York: Continuum.
- Jensen, M. B. (1931). The influence of jazz and dirge music upon speed and accuracy of typing. *Journal of Educational Psychology*, 22(6), 458-462.
- Johnson-Laird, P., y Oatley, K. (2008). Emotions, music, and literature. En . M. Lewis, J. Haviland-Jones, y L. Feldman Barrett, *Handbook of emotions (3ª edición)* (págs. 102-113). Nueva York: Guilford Press.
- Jones, S., y Schumacher, T. (1992). Muzak: On functional music and power. *Critical Studies in Mass Communication*, 9, 156-169.
- Juslin, P., y Sloboda, J. (2010). Introduction: aims organization and terminology. En J. P. N., y S. J. A, *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (págs. 3-14). Oxford: Oxford University Press.

- Juslin, P., y Sloboda, J. (2011). At the interface between the inner and outer world: Psychological perspectives. En P. Juslin, y J. Sloboda, *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (págs. 73–97). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P., y Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559–575.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Kampfe, J., Sedlmeier, P., y Renkewitz, F. (2011). The impact of background music on adult listener: A meta-analysis. *Psychology of Music*, 39, 424–448.
- Kang, H., y Williamson, V. (2012). The effect of background music on second language learning. En E. Cambouropoulos, C. Tsougras, K. Mavromatis, y K. (. Pasiadis, *Proceedings of ICMPC-ESCOM 12* (págs. 516-518). Tesalónica.
- Kant, I. (1790). *Kritik der Urtheilskraft. [Critique of the Power of Judgment]*. Berlin: Georg Reimer.
- Kariuki, P., y Honeycutt, C. (1998). An investigation of the effects of music on two emotionally disturbed students' writing motivations and writing skills. *Comunicación presentada en Annual Conference of the Mid-South Research Association*. New Orleans.
- Kaufman, J. C., y Beghetto, R. A. (2013). Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. *Roeper Review*, 35(3), 155-165.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Kenealy, P. (1988). Validation of a music mood induction procedure: Some preliminary findings. *Cognition and Emotion*, 2, 41-48.
- Kiger, D. (1989). Effects of music information load on a reading- comprehension task. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 531-534.
- Kivy, P. (1999). Feeling the musical emotions. *British Journal of Aesthetics*, 39, 1-13.
- Kivy, P. (2007). *Music, Language, and Cognition: And Other Essays in the Aesthetics of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Koelsch, S. K. (2004). Music, language and meaning: brain signatures of semantic processing. *Nature Neuroscience.*, 7(3), 302-307.

- Konečni, V. (2003). Review of Music and emotion: Theory and research. *Music Perception*, 20, 332-341.
- Koning, B., y van der Schoot, M. (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 25, 261-287.
- Koopman, C., y Davies, S. (2001). Musical Meaning in a Broader Perspective. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 59, 261-274.
- Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive Styles in the Context of Modern Psychology: Toward an Integrated Framework of Cognitive Style. *Psychological Bulletin*, 133(3), 464-481.
- Kozhevnikov, M., Kozhevnikov, M., Yu, C. J., y Blazhenkova, O. (2013). Creativity, visualization abilities, and visual cognitive style. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 196-209.
- Kryk-Kastovsky, B. (1997). Surprise, surprise: The iconicity-conventionality scale of emotions. En S. Niemeier, y R. Dirven, *The Language of Emotions: conceptualization, expression and the theoretical foundation* (págs. 155-169). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kuehnast, M., Wagner, V., Wassiliwizky, E., Jacobsen, T., y Menninghaus, W. (2014). Being Moved: Linguistic Re- presentation and Conceptual Structure. *Frontiers in Psychology*, 5(1242), 1-11.
- Kusmaul, P. (2000). Types of creative translating. En A. Chesterman, N. Gallardo, y Y. Gambier, *ranslation in Context. Selected Papers from the EST Congress, Granada 1998* (págs. 117-126). Amsterdam: John Benjamins.
- Kusmaul, P. (2005). Translation through Visualization. *META*, 50(2), 378- 391.
- Kusmaul, P. (2010). *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Larsen, R. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry*, 11(3), 129- 141.

- Lavy, M. (2001). *Emotion and the Experience of Listening to Music A Framework for Empirical Research. [Tesis doctoral]*, University of Cambridge.
- Lehr, C. (2013). Influence of emotion on cognitive processing in translation. *Comunicación presentada en Affective Factors in Translation Process Research Online Workshop (Aston University)*.
- Leizerovici, G. (2014). *Music and Auditory Transportation: An Investigation of the Music Experience. [Tesis doctoral]*, The University of Western Ontario.
- Leman, M., Moelants, D., Varewyck, M., F., S., y van NL Martens, J. (2013). Activating and relaxing music entrains the speed of beat synchronized walking. *PLoS One*, 8(7), e67932.
- Lerdahl, F., y Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levinson, J. (1990). Music and Negative Emotion. En J. Levinson, *Music, Art, and Metaphysics. Essays in Philosophical Aesthetics* (págs. 306-333). Ithaca (Nueva York): Cornell University Press.
- Levinson, J. (1997). Music and negative emotion. En J. Robinson, *Music and meaning* (págs. 215-241). Ithaca (Nueva York): Cornell University Press.
- Levitin, D. (2006). *This Is Your Brain on Music: The Science of a Human Obsession*. Nueva York: Dutton.
- Levitin, D. J., y Tirovolas, A. K. (2009). Current Advances in the Cognitive Neuroscience of Music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156(1), 211–231.
- Levy, C. M., y Ransdell, S. E. (1995). Is writing as difficult as it seems? *Memory and Cognition*, 23, 767-779.
- Liebman, E., Stone, P., y White, C. (2016). Impact of Music Stimuli on Decision Making in Quantitative Tasks. En O. Nieto, y J. Bello (Ed.), *Proceedings of the 17th International Society for Music Information retrieval Conference (ISMIR)*. Nueva York.
- Liebman, E., Stone, P., y White, C. N. (2015). How Music Alters Decision Making - Impact of Music Stimuli on Emotional Classification. En M. Müller, y F. Wiering

- (Ed.), *Proceedings of the 16th International Society for Music Information Retrieval Conference, ISMIR 2015*, (págs. 793-799). Málaga.
- Limiñana Gras, M., Corbalán Berna, J., y Sánchez-López, M. (2010). Creatividad y estilos de personalidad: aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 26(2), 273-278.
- Lindauer, M. (1977). Imagery from the point of view of psychological aesthetics, the arts, and creativity. *Journal of Mental Imagery*, 2, 343-362.
- Loffredo, E., y Perteghella, M. (2006). *Translating and Creativity: Perspectives on Creative Writing and Translation Studies*. Londres: Continuum.
- Macizo, P., y Bajo, M. T. (2004). When translation makes the difference: Sentence processing in reading and translation. *Psicológica*, 25, 181-205.
- Macizo, P., y Bajo, M. T. (2005). Working memory and translation. *Cognitiva*, 1, 29-53.
- Macizo, P., y Bajo, M. (2009). Schema activation in translation and reading: A paradoxical effect. *Psicológica*, 30, 59-89.
- Majid, A. (2012). Current Emotion Research in the Language Sciences. *Emotion Review*, 4(4), 432-443.
- Mammarella, N., Fairfield, B., y Cornoldi, C. (2007). Does music enhance cognitive performance in healthy older adults? The Vivaldi effect. *Aging clinical and experimental research*, 19, 394-399.
- Mandler, G. (1995). Origins and consequences of novelty. En S. M. Smith, T. B. Ward, y R. A. Finke, *The Creative Cognition Approach*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Martín de León, C., y Witte, H. (1998). Imagina (lo) que traduces. En P. Orero (Ed.), *III Congrés Internacional sobre Traducció. Actes.* (págs. 553-564). Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Maruskin, L., Trash, T., y Elliot, A. (2012). The chills as a psychological construct: content universe, factor structure, affective composition, elicitors, trait antecedents, and consequences. *Personality and Social Psychology*, 103(1), 135-157.

- Mas-Herrero, E., Marco-Pallares, J., Lorenzo-Seva, U., Zatorre, R. J., y and Rodriguez-Fornells, A. (2013). Individual differences in music reward experiences. *Music Perception*, 118–138.
- McKinney, C., y Tims, F. (1995). Differential effects of selected classical music on the imagery of high versus low imagers: Two studies. *Journal of Music Therapy*, 32(1), 22-45.
- Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
- Mehta, R., Zhu, R., y Cheema, A. (2012). Is Noise Always Bad? Exploring the Effects of Ambient Noise on Creative Cognition. *Journal of Consumer Research*, 39(4), 784-799.
- Meyer, L. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miller, L. K., y Schyb, M. (1989). Facilitation and interference by background music. *Journal of Music Therapy*, 26, 42-54.
- Miu, A. C., Pițur, S., y Szentágotai-Tătar, A. (2016). Aesthetic Emotions Across Arts: A Comparison Between Painting and Music. *Frontiers in Psychology*, 6(1951), 1-9.
- Mohammad, S. (2016). Sentiment analysis: detecting valence, emotions, and other affectual states from text. En H. Meiselman, *Emotion Measurement* (págs. 201-238). Amsterdam: Elsevier.
- Mol, S., y Jolles, J. (2014). Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school. *Frontiers in Psychology*, 5, [online].
- Molenaar, D., Tan, E., y Visch, V. (2010). The effect of immersion on emotion and cognition in film viewing. *Cognition y Emotion*, 1439 -1445.
- Muñoz Martín, R. (2009). Expertise and environment in translation. *Mutatis Mutandis*, 2(1), 24–37.
- Noy, P. (1993). How music conveys emotion. En K. R. Feder S., *Psychoanalytic Explorations in Music* (págs. 125–149). Nueva York: International Universities Press.

- Oatley, K. (2003). Emotional expression and experience in the visual and narrative arts. En R. J. Davidson, K. R. Scherer, y H. Goldsmith, *Handbook of the affective sciences* (págs. 481–502). Nueva York: Oxford University Press.
- Oliver, M. B. (1993). Exploring the paradox of the enjoyment of sad films. *Human Communication Research*, 19, 315-342.
- Osborne, J. (1981). The mapping of thoughts, emotions, sensations and images as responses to music. *Journal of Mental Imagery*, 5, 133-136.
- Osmond, M. (1997). The prepositions we use in the construal of emotion: Why do we say fed up with but sick and tired of. En S. Niemeier, y R. Dirven, *The Language of Emotions : Conceptualization, expression, and theoretical foundation* (págs. 111-133). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Otis, L. (2015). The value of qualitative research for cognitive literary studies. En L. Zunshine, *The Oxford handbook of cognitive literary studies* (págs. 505-524). Oxford: Oxford University Press.
- PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves, *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research* (págs. 43-66). Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE. (2009). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Acceptability and decision making. *Across Languages and Cultures*, 10(2), 207–230.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Nueva York: Holt McDougal.
- Palmiero, M., Nori, R., y Piccardi, L. (2016). The relationship between visual creativity and visual mental imagery in aging. En M. G. B., y R. J., *Psychology of Creativity: Cognitive, Emotional and Social Processes* (págs. 69-81). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Parnes, S. J. (1962). Can creativity be increased? En S. Parnes, y H. Harding, *A sourcebook for creative thinking* (págs. 185-191). Nueva York: Scribner.
- Patel, A. D. (2003). Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*, 6(7), 647-678.

- Patel, A. D. (2009). Language, music, and the brain: A resource-sharing framework. En P. Rebuschat, M. Rohrmeier, J. Hawkins, y I. Cross, *Language and music as cognitive systems*. Oxford: Oxford University Press.
- Peretz I., Vuvar, D., Lagrois, M.E., Armony, J.L. (2015). Neural overlap in processing music and speech. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 370
- Peretz, I. (2001). Listen to the brain : The biological perspective on musical emotions. En P. Juslin, y J. Sloboda, *Music and Emotion : Theory and Research*. (págs. 105-134). Oxford: Oxford University Press.
- Peretz, I. (2010). Towards a neurobiology of musical emotion. En P. Juslin, y J. Sloboda, *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, and Applications* (págs. 99–126). Oxford: Oxford University Press.
- Peterson, E. (2006). Creativity in music listening. *Arts, Education, Policy Review*, 107(3), 15-21.
- Pouivet, R. (2000). On the Cognitive Functioning of Aesthetic Emotions. *Leonardo*, 33(1), 49-53.
- Pourjalali, S., Skrzynecky, E. M., y Kaufman, J. C. (2009). The creative writer, locus of control, and dysphoric rumination. En S. Kaufman, y J. Kaufman, *Psychology of creative writing* (págs. 23-40). Nueva York: Cambridge University Press.
- Preiser, S. (1976). *Kreativitätsforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Proverbio, A., Lozano, N., Arcari, L., De Benedetto, F., Guardamagna, M., Gazzola, M., y Zani, A. (2015). The effect of background music on episodic memory and autonomic responses: listening to emotionally touching music enhances facial memory capacity. *Scientific Reports*, 5, 1-12.
- Pugh, K. (2014). The Effect of Music on Creative Writing. *Student Publications*, 153-173.
- Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age. In Defence of a minimalist approach. *Meta*, 48(4), 481-497.
- Raffman, D. (1993). *Language, Music and Mind*. Cambridge: MIT Press.

- Ransdell, S. E., y Gilroy, L. (2001). The effects of background music on word processed writing. *Computers in Human Behavior*, 17, 141-148.
- Raymond, A., Oatley, K. M., y Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition y Emotion*, 25(5), 818-833.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education (3a edición)*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Ricci Bitti, P., y Bonfiglioli, L. (2004). Salute psichica e ambiente sonoro. En C. Cuomo, *Musica Urbana. Il problema dell'inquinamento musicale* (págs. 237 - 244). Bologna: Clueb.
- Roberts, K. R., Dimsdale, J., East, P., y Friedman, L. (1998). Adolescent emotional response to music and its relationship to risk-taking behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 23(1), 49-54.
- Robinson, J. (2005). *Deeper than Reason: Emotion and its Role in Literature, Music, and Art*. Oxford: Oxford University Press.
- Rojo, A., y Ramos, M. (2014). The impact of translators' ideology on the translation process: a reaction time experiment. *MonTI, Special Issue – Minding Translation*, 247-271.
- Ruiz, C. P. (2008). Activation of lexical and syntactic target language properties in translation. *Acta Psychologica*, 128, 490–500.
- Sadoski, M. (1983). An exploratory study of the relationships between the reported imagery and the comprehension and recall of a story. *Reading Research Quarterly*, 19, 110–123.
- Sadoski, M. (1985). The natural use of imagery in story comprehension and recall: Replication and extension. *Reading Research Quarterly*(20), 658-667.
- Sadoski, M., y Paivio, A. (2013). *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. Oxon: Routledge.

- Sandford, A., y Emmott, C. (2012). *Mind, brain and narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scharff, L., y Nguyen, P. (2003). A New Test of Music Mood Induction and Mood Congruent Memory. *Abstracts of the Psychonomic Society*, 8, 114-115.
- Scherer, K., y Grandjean, D. (2012). Music, Language, Speech and Brain: An Evolutionary and Aesthetic Perspective Part I. *Comunicación presentada en el ISSAS 2012*. Swiss Center for Affective Sciences (Ginebra).
- Scherer, K., y Zentner, M. R. (2001). Emotional effects of music: production rules. En P. Juslin, y J. Sloboda, *Music and emotion: theory and research* (págs. 361-391). Nueva York: Oxford University Press.
- Schindler, S. y. (2016). Selective visual attention to emotional words: Early parallel frontal and visual activations followed by interactive effects in visual cortex. *Human Brain Mapping*, 37(10), 3575–3587.
- Schmidt, S. (2016). *Musical Extrapolations: Creative Processes Involved While Music is Being Listened to and Composed*. Karlsruhe: Springer.
- Schubert, E. (2013). Emotion felt by the listener and expressed by the music: literature review and theoretical perspectives. *Frontiers in Psychology*, 4(837), 1-18.
- Scirea, M., Nelson, M., y Togelius, J. (2015). Moody music generator: characterising control parameters using crowdsourcing. En C. Johnson, A. Carballal, y J. Correia (Ed.), *EvoMUSART 2015*. 9027, págs. 200-211. Heidelberg: Springer.
- Seashore, C. (1967). *Psychology of Music*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Seleskovitch, D. (1976). Interpretation: A psychological approach to translating. En R. Brislin, *Translation: Applications and research* (págs. 92–116). Nueva York: Wiley.
- Sibley, F. (1993). Making Music Our Own. En M. Krausz, *The Interpretation of Music: Philosophical Essays* (págs. 173-174). Oxford: Oxford University Press.
- Silvia, P. J., Nusbaum, E. C., Berg, C. M., y O'Conner, A. (2010). Openness to experience, plasticity, and creativity: Exploring lower-order, higher-order, and interactive effects. *Journal of Research in Personality*, 43, 1087–1090.

- Sloboda, J. (1986). *The Musical Mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford Science.
- Sloboda, J. (1992). Empirical studies of emotional response to music. En M. Riess-Jones, y S. Holleran, *Cognitive bases of musical communication* (págs. 33 - 46). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, C., y Morris, L. W. (1977). Differential effects of stimulative and sedative music anxiety, concentration, and performance. *Psychological Reports*, 41, 1047-1053.
- Smith, W. (1961). Effects of industrial music in a work situation requiring complex mental. *Psychological Reports*, 8, 159-162.
- Solomon, R. C. (2008). *True to Our Feelings: What Our Emotions Are Really Telling Us*. Nueva York: Oxford University Press.
- Soriano, C. (2003). Some anger metaphors in Spanish and English. A contrastive review. *International Journal of English Studies*, 3(2), 107-122.
- Soriano, C. (2015). Emotion and conceptual metaphor. En H. Flam, y J. Kleres, *Methods of Exploring Emotions* (págs. 206-214). Nueva York: Routledge.
- Stanfield, R. A., y Zwaan, R. A. (2001). The effect of implied orientation derived from verbal context on picture recognition. *Psychological Science*, 13, 153–156.
- Steinbeis N., K. S. (2008). Comparing the processing of music and language meaning using EEG and fMRI provides evidence for similar and distinct neural representations. *PLoS One*, 3(5), e2226.
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87- 98.
- Sternberg, R., y Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós .
- Stokes, D. (2014). The Role of Imagination in Creativity. En E. Paul, y S. Kaufman, *The Philosophy of Creativity: New Essays* (págs. 157-184). Oxford: Oxford University Press.

- Tan, S., Pfordrescher, P., y Harrè, R. (2010). *Psychology of Music. From Sound to Significance*. Hove (Nueva York): Psychology Press.
- Thaut, M. H., Mertel, K., y Leins, K. A. (2008). Music therapy for children and adults with physical disabilities. En W. Davis, K. E. Gfeller, y M. H. Thaut, *An introduction to music therapy: Theory and practice, (3ª ed.)* (págs. 143-208). Silver Spring, MD: The American Music Therapy Association.
- Thompson, V. N. (2013). Analyzing The Effect Of Music On Memory In A 21St Century Learning Environment. *The Journal of Experimental Secondary Science* 3.1, 3(1).
- Thompson, W., Schellenberg, E., y Letnic, A. (2011). Fast and loud background music disrupts reading comprehension. *Psychology of Music*, 40, 700-708.
- Tirkkonen-Condit, S., y Laukkanen, J. (1996). Evaluations: a Key Towards Understanding the Affective Dimension of Translational Decisions. 41(1), 45-59.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness (Vol. 1: The positive affects)*. Nueva York : Springer.
- Tompkins, J. P. (1980). *Reader-response Criticism: From Formalism to Post-structuralism*. Londres: Johns Hopkins University Press.
- Ungerer, F. (1997). Emotions and emotional language in English and German news stories. En S. Niemeier, y R. Dirven, *The Language of Emotions: Conceptualization, Expression and Theoretical Foundations* (págs. 307-328). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Varela, F. J. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Västfjäll, D. (2002a). A review of the musical mood induction procedure. *Musicae Scientiae*, 173 –211.
- Västfjäll, D. (2002b). Emotion induction through music: A review of the musical mood induction procedure. *Musicae Scientiae*, 171–203.
- Västfjäll, D. (2010). Indirect perceptual, cognitive, and behavioural measures. En J. P. N., y S. J. A, *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (págs. 255–278). Oxford: Oxford University Press.

- Velten, E. (1968). A laboratory task for induction of mood states. *Behaviour Research and Therapy*, 6, 473-82.
- Vroegh, T. (2012). Transported to Narrative Worlds: The Effects of A Narrative Mode of Listening on Music Perception. En E. Cambouropoulos, C. Tsougras, P. Mavromatis, y K. Pasiadis (Ed.), *Proceedings of the 12th ICMPC/ 8th ESCOM Conference* (págs. 1104-1105). Tesalónica: Aristotle University of Thessaloniki.
- Vuoskoski, J. K., y Eerola, T. (2011). Measuring music-induced emotion: A comparison of emotion models, personality biases, and intensity of experiences. *Musicae Scientiae*, 15(2), 159-173.
- Walczyk, J. J. (2000). The interplay between automatic and control processes in reading. *Research Quarterly*, 35(4), 554-566.
- Wallace, W. T. (1994). Memory for music: Effect of melody on recall of text. *Journal of Experimental Psychology*, 20(6), 1471-1485.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Nueva York: Harcourt Brace.
- Ward, T. B., Smith, S. M., y A., F. R. (1999). Creative cognition. En R. J. Sternberg, *Handbook of Creativity* (págs. 189-212). Nueva York: Cambridge University Press.
- Wassiliwizky, E., Wagner, V., Jacobsen, T., y Menninghaus, W. (2015). Art-elicited chills indicate states of being moved. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(4), 405-416.
- Weizman, E. (2004). Interpreting emotions in literary dialogue. En E. Weigand, *Emotion in Dialogic interaction* (págs. 241-254). Amsterdam: Benjamins.
- Wheeler, B. (1985). Relationship of personal characteristics to mood. *Psychology of Music*, 13, 81-92.
- Whyatt, B. (2003). Reading for translation: Investigating the process of foreign language text comprehension from an information processing perspective. *Studia Anglica Posnaniensia*, 39, 133-148.
- Wierzbicka, A. (1995). The relevance of language to the study of emotions. *Psychological Inquiry*, 6(3), 248-252 .
- Wilce, J. (2009). *Language and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wolf, W. (2007). Descriptions as a Transmedial Mode of Representation: General Features and Possibilities of Realization in Painting, Fiction and Music. En W. Wolf, y W. Bernhart, *Descriptions in Literature and Other Media* (págs. 1-90). Amsterdam: Rodopi.
- Wong, W., y Law, S. (2008). The role of semantic short-term memory in verbal recall: Cross-linguistic evidence from two Chinese aphasic individuals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition.*, 34, 900-917.
- Yerkes, R., y Dodson, J. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459–482.
- Zentner, M., Grandjean, D., y Scherer, K. (2008). Emotions evoked by the sound of music: Characterization, classification, and measurement. *Emotion*, 8, 494-521.
- Zwaan, R. A., Stanfield, R. A., y Yaxley, R. H. (2002). Language comprehenders mentally represent the shapes of objects. *Psychological Science*, 13, 168–171.

ANEXO I. SELECCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE TEXTOS

A. ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO

TEXTO FELIZ (*HAPPY*)

*Emily and I begin to **wade out** into the sea (1). I have to resist the impulse to kiss her (2) so, instead, I go under the water (3) and I **lift Emily up** sitting her on my shoulders (4). She lets out a cry (5) trying to keep herself straight (6). When I put her back in the water (7), we begin to float over the waves (8). **We float up. We float down** (9). Our eyes meet (10) and, unable to hold eye contact (11), *her glance instinctively flickers away* (12). She splashes water at me with a naughty smile (13) and we start a water fight (14). We are having so much fun (15). Nobody has ever made me so happy (16). **It feels so right to be here with her** (17). **Everything feels so right** (18)*

Fuente original: *Silver Linings Playbook* (Matthew Quick) *Retos de traducción

TEXTO TRISTE (*SAD*)

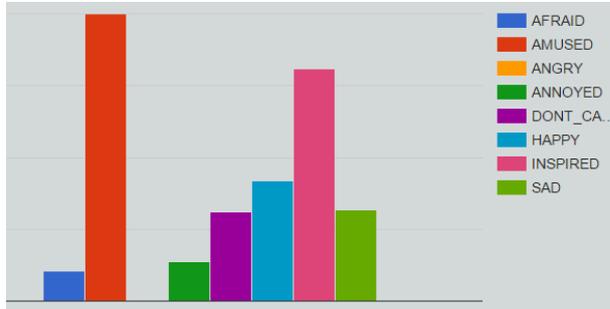
Adam had been hit by a car (1) and he was left lying on the side of the road (2), where he slowly died (3). I wasn't going to go his funeral (4). *I just **couldn't hold myself together*** (5), couldn't face the prospect of saying goodbye to my first boyfriend (6). *In the end Dad convinced me it was a chance to **get some closure*** (7). **Whatever** (8). *While the priest **droned on and on*** (9), all I could think about is how much I wished I'd said I love you (10). But now he's gone (11). All simply over (12). *Pain **comes in like a wave*** (13) and *I'm **being washed over*** (14). I'm sinking to the bottom (15) and I'm not fighting back (16). I feel I'm drowning in this watered-down glass of whiskey (17), drowning in this pool of pain and hurt (18).

Fuente original: *I Love You to Death* (Natalie Ward) *Retos de traducción

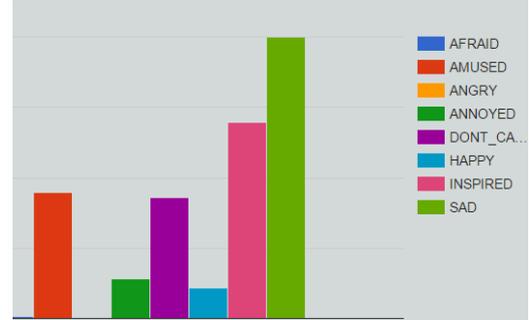
B. ANÁLISIS DE CONTENIDO EMOCIONAL

B.1 DEPECEMOOD

TEXTO FELIZ (HAPPY)

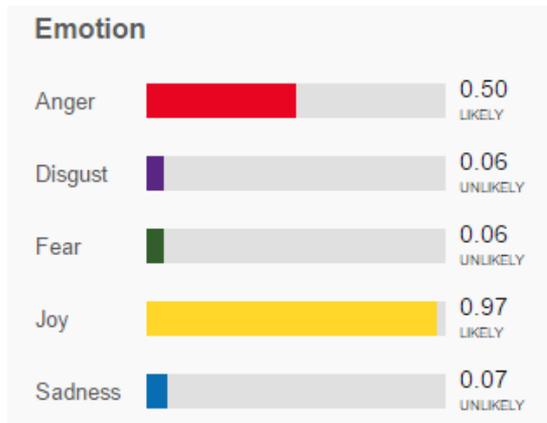


TEXTO TRISTE (SAD)

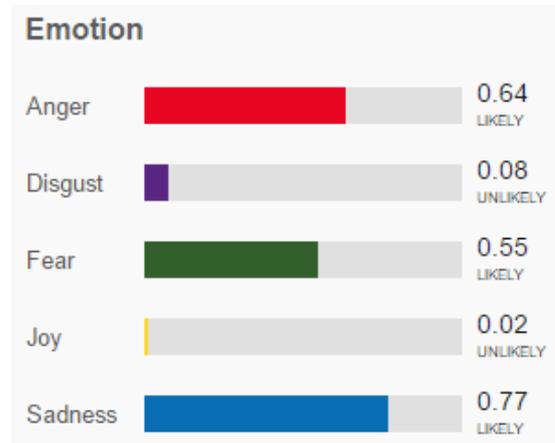


B2. TONEANALYZER

TEXTO FELIZ (HAPPY)



TEXTO TRISTE (SAD)



TEXT 1 (HAPPY)

In context
Ranked by score
JSON

Emotion	Score
Anger	None Strong
Disgust	
Fear	
Joy	
Sadness	

Emily and I begin to wade out into the sea.

I have to resist the impulse to kiss her so, instead, I go under the water and I lift Emily up sitting her on my shoulders.

She lets out a cry trying to keep herself straight.

When I put her back in the water, we begin to float over the waves.

We float up.

We float down.

Our eyes meet and, unable to hold eye contact, her glance instinctively flickers away.

She splashes water at me with a naughty smile and we start a water fight.

We are having so much fun.

Nobody has ever made me so happy.

It feels so right to be here with her.

Everything feels so right.

TEXTO 2 (SAD)

Tones

Emotion

Anger

Disgust

Fear

Joy

Sadness

Language

Analytical

Confident

Tentative

Social Tendencies

Openness

Conscientiousness

Extraversion

In context Ranked by score JSON



None Strong

Adam had been hit by a car and he was left lying on the side of the road, where he slowly died.

I wasn't going to go his funeral.

I just couldn't hold myself together, couldn't face the prospect of saying goodbye to my first boyfriend.

In the end Dad convinced me it was a chance to get some closure.

Whatever.

While the priest droned on and on, all I could think about is how much I wished I'd said I love you.

But now he's gone.

All simply over.

Pain comes in like a wave and I'm being washed over.

I'm sinking to the bottom and I'm not fighting back.

I feel I'm drowning in this watered-down glass of whiskey, drowning in this pool of pain and hurt.

B3. API SENTIMENT ANALYZER

TEXT FELIZ (HAPPY)

polarity : positive,
 subjectivity : unknown,
 text : Emily and I begin to get into the sea (1). I have to resist the impulse to kiss her so, instead, I go under the water (3...),
 polarity_confidence : 0.994475138121547,
 subjectivity_confidence : 0

Polarity	Polarity confidence
Positive	0.994475138121547

TEXTO TRISTE (SAD)

polarity : negative,
 subjectivity : unknown,
 text : I wasn't going to go to Adam's funeral. I just couldn't hold myself together (1), couldn't face the prospect of saying g...,
 polarity_confidence : 0.9898477157360406,
 subjectivity_confidence : 0

Polarity	Polarity confidence
Negative	0.9898477157360406

ANEXO II. ELENCO Y DESCRIPCIÓN DE PISTAS DE MÚSICA (SELECCIÓN PRIMARIA)

SELECCIÓN PARA EL TEXTO 'HAPPY'

CATEGORÍAS AUDIONETWORK: Mood > 'Bright/Optimistic' + 'Happy/Sprightly/Jolly'

Título pista	Min.	Autor(es)	Descripción	Tempo (ppm)	Tonalidad
1. A Peaceful and Tender Melody	2:02	Sin información	Sin información	Sin info.	M
2. Acoustic Twilight	2:51	<u>Igor Dvorkin/</u> <u>Duncan Pittock</u>	<i>Laid back, relaxed groove with piano & guitars</i>	62	M
3. Accordion Waltz	2:28	Tom Peters / Greg McDonald	<i>Uplifting, accordion led folk with acoustic guitars & mandolin</i>	160	M
4. Arpeggiata	3:14	<u>Tim Renwick</u>	<i>Light & bright folksy melody with layered acoustic instruments</i>	92	M
5. Big Wide World	2:37	<u>Luke Richards</u>	<i>Light, family friendly orchestral soundtrack with pizzicato strings</i>	160	M
6. Bosque	3:16	<u>Christopher Slaski</u>	<i>Light, bright piano riff-based theme in 5/4 with playful pizz & xylophone</i>	108	M
7. Brand New Start	3:32	<u>Gareth Johnson</u>	<i>Uncertain pizzicato strings with bright marimba & cello. Builds slowly</i>	120	M
8. Break Open	3:16	<u>Gareth Johnson</u>	<i>Acoustic driven indie ballad</i>	90	M
9. Bright New Day	3:19	<u>Terry Devine-King /</u> <u>Adam Drake</u>	<i>Warm acoustic ballad with strings & harmony vocals</i>	149	M
10. Cajun Moon	1:41	<u>Jeremy Sherman</u>	<i>Americana ballad with dobro slide guitar & accordion</i>	120	M

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA TRADUCCIÓN LITERARIA

11. Continuance 5 (60)	1:00	<u>Richard Lacy/Barrie Gledden/Richard Kimmings</u>	<i>Lo-fi drums & bass with melancholy Chamberlin strings</i>	148	M
12. Crystal Creek	2:53	<u>Igor Dvorkin/Freddy Gottlieb/Duncan Pittock / Ellie Kidd</u>	<i>Gentle, uplifting contemporary folk with warm acoustic guitar & wistful mandolin</i>	92	M
13. Crystal Fair	2:07	Terry Devine-King / Adam Drake	<i>Bright acoustic guitar arpeggios with gentle piano & uplifting melody</i>	70	M
14. Follow Your Rainbow	2:45	<u>Pete Masitti / John Andrew Barrow</u>	<i>Upbeat US pop song with positive & uplifting teen female vocals</i>	86	M
15. Future Passing	1:55	<u>Joachim Horsley</u>	<i>Cheerful, optimistic piano theme builds with sprightly orchestra</i>	112	M
16. Green Acre	2:46	<u>Terry Devine-King / Adam Drake</u>	<i>Carefree acoustic guitar with whistling & glockenspiel</i>	100	M
17. Happy Times	2:59	<u>Alex Arcoleo</u>	<i>Happy, reflective marimba plays jolly melody with light shaker & percussion</i>	180	M
18. Learn To Fly 2	3:13	<u>Bob Bradley / Matt Sanchez / Steve Dymond / Sarah Wassall</u>	<i>Positive pop ballad instrumental with catchy, inspiring chorus</i>	85	M
19. Little George	2:20	<u>Philip Guylar</u>	<i>Happy-go-lucky nu-folk with recorder melody at 1.18</i>	98	M
20. Rise and Shine	3:53	<u>Barrie Gledden / Tim Reilly / Jeff Dale / Jason</u>	<i>Jolly nu-folk romp with constant friendly bounce</i>	128	M

BEATRIZ NARANJO SÁNCHEZ

		<u>Pedder</u>	<i>throughout</i>		
21. Season of Change	2:52	Bruce Maginnis	<i>Mellow folk/country with restrained mandolin & acoustic guitar</i>	150	M
22. The Larch	2:13	<u>Terry Devine-King / Adam Drake</u>	<i>Laid back acoustic guitar & glockenspiel with a slight swing</i>	104	M
23. Treasure The Memories	2:55	Gareth Johnson / Chris Bussey	<i>Wistful, acoustic driven indie rock ballad instrumental</i>	52	M
24. Whale Of A Time	2:09	<u>Terry Devine-King / Adam Drake</u>	<i>Simple, happy, acoustic nu folk with glockenspiel & piano melody</i>	102	M

SELECCIÓN PARA EL TEXTO 'SAD'

CATEGORÍAS AUDIONETWORK: Mood > 'Sad'

Título pista	Min.	Autor(es)	Descripción	Tempo (ppm)	Tonalidad
1. All Is Lost	3:16	<u>Luke Richards</u>	<i>Sad, panoramic orchestral theme builds from still & atmospheric intro</i>	62	m
2. Andromeda 8	1:22	<u>Terry Devine-King</u>	<i>Sadly minimal strings</i>	70	m
3. Apart	2:34	<u>Paul Mottram</u>	<i>Sad atmospheric piano & strings with tense pulsing harp</i>	90	m
4. Away	2:33	<u>Igor Dvorkin/Duncan Pittock / Ellie Kidd</u>	<i>Sparse, intimate piano with emotional string orchestra</i>	70	m
5. Destiny's Path	3:16	<u>Gerrit Wunder / Dorot hee Badent</u>	<i>Sad & dark atmospheric with bowed bass guitar</i>	60	m

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA TRADUCCIÓN LITERARIA

<i>& light electronics</i>					
6. Eastern Elegy	2:23	<u>Philip Guylor</u>	<i>Tense orchestral with mournful Eastern voices & ethnic drums. Epic build</i>	90	m
7. Fading Light	3:12	<u>Lincoln Grounds/ Jason Pedder / Barrie Gledden / Ben Ziapour</u>	<i>Intensely sad piano with fretless bass, string ensemble & effects</i>	72	m
8. Forlorn Destiny (2124/6)	2:52	<u>Paul Mottram / Gareth Johnson</u>	<i>Dark tense & emotive orchestra builds with dramatic dynamics</i>	75	m
9. Freefall (1429/7)	2:11	<u>Helen Jane Long</u>	<i>Cinematic sparse piano with string bed. Tension & resolution</i>	80	m
10. Left In The Dark	2:20	<u>Terry Devine-King / Tom Peters / Gavin Harrison</u>	<i>Dark drama featuring ambient piano over electronic groove & synth strings</i>	76	m
11. Lonely Theater	1.05	Sin información	Sin información	Sin info	m
12. Long Reflections	3:27	<u>Luke Richards</u>	<i>Emotional, subtle orchestral film score building with soaring oboe</i>	66	m
13. Lost And Found	3:24	<u>Luke Richards</u>	<i>Lush, sorrowful strings with delicate, reflective piano</i>	60	m
14. Lost Cause	2:20	<u>Terry Devine-King</u>	<i>Desolate piano theme with strings</i>	93	m
15. Melancholic and Ambient Soundtrack	2.26	Sin información	Sin información	Sin info	m
16. Sad Grand Piano Piece	3.32	Sin información	Sin información	Sin info	m

BEATRIZ NARANJO SÁNCHEZ

17. State Of Mind	3:49	<u>Barrie Gledden / Steve Dymond/Jason Pedder</u>	<i>Sad & brooding cinematic piano. Subtly develops with pulses & pads</i>	62	m
18. Take The Target Out	3:06	<u>Luke Richards</u>	<i>Foreboding, hybrid orchestral thriller with electronic textures</i>	106	m
19. True Story	3:19	<u>David Kelly</u>	<i>Pensive, hypnotic piano pattern with emotional & pizz strings</i>	100	m
20. Uncovering The Truth	2:44	<u>Luke Richards</u>	<i>Ominous cinematic orchestral fusion with building effects & drums</i>	120	m
21. United 3	3:15	Paul Mottram (PRS)	<i>Positive, warm uplifting restful choir & strings. No harp or percussion</i>	128	m
22. Voice of Calm	4:12	<u>Paul Mottram (PRS)</u>	<i>Slow expressive melodic strings with piano</i>	60	m
23. Walking In Slow Motion	2:16	<u>Bryce Jacobs</u>	<i>Introspective, muted strings & guitars. Nostalgic & warm</i>	127	m
24. Wave of Devastation	2:09	<u>Igor Dvorkin/Duncan Pittock / Ellie Kidd</u>	<i>Slow, mournful & panoramic orchestral. Based on "Immersed"</i>	86	m

ANEXO III. SELECCIÓN DEFINITIVA DE PISTAS MUSICALES

TEXTO FELIZ

BS CONGRUENTE		BS INCONGRUENTE	
Título	Código	Título	Código
1. Accordeon Walz	H2 (1-G2)	1. Freefall	S2 (9-G2)
2. Bright new day	H2 (6-G2)	2. All is lost	S2 (2-G1)
3. Break open	H1 (9-G1)	3. Away	S2 (2-G2)
4. Cajun moon	H1(10-G1)	4. Destiny's path	S2 (4-G2)
5. Crystal Fair	H2(10-G2)	5. Eastern Elegy	S1 (6-G1)
6. Crystal Creek	H1 (11-G1)	6. Melancholic Ambient Film	S1 (16-G1)
7. Future Passing	H1 (13-G1)	7. United 3	S2 (17-G2)
8. Green Acre	H2 (13-G2)	8. Sad Grand Piano	S1 (20-G1)
9. Season of change	H2 (14-G2)	9. Andromeda 8	S2 (23-G2)
10. Little George	H1 (17-G1)	10. Wave of devastation	S1 (24-G1)
11. Treasure the memories	H2 (18-G2)	11. Walking in slow motion	S2 (24-G2)
12. The Larch	H1 (19-G1)	12. Forlom Destiny	S1 (8-G1)

TEXTO TRISTE

BS CONGRUENTE		BS INCONGRUENTE	
Título	Código	Título	Código
1. Apart	S1 (4-G1)	1. Arpeggiata	H2 (3-G2)
2. Fading light	S2 (7-G2)	2. Big Wide Wold	H1 (5-G1)
3. Left in the Dark	S2 (12-G2)	3. Brand New Start	H1 (7-G1)
4. Long reflections	S1 (12-G1)	4. A peaceful and tender memory	H1 (1-G1)
5. Lost and found	S1 (14-G1)	5. Follow your rainbow	H2 (11-G2)
6. Lonely theater	S2 (15-G2)	6. Future Passing	H1 (13-G1)
7. Lost cause	S2 (16-G2)	7. Happy Times	H1 (15-G1)
8. Take the target	S2 (19-G2)	8. Rise and Shine	H1 (18-G1)
9. State of mind	S1 (21-G1)	9. Whale of a time	H2 (20-G2)
10. True story	S2 (21-G2)	10. Learn to fly 2	H2 (22-G2)
11. Uncovering the Truth	S1 (22-G1)	11. Bosque	H2 (5-G2)
12. Voice of calm	S1 (23-G1)	12. Acoustic Twilight	H1 (3-G1)

ANEXO IV. TEST DE SENSIBILIDAD MUSICAL

Music Reward Questionnaire (Mas-Herrero et al., 2013)

Escoge entre las siguientes opciones: [1] - completamente en desacuerdo; [2] - en desacuerdo; [3] - ni de acuerdo ni en desacuerdo; [4] - de acuerdo; [5] - completamente de acuerdo.

1. Cuando comparto música con alguien siento una complicidad especial con aquella persona.
2. En mi tiempo libre apenas escucho música.
3. Algunas canciones me ponen los pelos de punta.
4. La música me hace compañía cuando estoy solo.
5. No me apetece bailar ni con la música que más me gusta.
6. La música me hace conectar con la gente.
7. Me informo sobre la música que me gusta.
8. Me emociono escuchando ciertas canciones.
9. La música me tranquiliza y me relaja.
10. La música me hace bailar.
11. Busco novedades musicales continuamente.
12. Puedo llorar cuando escucho algunas melodías que me gustan mucho.
13. Me gusta cantar o tocar un instrumento con más gente.
14. La música me ayuda a desconectar.
15. No puedo evitar tararear las canciones que me gustan cuando las escucho.
16. En los conciertos me siento en sintonía con los artistas y el público.
17. Me gasto bastante dinero en música y cosas relacionadas con la música.
18. Siento escalofríos cuando escucho una melodía que me gusta.
19. Con la música me puedo desahogar.
20. Cuando escucho una melodía que me gusta mucho no puedo evitar mover el cuerpo.

Referencia: Mas-Herrero, E., Marco-Pallares, J., Lorenzo-Seva, U., Zatorre, R., Rodríguez-Fornells, A. (2013). Individual differences in Music Reward experiences. *Music Perception*. 31(2):118-138, http://www.brainvitge.org/papers/Mas_MP_2013.pdf

ANEXO V. TEST DE IMPLICACIÓN NARRATIVA

Narrative Transportation Scale (Green y Brock, 2000)

1. While I was reading the narrative, I could easily picture the events in it taking place.

1	2	3	4	5	6	7
not at all						very much

2. While I was reading the narrative, activity going on in the room around me was on my mind.

1	2	3	4	5	6	7
not at all						very much

3. I could picture myself in the scene of the events described in the narrative.

1	2	3	4	5	6	7
not at all						very much

4. I was mentally involved in the narrative while reading it.

1	2	3	4	5	6	7
not at all						very much

5. After the narrative ended, I found it easy to put it out of my mind.

1	2	3	4	5	6	7
not at all						very much

6. I wanted to learn how the narrative ended.

1	2	3	4	5	6	7
not at all						very much

7. The narrative affected me emotionally.

1	2	3	4	5	6	7
not at all						very much

8. I found myself thinking of ways the narrative could have turned out differently.

1	2	3	4	5	6	7
not at all						very much

9. I found my mind wandering while reading the narrative.

1	2	3	4	5	6	7
not at all						very much

10. The events in the narrative are relevant to my everyday life.

1	2	3	4	5	6	7
not at all						very much

11. The events in the narrative have changed my life.

1	2	3	4	5	6	7
not at all						very much

12. I had a vivid mental image of [character name].

1	2	3	4	5	6	7
not at all						very much

Referencia: Green, M.C., & Brock, T.C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701-721.

ANEXO VI. ENCUESTA ESTUDIO 1

READING WITH A SOUNDTRACK (G.A)

* Obligatorio

CUESTIONARIO INICIAL: DATOS PERSONALES

1. 1. Sexo: * *(Marque solo una respuesta)*

Varón
Mujer

2. 2. Edad: *

3. 3. Estado de ánimo actual * *(Marque solo una respuesta)*

Indica el estado de ánimo con el que más te identifiques en este momento.

Positivo
Negativo
Neutro

4. 4. Indica tu nivel de formación musical: * *(Marque solo una respuesta)*

Baja: únicamente la recibida en el colegio/instituto
Media: sé tocar algún instrumento a nivel amateur/pertenezco a una banda de música
Alta: he recibido instrucción formal en música (conservatorio o similar)
Muy alta: he recibido instrucción formal en música y mi principal actividad profesional está relacionada con la música (músico profesional y/o docente)

5. 5. Indica con qué frecuencia sueles escuchar música de fondo en las siguientes situaciones. * *(Marque solo una respuesta por cada ítem)*

Nunca Alguna vez A menudo Siempre o casi siempre

Leyendo un libro
Estudiando
Realizando trabajos académicos

6. 6. Cuando escuchas música, ¿en qué te fijas más? * *(Marque solo una respuesta)*

En la propia música (características musicales como ritmo, instrumentación, etc.)
En las emociones que me transmite o mis propios sentimientos
Generalmente, no le presto mucha atención

MUSIC REWARD TEST

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo para cada una de estas afirmaciones.

(1= completamente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=de acuerdo; 5= completamente de acuerdo)

Cuando comparto música con alguien siento una complicidad especial con aquella persona *(1 2 3 4 5)

En mi tiempo libre apenas escucho música. *(1 2 3 4 5)

Algunas canciones me ponen los pelos de punta. *(1 2 3 4 5)

La música me hace compañía cuando estoy solo. *(1 2 3 4 5)

No me apetece bailar ni con la música que más me gusta. *(1 2 3 4 5)

La música me hace conectar con la gente. *(1 2 3 4 5)

Me informo sobre la música que me gusta *(1 2 3 4 5)

Me emociono escuchando ciertas canciones *(1 2 3 4 5)

La música me tranquiliza y me relaja. *(1 2 3 4 5)

La música me hace bailar. *(1 2 3 4 5)

Busco novedades musicales continuamente. *(1 2 3 4 5)

Puedo llorar cuando escucho algunas melodías que me gustan mucho. *(1 2 3 4 5)

Me gusta cantar o tocar un instrumento con más gente. *(1 2 3 4 5)

La música me ayuda a desconectar. *(1 2 3 4 5)

No puedo evitar tararear las canciones que me gustan cuando las escucho. *(1 2 3 4 5)

En los conciertos me siento en sintonía con los artistas y el público *(1 2 3 4 5)

Me gasto bastante dinero en música y cosas relacionadas con la música. *(1 2 3 4 5)

Siento escalofríos (se me ponen los pelos de punta) cuando escucho una melodía que me gusta *(1 2 3 4 5)

Con la música me puedo desahogar. *(1 2 3 4 5)

Cuando escucho una melodía que me gusta mucho no puedo evitar mover el cuerpo. *(1 2 3 4 5)

LECTURA 1 (CON MÚSICA)

INSTRUCCIONES:

1. Ponte los auriculares, haz click en el enlace 'soundtrack 1' y reproduce la pista de audio que aparece.
2. Lee el texto de abajo (text 1) mientras escuchas la música de fondo.

NOTA: Para facilitar la comprensión debajo tienes un pequeño glosario con las palabras marcadas con un asterisco (*) en el texto.

SOUNDTRACK 1

<https://drive.google.com/open?id=0B9t4vWAdizbWEdwT0R4aC1WN2c>

TEXT 1

Emily and I begin to wade out* into the sea. I have to resist the impulse to kiss her so, instead, I go under the water and I lift Emily up sitting her on my shoulders. She lets out a cry trying to keep herself straight. When I put her back in the water, we begin to float over the waves. We float up. We float down. Our eyes meet and, unable to hold eye contact, her glance instinctively flickers* away. She splashes water at me with a naughty smile and we start a water fight. We are having so much fun. Nobody has ever made me so happy. It feels so right to be here. Everything feels so right.

*Wade out: Walk with effort through water; *Flicker: To appear for a short time or to make a sudden movement

YA PUEDES PAUSAR LA MÚSICA

LECTURA 2 (SIN MÚSICA)

INSTRUCCIONES:

Lee el texto de abajo (text 2)

TEXT 2

Adam had been hit by a car and he was left lying on the side of the road, where he slowly died. I wasn't going to go his funeral. I just couldn't hold myself together,* couldn't face the prospect of saying goodbye to my first boyfriend. In the end Dad convinced me it was a chance to get some closure*. Whatever. While the priest droned* on and on, all I could think about is how much I wished I'd said I love you. But now he's gone. All simply over. Pain comes in like a wave and I'm being washed over. I'm sinking to the bottom and I'm not fighting back. I feel I'm drowning in this watered-down* glass of whiskey, drowning in this pool of pain and hurt.

*Hold oneself together: Fig. to maintain one's calmness or sanity.

*Closure: The act of closing or ending something

*Drone: Speak tediously in a dull monotonous tone

*Watered-down: made weaker from or as if from dilution with water.

READING EXPERIENCE TEST (N.E)

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo para cada una de estas afirmaciones.

Mientras leía he podido visualizar fácilmente los acontecimientos que tenían lugar. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

Mientras leía estaba también pendiente de lo que ocurría a mi alrededor en el aula. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

He podido imaginarme a mí mismo en la escena descrita en la narrativa. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

Me he implicado mentalmente en la narrativa mientras la leía. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

Después de terminar de leer, me ha resultado difícil quitarme la historia de la cabeza. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

Mientras leía quería saber cómo iba a acabar la historia. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

La historia me ha afectado emocionalmente. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

Me he quedado pensando en otras formas en las que podía haberse desarrollado la historia. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

Me he distraído pensando en otras cosas mientras estaba leyendo. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

Los acontecimientos de la historia son significativos para mi vida diaria. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

Los acontecimientos narrados han cambiado mi vida de alguna manera. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

.Me he formado una imagen mental clara de los personaje(s) principal(es). *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

READING EXPERIENCE FINAL QUESTIONNAIRE

Valora el papel que ha jugado la música durante la lectura del primer texto en los siguientes aspectos. (1= nada en absoluto; 2 = un poco; 3= moderadamente; 4 = bastante; 5= mucho)

La música me dificultaba una lectura fluida del texto. *(1 2 3 4 5)

La música me ha ayudado a empatizar más con el texto *(1 2 3 4 5)

¿Cómo valorarías en general la experiencia de leer con música? *

Positiva

Negativa

Neutra (no me ha supuesto demasiada diferencia a leer sin música)

Justifica brevemente tu respuesta anterior. *

ANEXO VII. ENCUESTA ESTUDIO 2.1

TRANSLATING WITH A SOUNDTRACK (G.A)

* Obligatorio

TAREA DE TRADUCCIÓN 1

INSTRUCCIONES:

1. Ponte los auriculares, haz click en el enlace 'soundtrack 1' y reproduce la pista de audio que aparece.
2. Traduce el texto de abajo (text 1) mientras escuchas la música de fondo.

SOUNDTRACK 1: <https://youtu.be/MvTjBZ4kog>

ENLACE ALTERNATIVO: http://infini.io/_/FCc7nda

*En el caso de que no funcione ninguno de los dos enlaces, prueba a descargarte la pista aquí:

OPCIÓN 1: <https://drive.google.com/open?id=0B9t4vWAdizbS1NBMG1JdFZwU2c>

OPCIÓN 2 : <https://umubox.um.es/index.php/s/k6BrkcoDUxikj5a>

Si el problema persiste, pide a la profesora que te pase la pista en un USB

TEXT 1

Emily and I begin to wade out* into the sea. I have to resist the impulse to kiss her so, instead, I go under the water and I lift Emily up sitting her on my shoulders. She lets out a cry trying to keep herself straight. When I put her back in the water, we begin to float over the waves. We float up. We float down. Our eyes meet and, unable to hold eye contact, her glance instinctively flickers* away. She splashes water at me with a naughty smile and we start a water fight. We are having so much fun. Nobody has ever made me so happy. It feels so right to be here. Everything feels so right.

1. Copia y pega aquí tu traducción al español: *

TEXT 1

2. Enumera las 4 unidades de traducción que consideres más problemáticas (copia y pega del texto original) *

YA PUEDES PAUSAR LA MÚSICA Y CERRAR YOUTUBE

TAREA DE TRADUCCIÓN 2

INSTRUCCIONES:

1. Ponte los auriculares, haz click en el enlace 'soundtrack 1' y reproduce la pista de audio que aparece.
2. Traduce el texto 2 mientras escuchas la música de fondo

SOUNDTRACK 2: <https://youtu.be/lig4NwdsDz4>

ENLACE ALTERNATIVO: http://infini.io/_/XAMEPkY

*En el caso de que no funcione ninguno de los dos enlaces, prueba a descargarte la pista aquí:

OPCIÓN 1: <https://drive.google.com/open?id=0B9t4vWAdizbaXI6YzF6N0hSTzg>

OPCIÓN 2 : <https://umubox.um.es/index.php/s/PTKZwWI3OjzQUNY>

Si el problema persiste, pide a la profesora que te pase la pista en un USB

TEXT 2

Adam had been hit by a car and he was left lying on the side of the road, where he slowly died. I wasn't going to go his funeral. I just couldn't hold myself together,* couldn't face the prospect of saying goodbye to my first boyfriend. In the end Dad convinced me it was a chance to get some closure*. Whatever. While the priest droned* on and on, all I could think about is how much I wished I'd said I love you. But now he's gone. All simply over. Pain comes in like a wave and I'm being washed over. I'm sinking to the bottom and I'm not fighting back. I feel I'm drowning in this watered-down* glass of whiskey, drowning in this pool of pain and hurt.

3. Copia y pega aquí tu traducción al español: *

TEXT 2

4. Enumera las 4 unidades de traducción que consideres más problemáticas (copia y pega del texto original) *

text 2

CUESTIONARIO INICIAL

1. 1. Sexo: * *(Marque solo una respuesta)*

Varón

Mujer

2. 2. Edad: *

3. 3. Estado de ánimo actual * *(Marque solo una respuesta)*

Indica cuál era tu estado de ánimo antes de iniciar la tarea de traducción.

Positivo

Negativo

Neutro

4. 4. Indica tu nivel de formación musical: * *(Marque solo una respuesta)*

Baja: únicamente la recibida en el colegio/instituto

Media: sé tocar algún instrumento a nivel amateur/pertenezco a una banda de música

Alta: he recibido instrucción formal en música (conservatorio o similar)

Muy alta: he recibido instrucción formal en música y mi principal actividad profesional está relacionada con la música (músico profesional y/o docente)

5. 5. Indica con qué frecuencia sueles escuchar música de fondo en las siguientes situaciones. * *(Marque solo una respuesta por cada ítem)*

Nunca Alguna vez A menudo Siempre o casi siempre

Leyendo un libro

Realizando trabajos

académicos

Traduciendo

¿Cómo valorarías en general la experiencia de traducir con música? *

Positiva

Negativa

Neutra (no me ha supuesto demasiada diferencia a traducir en silencio)

Justifica brevemente tu respuesta anterior. *

CUESTIONARIO N.E

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo para cada una de estas afirmaciones.

Mientras traducía he podido visualizar fácilmente los acontecimientos que tenían lugar. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

Mientras traducía estaba también pendiente de lo que ocurría a mi alrededor en el aula. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

He podido imaginarme a mí mismo en la escena descrita en la narrativa. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

Me he implicado mentalmente en la narrativa mientras la traducía. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

Después de terminar de traducir, me ha resultado difícil quitarme la historia de la cabeza. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

Mientras traducía quería saber cómo iba a acabar la historia. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

La historia me ha afectado emocionalmente. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

Me he quedado pensando en otras formas en las que podía haberse desarrollado la historia. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

Me he distraído pensando en otras cosas mientras estaba traduciendo. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

Los acontecimientos de la historia son significativos para mi vida diaria. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

Los acontecimientos narrados han cambiado mi vida de alguna manera. *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

Me he formado una imagen mental clara de los personaje(s) principal(es). *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

CUESTIONARIO SOBRE TAREA DE TRADUCCIÓN

1. Indica el grado de dificultad léxica de los textos originales *
(1)Muy fácil (2)Fácil (3)Dificultad media (4)Difícil (5)Muy difícil

Text 1
Text 2

2. Indica el grado de dificultad sintáctica de los textos originales *
(1)Muy fácil (2)Fácil (3)Dificultad media (4)Difícil (5)Muy difícil

Text 1
Text 2

3. Indica el grado de dificultad de comprensión global de los textos originales *
(1)Muy fácil (2)Fácil (3)Dificultad media (4)Difícil (5)Muy difícil

Text 1
Text 2

4. Indica el grado de dificultad de la traducción de los textos *
(1)Muy fácil (2)Fácil (3)Dificultad media (4)Difícil (5)Muy difícil

Text 1
Text 2

5. ¿Se ha visto alterado tu estado de ánimo durante la tarea? *

Sí
No

6. En caso de respuesta afirmativa, ¿a cuáles de los siguientes factores crees se ha debido este cambio? *

A la música
A los textos
A la combinación de ambos
A ninguno de los factores anteriores
No ha cambiado mi estado de ánimo

7. ¿En cuál de las dos tareas has empatizado más con los textos? *

Tarea 1
Tarea 2
En las dos más o menos igual

8. ¿Qué herramientas y recursos has utilizado para traducir? *
(ej. wordreference, diccionarios monolingües como thefreedictionary, RAE, google imágenes, búsqueda genérica de google)

Valora el papel que ha jugado la música durante la tarea de traducción en los siguientes aspectos.

(1= nada en absoluto; 2 = un poco; 3= moderadamente; 4 = bastante; 5= mucho)

1. ¿Qué tipo de alteración nerviosa te ha causado la música? *

Me ha puesto más nervioso/a o tenso/a
Me ha ayudado a relajarme
No me ha causado apenas efecto en este sentido

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA TRADUCCIÓN LITERARIA

2. La música me ayudaba a concentrarme en el texto/en la tarea *

	1	2	3	4	5
Tarea 1					
Tarea 2					

3. La música me dificultaba una lectura fluida del original *

	1	2	3	4	5
Tarea 1					
Tarea 2					

4 La música me ha ayudado a empatizar con el texto original *

	1	2	3	4	5
Tarea 1					
Tarea 2					

5. La música me dificultaba una redacción fluida del texto en español *

	1	2	3	4	5
Tarea 1					
Tarea 2					

6. La música me ha inspirado para recrear el texto en español *

	1	2	3	4	5
Tarea 1					
Tarea 2					

7 La música me ha ayudado a la hora de revisar el texto producido, para saber si "sonaba" bien en español. *

	1	2	3	4	5
Tarea 1					
Tarea 2					

8 La música no me ha provocado apenas efecto con respecto a la tarea de traducción, me ha resultado más bien indiferente *

	1	2	3	4	5
Tarea 1					
Tarea 2					

M.R TEST

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo para cada una de estas afirmaciones.

(1= completamente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=de acuerdo; 5= completamente de acuerdo)

Cuando comparto música con alguien siento una complicidad especial con aquella persona * (1 2 3 4 5)

En mi tiempo libre apenas escucho música. *(1 2 3 4 5)

Algunas canciones me ponen los pelos de punta. *(1 2 3 4 5)

La musica me hace compañía cuando estoy solo. *(1 2 3 4 5)

No me apetece bailar ni con la música que más me gusta. *(1 2 3 4 5)

La música me hace conectar con la gente. *(1 2 3 4 5)

Me informo sobre la música que me gusta *(1 2 3 4 5)

Me emociono escuchando ciertas canciones *(1 2 3 4 5)

La música me tranquiliza y me relaja. *(1 2 3 4 5)

La música me hace bailar. *(1 2 3 4 5)

Busco novedades musicales continuamente. *(1 2 3 4 5)

Puedo llorar cuando escucho algunas melodías que me gustan mucho. *(1 2 3 4 5)

Me gusta cantar o tocar un instrumento con más gente. *(1 2 3 4 5)

La música me ayuda a desconectar. *(1 2 3 4 5)

No puedo evitar tararear las canciones que me gustan cuando las escucho. *(1 2 3 4 5)

En los conciertos me siento en sintonía con los artistas y el público *(1 2 3 4 5)

Me gasto bastante dinero en música y cosas relacionadas con la música. *(1 2 3 4 5)

Siento escalofríos (se me ponen los pelos de punta) cuando escucho una melodía que me gusta *(1 2 3 4 5)

Con la música me puedo desahogar. *(1 2 3 4 5)

Cuando escucho una melodía que me gusta mucho no puedo evitar mover el cuerpo. *(1 2 3 4 5)

ENVÍO DEL DOCUMENTO WORD

Por último, envía tus traducciones a esta dirección de email:
sountracking.translation@gmail.com

ANEXO VIII. EVALUACIÓN DE TRADUCCIONES

A. Rúbrica de evaluación y puntuación de traducciones

CALIDAD TRADUCTOLÓGICA			
CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA (ACC) ³³			TRANSFERENCIA
TO		TM	TO-TM
SIGNIFICADO	FUNCIÓN PRAGMÁTICA	IDIOMATICIDAD	Adecuación estilística (STYLE) [+0,5 pts.]
Falso sentido (FM) [-0,5 pts.]		Pérdida de idiomaticidad (NO IDIOM) [-0,5 pts.]	
Sentido opuesto (OM) [-1 pts.]	Pérdida de sentido implícito o función pragmática (PRAG) [-1 pts.]	GRAMÁTICA Y ORTOGRAFÍA	Equivalencia múltiple (M.EQUIV) [+1 pts.]
Omisión o adición innecesaria de significado (UA/UO) [-0,5 pts.]		Agramaticalidad (AGR) [-1 pts.]	Idiomaticidad/espontaneidad (IDIOM) [+ 0,5 pts.]
		Errores ortotipográficos (ORTO) [-0,25 pts.]	
Puntuación: hasta 10 pts $10 - \sum (\text{n}^\circ \text{ de errores} * \text{ptos./categoría})$			Puntuación: sobre 0 pts $\sum (\text{n}^\circ \text{ aciertos} * \text{ptos./categoría})$

CREATIVIDAD TRADUCTOLÓGICA ³⁴		
FLEXIBILIDAD		NOVEDAD
GIROS PRIMARIOS (GP)	GIROS SECUNDARIOS (GS)	
Abstracción (ABS) [+ 1 pts.]	Explicitación/explicación (EXPL) [+ 1 pts.]	Soluciones únicas (UN) [+ 2 pts.]
	Enfatización (ENF) [+1 pts.]	Soluciones raras (< 10%) [+1 pts.]
Concretización (CONCR) [+1 pts.]	Cambio de perspectiva (C.PERSP) [+1 pts.]	Soluciones poco frecuentes (<50%) [+ 0,5 pts.]
Modificación (MODIF) [+1 pts.]	Cambio de imagen (C. IMAG)³⁵ [+1 pts.]	
	Enriquecimiento (ENRIQ) [+2 pts.]	
Puntuación: sobre 0 pts $\sum (\text{n}^\circ \text{ giros} * \text{ptos./categoría})$		Puntuación: sobre 0 pts $\sum (\text{n}^\circ \text{ soluciones noveles} * \text{ptos./categoría})$

³³ Basado en Rojo y Ramos (2015)

³⁴ Basado en Bayer-Hohenwarter (2011)

³⁵ Categoría de incorporación propia

B. Ejemplo de textos producidos por los participantes con correcciones

Inglés-italiano

T.M. 1 'HAPPY': "Nuotiamo?" [GP. ABST] Le chiesi, e lei scosse [OP.M] la testa, allora la presi in braccia [IDIOM] e cominciai a farmi largo attraverso l'acqua. Mano a mano [IDIOM] che le onde diventavano più alte, dovevo fare un grande sforzo [GS. ENF] nel saltare e dare calci per mantenere entrambe le nostre teste al di sopra del livello dell'acqua, [IDIOM] [G.P CONCR], ma ad Emily piaceva [ACC U.O] e cominciai a gridare e ridere e battere le mani ogni volta che le onde ci portavano in alto. Le onde ci portavano su. Ci portavano giù.

T.M. 1 'SAD' Adam è stato lasciato giacere sul ciglio della strada. Durante tutto il funerale, mentre il prete continuava a parlare con tono monotono [G.P CONCR], tutto ciò che potevo vedere erano immagini di quell'ultima notte passata [GS. ENF] [IDIOM] con lui. I raggi [GS. ENF] [IDIOM] della luna che si estendevano all'interno della stanza. La sua pelle, la sensazione di averla [IDIOM] contro la mia. E quanto volevo tutto ciò E quanto ne volevo ancora [GS. ENF] [IDIOM] di più. Ho avuto molte opportunità quella notte, ad esempio quando mi ha avvolto tra le sue braccia, come se stesse cercando di tenerci entrambi insieme.

(Ref. participante: 14.03.2016 19:12:25, curso: 3º Mediazione interculturale, estudio piloto)

Inglés-español

T.M. 1 'HAPPY': Emily y yo nos metemos en el agua [GP. ABST] Tengo que resistir el impulso de querer [GS. ENF] besarla así que, en vez de eso, me sumerjo [G.P CONCR], en el agua Y LA DEJO QUE SE SUBA [ACC FM] A MIS HOMBROS. Se le escapa un grito [IDIOM] [GS. C.PERSP] y lo intenta disimular. [ACC FM] Cuando la tiro [ACC FM] al agua, nos dejamos llevar por las olas. [GS. ENF] [P. EQUIV.] FLOTAMOS, NOS HUNDIMOS. [ACC FM] Nuestras miradas [G.P MODIF] se cruzan [G.P MODIF], e incapaces de mantener el contacto, SUS OJOS PARPADEAN [NOV <50] VACILANTES³⁶ [GS. ENR]. Me salpica con el agua con una sonrisa pícaro [P. EQUIV.] y comenzamos una batalla [G.P MODIF] de agua. Nos divertimos [ACC U.O]. Nadie me ha hecho nunca tan feliz. QUÉ BIEN SE ESTÁ AQUÍ CON ELLA. [IDIOM] [NOV UN] TODO ES [ACC AGR] BIEN CON ELLA.

T.M. 2 'SAD': Un coche [GS. C.PERSP] atropelló [IDIOM] a Adam y estaba tumbado en un lado de la carretera, muriéndose lentamente. No pensaba [GS. EXPL] ir a su entierro [G.P MODIF]. SIMPLEMENTE ESTABA FUERA DE MI [NOV UN] [IDIOM] [GS CAMB IM]. No me veía capaz [NOV UN] [GS ENF] de decirle adiós a mi primer novio. AL FINAL MI PADRE [IDIOM] ME CONVENCÍO DE QUE SERÍA UNA OPORTUNIDAD DE PASAR PÁGINA [NOV <50] [GS C IMA] [IDIOM], O ALGO ASÍ. MIENTRAS EL CURA LE HABLABA [CP CONCR] Y HABLABA [STYLE], todo en lo que yo pensaba era que ojalá [IDIOM] le hubiera dicho te quiero. Pero se ha ido. Es simple. [ACC FM] . EL DOLOR SE APRESURA [GS. ENF] COMO UN TSUNAMI [GS. ENF], Y ME HA INUNDADO [NOV <50] [P. EQUIV.]. Caigo [GS C IMA] al fondo y no hago nada por salvarme [GS. ENF]. Me estoy ahogando en este aguado vaso de whisky. Me estoy muriendo [ACC FM] en esta piscina de tristeza y dolor.

(Ref. participante: 4.19.16/19.56.02, curso: 2º Tel, estudio 2.1)

³⁶ Aquí se considera que se ha introducido un recurso estilístico no presente en el original: una personificación.

ANEXO IX. VERSIÓN MEJORADA ESTUDIO 2.1 (ITALIANO)

TRANSLATING WITH A SOUNDTRACK (G.A)

* Obligatorio

PRIMA DI COMINCIARE..

Guarda l'orologio e inserisci l'ora attuale

1. Ora attuale (*Esempio: 8:30*)

COMPITO DI TRADUZIONE 1 (CON MUSICA)

ISTRUZIONI:

1. Mettiti le cuffie e clicca sul link 'soundtrack 1'. Poi premi play per ascoltare la traccia.
2. Traduci il testo di sotto (text 1) mentre ascolti la musica di sottofondo.

SOUNDTRACK 1: <https://youtu.be/MvTjBZ4kog>

LINK ALTERNATIVO: http://infinet.io/_/FCc7nda

*Nel caso in cui non funzionasse il link, cerca di scaricare la traccia cliccando su questi altri link:

OPZIONE 1: <https://umubox.um.es/index.php/s/k6BrkcoDUxikj5a/download>

OPZIONE 2 : <https://drive.google.com/open?id=0B9t4vWAdizbR0JCdmhwMWxTbFk>

Se il problema persiste, chiedi alla professoressa l'USB con la traccia 'soundtrack 1'

TEXT 1

Emily and I begin to get into the sea. I have to resist the impulse to kiss her so, instead, I go under the water and I lift Emily up sitting her on my shoulders. She lets out a cry trying to keep herself straight. Every time our eyes meet, I get that fuzzy feeling that makes me all tingly inside. She splashes water at me with a naughty smile and we start a water fight. We laugh, we have fun. A warm burst of happiness pounds in my chest . There is this weird magnetic connection between us that feels like we are absorbing each other, like we could stay inside this cloud forever, no matter what. It feels so right to be here with her. Everything feels so right.

2. Copia e incolla qui la tua traduzione all'italiano (se non sei madrelingua italiano, fai la traduzione verso la tua lingua) *

3. Inserisci l'ora attuale (dopo aver finito la traduzione) *

4. Numera le 4 unità di traduzione più problematiche da tradurre (copia e incolla dal testo originale) *

ADESSO PUOI METTERE IN PAUSA LA MUSICA E CHIUDERE YOUTUBE

COMPITO DI TRADUZIONE 2 (SENZA MUSICA)

TEXT 2

Adam had been hit by a car and he was left lying on the side of the road, where he slowly died. I wasn't going to go his funeral. I just couldn't hold myself together, couldn't face the prospect of saying goodbye to my first boyfriend. In the end Dad convinced me it was a chance to get some closure. Whatever. While the priest droned on and on, all I could think about is how much I wished I'd said I love you. But now he's gone. All simply over. Pain comes in like a wave and I'm being washed over. I'm sinking to the bottom and I'm not fighting back. I feel I'm drowning in this watered-down glass of whiskey, drowning in this pool of pain and hurt.

5. Copia e incolla qui la tua traduzione all'italiano (se non sei madrelingua italiano, fai la traduzione verso la tua lingua) *

6. Inserisci l'ora attuale (dopo aver finito la traduzione) *

7. Numera le 4 unità di traduzione più problematiche da tradurre (copia e incolla dal testo originale) *

QUESTIONARIO INIZIALE

1. Sesso *

Maschio
Femmina

2. Età *

3. Umore iniziale *

Indica com'era il tuo umore prima di iniziare il compito

Positivo
Negativo
Neutro

4. Indica il tuo livello di formazione musicale *

Bassa: ho solo studiato musica a scuola/al liceo

Media: suono qualche strumento a livello amatoriale/appartengo ad un gruppo di musica non professionale

Alta: ho ricevuto formazione formale in musica (conservatorio o simile)

Molto alta: ho ricevuto formazione formale in musica e la mia attività professionale principale è collegata con la musica(musico e/o docente)

5. Indica la frequenza con la quale ascolti musica di sottofondo in queste situazioni: *

	Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre o quasi sempre
Leggendo un libro				
Facendo compiti accademici				
Traducendo				

6. Come valuteresti in generale l'esperienza di tradurre con la musica? *

Positiva

Negativa

Neutra (per me non è così diverso da tradurre in silenzio)

7. Giustifica brevemente la tua risposta precedente *

QUESTIONARIO N.E

Assegna un punteggio per ogn'una di queste affermazioni dal 1 al 5. (1=per niente; 5=molto)

Mentre traducevo, ho potuto visualizzare facilmente gli avvenimenti che avevano luogo nel testo *

	1	2	3	4	5
Text 1					
Text 2					

Mentre traducevo, facevo anche attenzione a quello che succedeva in torno a me nell'aula. *

	1	2	3	4	5
Text 1					
Text 2					

Ho potuto immaginare me stesso nella scena descritta. *

	1	2	3	4	5
Text 1					
Text 2					

Mi sono coinvolto/a mentalmente nella storia mentre la traducevo. *

	1	2	3	4	5
Text 1					
Text 2					

Dopo aver finito il compito, non è stato facile togliermi la storia dalla testa. **

	1	2	3	4	5
Text 1					
Text 2					

Mentre traducevo, volevo sapere come sarebbe finita la storia. *

	1	2	3	4	5
Text 1					
Text 2					

La storia mi ha commosso *

	1	2	3	4	5
Text 1					
Text 2					

Mi sono trovato/a a pensare ad altri modi in cui la storia si sarebbe potuta svolgere alla fine*

	1	2	3	4	5
Text 1					
Text 2					

Ho divagato pensando ad altre cose mentre traducevo *

	1	2	3	4	5
Text 1					
Text 2					

Gli avvenimenti della storia sono rilevanti per la mia vita quotidiana. *

	1	2	3	4	5
Text 1					
Text 2					

Gli avvenimenti narrati hanno cambiato la mia vita in qualche modo. *

	1	2	3	4	5
Text 1					

Text 2

Mi sono fatto/a una vivida immagine dei personaggi *

1 2 3 4 5

Text 1

Text 2

QUESTIONARIO SUL COMPITO DI TRADUZIONE

1. Indica il livello di difficoltà di comprensione globale dei testi originali *

(1) Molto facile (2) Facile (3) Difficoltà media (4) Difficile (5) Molto difficile

Text 1

Text 2

2. Indica il livello di difficoltà della traduzione dei testi originali *

(1) Molto facile (2) Facile (3) Difficoltà media (4) Difficile (5) Molto difficile

Text 1

Text 2

3. Con quale dei due compiti hai empatizzato di più con il testo? *

Compito 1

Compito 2

Più o meno uguale per entrambi

Valuta il ruolo ha avuto la musica durante il compito di traduzione in questi aspetti:

(1= per niente; 2 = un poco; 3= moderatamente; 4 = abbastanza ; 5= molto)

1. Che tipo di alterazione nervosa ti ha provocato la musica? *

Mi ha reso più nervoso/a o più tenso/a

Mi ha aiutato a rilassarmi

Non mi ha provocato praticamente nessun effetto in questo senso

2. La musica mi aiutava a concentrarmi sul testo/ sul compito di traduzione *(1 2 3 4 5)

3. La musica mi impediva una lettura liscia del testo *(1 2 3 4 5)

4. La musica mi ha aiutato ad empatizzare con il testo originale *(1 2 3 4 5)

5. La musica mi impediva una scrittura liscia del testo in italiano *(1 2 3 4 5)

6. La musica mi ha ispirato per ricreare il testo in italiano *(1 2 3 4 5)

7. La musica mi ha aiutato nel momento di revisionare il testo che ho scritto per sapere se "suonava" bene in italiano *(1 2 3 4 5)

8. La musica non mi ha provocato quasi nessun effetto riguardo al compito di traduzione, mi è stato piuttosto indifferente. *(1 2 3 4 5)

Valuta il ruolo della musica a livello fisiologico e psicologico

1. Ha cambiato il tuo umore durante il compito? *

Si
No

2. Nel caso di risposta affermativa, quale di questi fattori ha provocato questo cambio? *

La musica
I testi
La combinazione di testo e musica
Nessuno degli elementi precedenti
Il mio umore non è cambiato

3. In che senso ha cambiato il tuo umore di preciso? *

Umore più positivo dall'inizio
Umore più negativo dall'inizio
Senza cambi

4. Ad un certo punto ho notato la pelle d'oca *

	Si	No
Compito 1		
Compito 2		

5. Ad un certo punto ho notato un brivido *

	Si	No
Compito 1		
Compito 2		

6. Ad un certo punto, ho notato come (quasi) mi venisse da piangere *

	Si	No
Compito 1		
Compito 2		

7. Quale/i di queste emozioni hai sentito traducendo il TESTO 1? *

Scegli soltanto quelle che hai sentito veramente in prima persona, e non quelle che si ripresentano nel testo

FASCINO (essere stupito, impressionato, commosso)

MISTICISMO O TRASCENDENZA (soprafatto dall'emozione, sensazione di spiritualità)

POTENZA (forza, trionfo, energia)

TENEREZZA (tenerezza, affetto, amore)

NOSTALGIA (nostalgia, fantasticheria, melanconia)

PACE (serenità, calma, comfort)

GIOIA (essere gioioso, contento, vivace)

TRISTEZZA (tristezza o pena)

TENSIONE (essere nervoso, teso, agitato)

Nessuna delle emozioni precedenti

8. Quale/i di queste emozioni hai sentito traducendo il TESTO 2? *

Scegli soltanto quelle che hai sentito veramente in prima persona, e non quelle che si ripresentano nel testo

FASCINO (essere stupito, impressionato, commosso)

MISTICISMO O TRASCENDENZA (soprafatto dall'emozione, sensazione di spiritualità)

POTENZA (forza, trionfo, energia)

TENEREZZA (tenerezza, affetto, amore)

NOSTALGIA (nostalgia, fantasticheria, melanconia)

PACE (serenità, calma, comfort)

GIOIA (essere gioioso, contento, vivace)

TRISTEZZA (tristezza o pena)

TENSIONE (essere nervoso, teso, agitato)

Nessuna delle emozioni precedenti

INVIO DOCUMENTO WORD

Prima di chiudere, si prega di inviare il documento word con le traduzioni a questo indirizzo:
sountracking.translation@gmail.com