



Cerezo Merchán, Beatriz y Reverter Oliver, Beatriz. 2022. Proyecto de investigación PluriTAV. Estudio cuasiexperimental de la aplicación de una secuencia didáctica centrada en el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural. *Revista de lenguas para fines específicos* 28.2, pp. 101-132 · <http://dx.doi.org/XXXXXXXXXXXXXX>



Paper received: 12 November 2021  
Paper received in revised form and accepted for publication: 3 September 2022



# Proyecto de investigación PluriTAV. Estudio cuasiexperimental de la aplicación de una secuencia didáctica centrada en el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural

*PluriTAV* research project.

*Quasi-experimental study of the application of a didactic sequence focused on the development of the plurilingual and pluricultural competence*

Beatriz Cerezo Merchán<sup>1</sup> ·  <https://orcid.org/0000-0002-2955-5590>

Universitat de València

*Avda. Blasco Ibáñez, 32, 46010 Valencia*

Beatriz Reverter Oliver ·  <https://orcid.org/0000-0003-1089-3757>

Universitat de València

*Avda. Blasco Ibáñez, 32, 46010 Valencia*

## RESUMEN

El potencial de la traducción audiovisual (TAV) en la didáctica de la lengua extranjera (LE) ha sido demostrado por diversos autores (Lertola, 2019) y proyectos, como LeViS (Sokoli, 2006) o ClipFlair (Baños y Sokoli, 2015). Sin embargo, su utilidad en el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural (CPP) aún está relativamente inexplorada (Baños *et al.*, 2021). Esta competencia —recogida en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* y el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP)*— aboga por alejarse del uso exclusivo de la LE y apuesta por los enfoques plurales en el aula. En este escenario surgió PluriTAV (La traducción audiovisual como herramienta para el desarrollo de competencias plurilingües en el aula, 2017-2019), un proyecto de investigación cuyo objetivo fue trabajar el enfoque multilingüe mediante la TAV en tres ámbitos: el perfeccionamiento de competencias en la LE y las lenguas maternas, y el desarrollo de la CPP.

Este artículo presenta las bases teóricas de PluriTAV, así como el diseño y los resultados de la implementación empírica de una secuencia didáctica (SD) centrada en la modalidad de doblaje. Esta SD incluye ejemplos de actividades que exploran el impacto de la transferencia intra e interlingüística en el desarrollo de la CPP por parte de estudiantes universitarios de inglés para fines específicos con un nivel de inglés B2. El artículo concluye con unas reflexiones sobre los resultados del diseño e implementación de la SD, sobre las posibilidades de adaptarla a otros contextos y niveles educativos, y sobre el potencial de la TAV en la adquisición de la CPP en la educación superior.

*Palabras clave: traducción audiovisual, enseñanza de lenguas extranjeras, competencia plurilingüe y pluricultural, estudio experimental, inglés para fines específicos.*

## ABSTRACT

The potential of audiovisual translation (AVT) in foreign language (FL) didactics has been demonstrated by several authors (Lertola, 2019) and projects, such as LeViS (Sokoli, 2006) or ClipFlair (Baños and Sokoli, 2015). However, their usefulness in the development of the plurilingual and pluricultural competence (PPC) is still relatively unexplored (Baños *et al.*, 2021). This competence –which is included in the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* and the *Framework of*

<sup>1</sup> Corresponding author · Email: [beatriz.cerezo@uv.es](mailto:beatriz.cerezo@uv.es)



*Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)*– advocates moving away from the exclusive use of the FL and bets on plural approaches in the classroom. It is in this scenario that PluriTAV (Audiovisual translation as a tool for the development of plurilingual competences in the classroom, 2017-2019) emerged, a research project whose aim was to boost multilingualism through AVT in three areas: the improvement of competences in FLs and mother tongues, and the development of PPC.

This article presents the theoretical basis of PluriTAV, as well as the design and results of the empirical implementation of a didactic sequence (DS) focused on interlingual dubbing. This DS includes examples of activities that explore the impact of intra- and interlingual transfers on the development of PPC by university students of English for specific purposes with a B2 level of English. The article concludes with some reflections on the results of the design and implementation of the DS, on the possibilities of adapting it to other educational contexts and levels, and on the potential of AVT in the acquisition of PPC in higher education.

*Keywords:* audiovisual translation, foreign language teaching, plurilingual and pluricultural competence, experimental study, English for specific purposes.

## 1. Introducción

El presente estudio se enmarca dentro del proyecto de investigación *PluriTAV. La traducción audiovisual como herramienta para el desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula* (2017-2019), financiado por la Agencia Estatal de Investigación y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional en España (Marzà *et al.*, 2018; Martínez Sierra, 2020). El principal objetivo del proyecto fue estudiar las posibilidades didácticas que la aplicación del enfoque multilingüe y el uso de la traducción audiovisual (TAV) pueden ofrecer para la mejora de las competencias de una lengua extranjera (LE; en este proyecto, el inglés), el perfeccionamiento de las competencias de las lenguas maternas (LMA<sup>2</sup>; en nuestro contexto, el español o el catalán) y el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural (CPP) en la educación universitaria. La premisa de la que partíamos era que, debido a la naturaleza multimodal de la TAV (Kress y Van Leeuwen, 2001; Chaume, 2012), esta podría emplearse en actividades de mediación (Consejo de Europa, 2002, 2018) que impliquen traducción intralingüística, interlingüística o intersemiótica (Jakobson, 1959), en una situación contextualizada y significativa, de modo que permitan explotar la influencia de la transferencia propia de la actividad traductora, tanto en las competencias lingüísticas como en la plurilingüe y pluricultural.

El principal resultado del proyecto fue la creación de una plataforma de acceso libre y gratuito (<http://citrans.uv.es/pluritav/sd>) en la que se alojan diversas secuencias didácticas (SD) para la enseñanza-aprendizaje del inglés con niveles B2-C1, centradas en una modalidad de TAV (doblaje, subtitulación, comentario libre y audiodescripción). El proyecto se organizó en las siguientes fases:

<sup>2</sup> Utilizaremos las siglas LMA en lugar de LM con el objetivo de que el lector no confunda su significado con *lengua meta*, un término frecuente en los Estudios de Traducción.

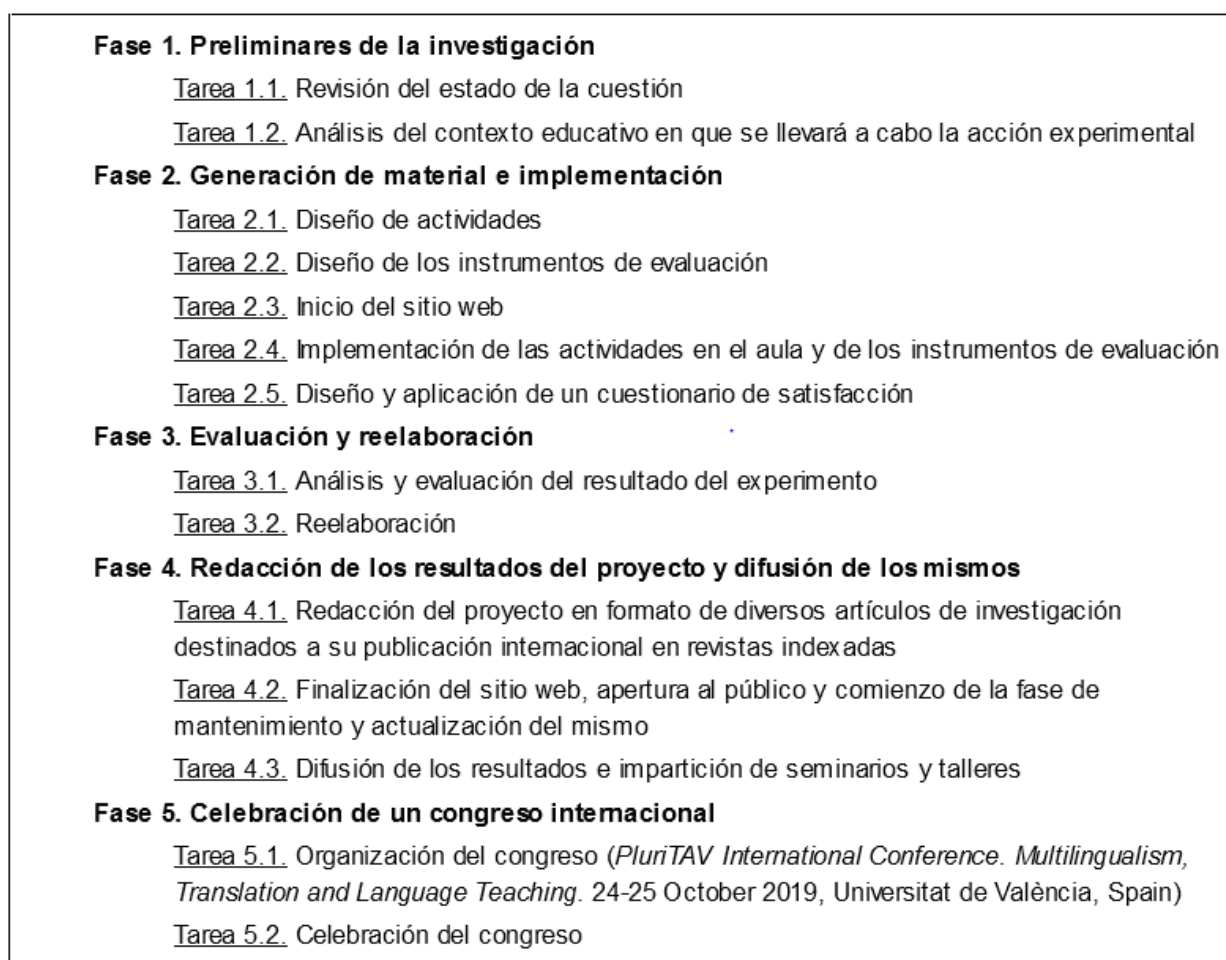


Figura 1. Fases del proyecto PluriTAV.

El presente artículo se centra en los puntos 2.1., 2.4. y 3.1.; es decir, el diseño de las actividades, la implementación de las actividades y de los instrumentos de evaluación en el aula, y el análisis y la evaluación del resultado del experimento de una de las SD (elaborada por las firmantes de este trabajo): la que emplea la modalidad de doblaje.

Antes de continuar, quisiéramos señalar que PluriTAV presenta un conjunto de características distintivas con respecto a otros proyectos que le anteceden, como LeViS (Sokoli, 2006) o ClipFlair (Sokoli, 2015; Baños y Sokoli, 2015), en los que también se empleaba la TAV como herramienta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de LE. Por un lado, una de las principales diferencias es que nuestro proyecto no se centra en una única modalidad de TAV, como fuera el caso de la subtítulos en el proyecto LeViS, sino en la práctica totalidad de modalidades con mayor presencia en España. Por otro lado, a diferencia de los anteriores proyectos, PluriTAV adopta un enfoque multilingüe (Cenoz y Gorter, 2014) con el objetivo de desarrollar la CPP, y no únicamente las competencias comunicativas de la LE.

Igualmente, la TAV como herramienta didáctica de LE ya ha sido explorada en diversos estudios anteriores. Dado el volumen de obras dedicadas a esta cuestión, nos permitiremos mencionar únicamente algunas de ellas, si bien recordamos que en la plataforma web de PluriTAV se puede acceder a un catálogo más amplio de referencias bibliográficas dedicadas a la traducción, la TAV, la didáctica de lenguas y el multilingüismo. Así, encontramos estudios centrados en la modalidad de doblaje, como los de Talaván y Ávila-Cabrera (2015), Sánchez-Requena (2016, 2018), Talaván y Costal (2017) o Lertola y Mariotti (2017); de subtítulos, como los

de Incalcaterra y Lertola (2011), Lertola (2012), Borghetti y Lertola (2014) o Talaván (2013, 2019), o de audiodescripción, elaborados por Ibáñez Moreno y Vermeulen (2013), Ibáñez *et al.* (2016), Caldach y Talaván (2017) o Navarrete (2018), entre muchos otros.

## 2. Fundamentación teórica

### 2.1. La CPP y el *MAREP*

La didáctica de LE ha asistido al surgimiento de un variado número de enfoques y métodos desde finales del siglo XIX. Pese a que algunos de ellos permitían el uso de la LMA y la traducción en el aula, no se puede negar que el enfoque monolingüe gozó de gran aceptación durante la mayor parte del siglo pasado (Richards y Rodgers, 2003; Larsen-Freeman y Anderson, 2011). Sin embargo, ya en el siglo XXI, parece que el paradigma de la enseñanza-aprendizaje de LE se encamina paulatinamente hacia un cambio en favor de un enfoque multilingüe. Para comprender este cambio, debemos mencionar el papel que ha desempeñado el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* (Consejo de Europa, 2002), donde se explica que la competencia lingüística comunicativa de un alumno se pone en funcionamiento mediante la realización de cuatro actividades de la lengua —tanto de forma escrita como oral—, una de las cuales es la mediación, que comprende, entre otras, actividades de traducción e interpretación. Así, actualmente el aprendizaje de las LE parece entenderse en mayor medida teniendo presente el intercambio y la mediación que se da entre lenguas y culturas (Coste *et al.*, [1997] 2009: v).

De igual modo, el *MCER* también introduce el concepto de *plurilingüismo* y recoge la necesidad de desarrollar la CPP. El plurilingüismo hace referencia a:

el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), **el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.** (Consejo de Europa, 2002: 4) (El resaltado es nuestro)

En consonancia con la *hipótesis de la competencia subyacente común* de Cummins (1979), el Consejo de Europa afirma la existencia de una única y compleja competencia comunicativa constituida por los conocimientos y las experiencias en las distintas lenguas y culturas que conoce un sujeto. El *MCER* sostiene que existe contacto entre dichas lenguas y culturas en el cerebro, y pone de manifiesto la capacidad del hablante para interrelacionarlas. Por su lado, la CPP se define como:

the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social actor, has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the social actor may draw. (Coste *et al.*, [1997] 2009: 11)

Una de las características más destacables de esta competencia es que no se compone de la acumulación de competencias monolingües en diversas lenguas, sino que hace posible la combinación y alternancia de las lenguas que conoce el alumno. En este contexto, la actividad comunicativa de mediación entre distintas lenguas cobra especial sentido. Además, la CPP permite desarrollar una mayor consciencia sobre la lengua y la comunicación, así como sobre las estrategias metacognitivas, además de contribuir a acelerar, en cierto modo, el aprendizaje posterior en las esferas lingüística y cultural (Consejo de Europa, 2002: 131-132).

Pese a lo anterior, el *MCER* no aporta descriptores específicos relacionados con la CPP; es más, sigue tratando las competencias lingüísticas de forma yuxtapuesta entre lenguas. En consecuencia, en el año 2013, se publica el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP)* (Candelier *et al.*, 2013), un instrumento referencial que presenta descriptores relacionados con los saberes, competencias y actitudes que se pueden trabajar mediante la adopción de enfoques plurales —es decir, que impliquen el uso de más de una lengua (y sus variedades) o cultura— para desarrollar la CPP.

Dicho esto, para el diseño de esta SD se han tomado como referencia tanto los descriptores de las competencias lingüísticas del *MCER*, complementados posteriormente por el *Companion Volume*, como los relacionados con los saberes y habilidades del *MAREP*, que pueden trabajarse mediante la traducción y la TAV (Baños *et al.*, 2021).

## 2.2. Estructura y diseño de una SD

La SD se puede definir como un conjunto de actividades escolares organizadas sistemáticamente alrededor de un género textual oral o escrito (Dolz *et al.*, 2001: 6). Según Bronckart (1999: 24-25), los principios generales subyacentes a cualquier SD son tres: 1) identificar el género textual y modelizarlo (es decir, describir las características comunes del género para entender los aspectos clave que hay que trabajar), 2) concebir un proyecto de aula para trabajar colectivamente dicho género, y 3) planificar la SD en talleres para abordar los problemas que pueda presentar el género a los alumnos.

La estructura básica de una SD se puede representar del siguiente modo:

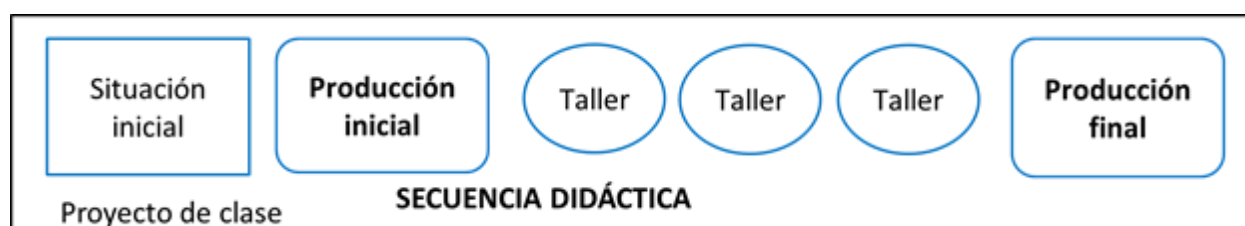


Figura 2. Esquema de SD a partir de Dolz *et al.* (2001: 7).

De acuerdo con Dolz *et al.* (2001: 7), la SD se estructura en tres fases fundamentales: 1) la producción inicial, en la que se presentan las bases del proyecto de clase e implica la producción de un primer texto, oral o escrito, correspondiente al género textual que se va a trabajar; 2) los talleres o módulos, constituidos por distintas tareas que permiten trabajar el género de forma sistemática y exhaustiva, y 3) la producción final, en la que el alumno produce, poniendo en práctica las competencias desarrolladas durante los talleres, un texto oral o escrito correspondiente al género textual trabajado. En nuestro trabajo, utilizamos este instrumento metodológico y este esquema de SD por su gran potencial en la enseñanza de lenguas.

## 3. Diseño de la SD, de las sesiones y de la producción inicial y final

### 3.1. Fases de la creación de la SD

Para el diseño de la SD se siguieron nueve pasos. En primer lugar, se escogió la modalidad de TAV en la que nos centraríamos: doblaje (inglés-LMA). Seguidamente, se seleccionó el género textual que deseábamos trabajar; en nuestro caso, buscábamos abordar con alumnos universitarios (próximos a su inmersión en el

mercado laboral) la entrevista de trabajo en su modalidad oral. Asimismo, en este segundo paso, se eligió el género audiovisual, la película, con el que contextualizaríamos el género textual escogido. En una tercera fase, elaboramos un corpus de escenas de películas que pudieran ejemplificar el género de la entrevista de trabajo. Después, en una cuarta fase, pasamos a la modelización del género textual; es decir, al análisis de las escenas seleccionadas, con el fin de extraer la estructura discursiva, referencias culturales, vocabulario, comunicación no verbal, etc. En quinto lugar, estudiamos las características de las guías docentes de las asignaturas donde se implementaría la SD, así como las competencias y descriptores del *MCER* y el *MAREP* en busca de competencias que desarrollar. Tras ello, el sexto paso consistió en la elección de la escena que mejor se adaptaba a nuestros objetivos y nivel lingüístico B2: un clip de 3.44 minutos de la película *The Pursuit of Happyness* (Gabriele Muccino, 2006), en el que se representa una entrevista de trabajo. Finalmente, en las tres últimas fases se definió cuáles serían la producción final e inicial de la SD y se diseñaron las actividades y tareas, que englobamos en cuatro talleres de dos horas de duración cada uno. Estas fases pueden observarse en la siguiente figura.

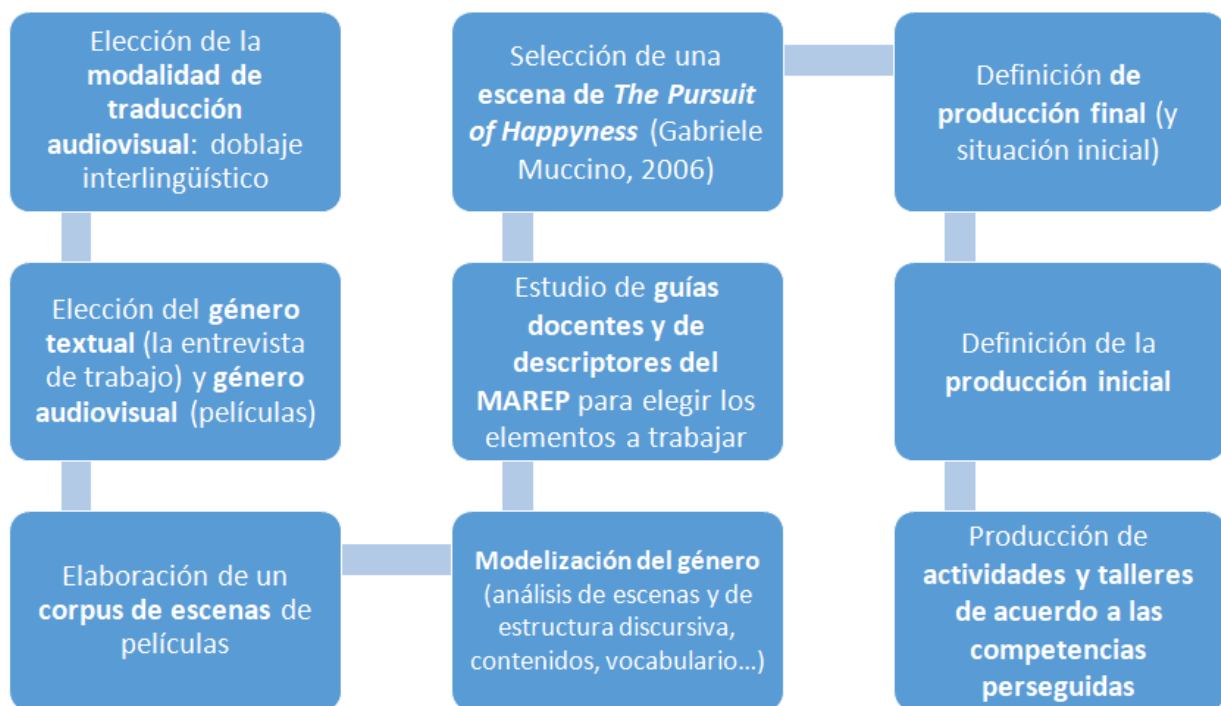


Figura 3. Fases del diseño de la SD de doblaje.

Asimismo, para asegurarnos de que las actividades y tareas propuestas movilizaran la CPP, se identificó y contabilizó en tablas en qué medida los descriptores descritos en el *MAREP* se trabajaban en cada taller. En la siguiente figura podemos ver un ejemplo:



Sesión	Código actividad	Descriptor MAREP relacionado	Código descriptor	Veces que aparece (Talleres)		Recuento
				1 y 2)	3 y 4)	
1	B2	"K 6.10.3 Saber que las reglas relativas a la manera en que nos dirigimos a los demás pueden variar de una lengua a otra (¿quién se dirige a quién? ¿quién empieza a hablar? ¿a quién hay que tratar de tú o de usted?...)."	K 6.7.3	2	1	3
1	B3	"K 6.2.2 Saber que, por eso, la traducción de una lengua a otra raramente puede hacerse palabra por palabra, como si se tratara de un cambio de etiqueta, sino que exige necesariamente recurrir a una estructuración diferente de la realidad."	K 6.6 (1-3)	3	2	5

Figura 4. Ejemplo de identificación y contabilización de descriptores de la CPP movilizados en las tareas de la SD.

### 3.2. Producción inicial

En este punto mostraremos a grandes rasgos cómo se estructuraba cada sesión y aportaremos algunos ejemplos de actividades y tareas. Antes de comenzar con la primera sesión, se pedía a los estudiantes que realizaran una producción inicial cuyo objetivo era evaluar, tanto el docente como los propios estudiantes, los conocimientos ya existentes sobre el género textual escogido. En nuestro caso, optamos por una actividad de producción oral en la que los estudiantes debían imaginarse postulando a un puesto de gerente de hotel. Para completarla, debían leer y responder de forma oral e individual a un conjunto de preguntas frecuentes en las entrevistas de trabajo. Cada alumno grababa su intervención con un dispositivo móvil u ordenador con el fin de poder consultarla y compararla posteriormente con la tarea final, para detectar posibles mejoras en el dominio de las competencias trabajadas. A los alumnos se les entregaba la siguiente ficha:

# Careers



1. You are preparing for an interview for a Hotel Manager position in London. Record yourself answering to the following questions.

- Tell me about yourself and why you are interested in this position.  
(This is not an autobiographical question. Focus on your situation today, how you have prepared yourself experientially and academically, and its connection to the new job opportunity).
- What are your most relevant skills?  
(Focus on skills that would be useful in the position you are applying for).
- How many languages do you speak?
- Do you have previous experience in similar or related jobs and working and/or travelling abroad?

## Succeed in your next job interview



When preparing for a job interview, a good exercise is to practice out loud, to talk to yourself and see if you sound coherent and convincing. It's not enough to imagine your answers.

2. Listen to yourself and check if you sound coherent and convincing, as well as if you have used proper vocabulary and structures.

Imagen 1. Ficha con la producción inicial (elaboración propia).



### 3.3. Primera sesión

La primera sesión se centraba en presentar el género de la entrevista de trabajo y la temática del mundo laboral. Para ello, se comenzaba por una actividad de expresión oral en grupo en la que los alumnos debían responder a un conjunto de preguntas acerca de sus experiencias en puestos de trabajo presentes o pasados, el modo en el que obtuvieron dichos puestos o posibles vivencias en entrevistas de trabajo. Seguidamente, se presentaba la película *The Pursuit of Happiness* mediante el tráiler en la versión original y, seguidamente, se mostraba el clip escogido: una escena en la que el protagonista asiste a una entrevista para un puesto de bróker en la firma Dean Witter. Para trabajar dicha escena, se facilitaba la transcripción de las intervenciones de los personajes, tras haber eliminado determinadas palabras clave que los alumnos debían completar mediante una comprensión oral (Imagen 2).

Más tarde, se seleccionaba del guion un conjunto de palabras y expresiones clave que los estudiantes debían relacionar tanto con su definición en la LE como con una posible traducción a sus respectivas LMA (Imagen 3). Así, se pedía a los alumnos reflexionar sobre la traducción de algunas de ellas, centrándonos en el hecho de que no siempre existen equivalencias exactas entre palabras o expresiones en distintas lenguas y en que una traducción literal no siempre resulta una solución natural. Por otra parte, para tratar cuestiones relacionadas con las variedades diatópicas del inglés, se les pedía que encontraran el equivalente en inglés británico de una serie de términos que aparecían en la escena en inglés americano. Estos también se debían acompañar de su respectiva traducción a la LMA. Para concluir, los estudiantes, por parejas, debían traducir a su LMA la escena trabajada en el taller.

 B.2. Watch the following scene from the film *The Pursuit of Happiness* and fill in the gaps.

**Lady:** Chris Gardner.

**Chris:** Chris Gardner. How are you? Good morning. Chris Gardner. Chris Gardner. 1 \_\_\_\_\_ **to see you again.** Chris Gardner. 2 \_\_\_\_\_. I've been sitting out there for the last half hour trying **to come up with a story** that would explain my being here dressed like this. And I wanted to come up with a story that would demonstrate qualities that I'm sure you all admire here, like 3 \_\_\_\_\_ or 4 \_\_\_\_\_ or team-playing or something. And I couldn't think of anything. **So the truth is,** I was arrested for failure to pay parking tickets.

**Jay:** Parking tickets? What?

**Chris:** And I ran all the way here from the Polk Station, the police station.

**Fox:** What were you doing before you were arrested?

**Chris:** I was painting my apartment.

**Fox:** Is it dry now?

**Chris:** I hope so.

**Fox:** Jay says you're pretty 5 \_\_\_\_\_.

**Jay:** He's been waiting outside the front of the building with some **40-pound gizmo** for over a month.

**Fox:** He said you are 6 \_\_\_\_\_.

**Chris:** I like to think so.

**Fox:** And you want **to learn this business?**

**Chris:** Yes, sir. I want to learn this business.

**Fox:** Have you already started **learning on your own?**

**Chris:** **Absolutely.**

**Fox:** Jay.

**Jay:** Yes, sir.

**Fox:** How many times have you seen Chris?

**Jay:** I don't know. One too many apparently.

**Fox:** Was he ever dressed like this?

**Jay:** No. No. Jacket and 7 \_\_\_\_\_.

**Fox:** First in your class in school? High school? How many in the class?

**Chris:** Er, twelve. It was a small town.

**Fox:** **I'll say.**

**Chris:** But I was also first in my radar class in the navy. And that was a class of twenty. **Can I say something?** I'm the type of person, if you ask me a question and I don't know the answer, I'm gonna tell you that I don't know. **But I bet you what,** I know how to find the answer, and I will find the answer. **Is that fair enough?**

**Fox:** Chris, what would you say if a guy walked in for an interview without a shirt on, and I 8 \_\_\_\_\_ him. What would you say?

**Chris:** He must have had on some really nice pants.

Imagen 2. Ficha para trabajar la comprensión oral a partir de la escena escogida (elaboración propia).

B.3. Match the expressions with their meaning. Then, translate the expressions into your mother tongue.

Word/ Expression	Meaning	Translation into your mother tongue
1. Earnest	a. to learn things related to one job	
2. Gizmo	b. is a gadget, especially one whose real name is unknown or forgotten	
3. Learn on your own	c. To invent (sth)	
4. Learn the business	d. serious in mind or intention	
5. To come up with (sth)	e. to learn by yourself	

B.4. Translate the following expressions into your mother tongue so that they sound natural:

Pleasure to see you again

So the truth is

Absolutely

I'll say

Can I say something?

But I bet you what

Is it fair enough?

B.5. What are the British English equivalents of these American terms?

American term	British term	Translation
1. Internship		
2. intern		
3. apartment		
4. elevator		
5. high school		
6. pants		
7. sidewalk		

Imagen 3. Ficha con las tres primeras actividades de la sesión 1 (elaboración propia).

### 3.4. Segunda sesión

La segunda sesión comenzaba con un debate en inglés en torno a la traducción de la escena trabajada, poniendo especial énfasis en determinadas palabras o expresiones que llevaban a reflexionar a los estudiantes acerca de cuestiones como la naturalidad al traducir a la LMA, el doblaje (*dubbese*), la intercomprensión o la interlengua. Seguidamente, se procedía a presentar la tarea de doblaje, que realizarían en casa: el alumnado debía poner voz, a modo de actores y actrices de doblaje, a la escena que ellos mismos habían traducido, mediante el programa informático VideoPad. Para ello, debían ensayar la lectura de las intervenciones que iban a doblar con el vídeo como referencia. Con el fin de conseguir mejores resultados, se les animaba a prestar atención a cuestiones como la naturalidad, la entonación, el ritmo o el énfasis en ciertas palabras en sus LMA. Asimismo, en la medida de lo posible,<sup>3</sup> debían cuidar aspectos como las sincronías visuales; por ejemplo, si la traducción de los diálogos no encajaba en las bocas de los personajes, se les invitaba a realizar las modificaciones oportunas para conseguirlo. En definitiva, los estudiantes debían imitar las fases de traducción, ajuste y grabación de las voces para doblaje profesional. Por último, los vídeos doblados a distintas LMA se proyectaban en el aula para que el alumnado pudiera visionar y evaluar el trabajo de los compañeros, para lo que se les facilitaba una rúbrica de coevaluación (Imagen 4). En la siguiente imagen podemos ver la tarea de doblaje y ejemplos de algunas de las actividades de este taller:

---

<sup>3</sup> Conviene señalar que entre nuestros objetivos no figuraba exigir una calidad profesional a los estudiantes en la tarea de doblaje, ya que nuestra atención se centraba en el desarrollo de las competencias como estudiantes de lenguas, no en las competencias como traductores, ajustadores o actores de doblaje profesionales.

## Careers

### A. Warm-up activity

A.1. Summarize the story that you watched in the last session.

- What was it about?
- How many characters were there?
- Where were they?
- What were they doing?
- What happened? Why?
- How do you think was Chris feeling in that moment? And the interviewers?
- Could you imagine what kind of job position he was applying for?

### B. Translating and practising the dialogues of the scene

B.1. Put your translation in common with the whole group. How have you translated the following key sentences into your mother tongue?

Come up with a story  
So the truth is...  
Arrested for failure to pay  
40-pound gizmo  
Learn on your own  
Learn this business  
I'll say...  
I bet you what  
Is it fair enough?  
Can I say something?  
Absolutely  
To be pretty determined

B.2. Before recording your voices, read the following guidelines. Then, decide who will play each character, mute the video and practise reading out loud over the images.

- Verify that the dialogues make sense and that they are synchronised with the characters' lips. If they are not synchronised, try to decide what can be changed. In addition, pay attention to the synchronisation of the movements and gestures of the characters.
- You can write down the seconds if it helps to see where you should start and end recording your voice.
- Think about the similarities and differences of prosodic elements (rhythm, emphasis on words, intonation) between English and your mother tongue. Pay attention to the intonation, it must sound natural in your mother tongue.
- You can imitate different voices when dubbing the characters.
- Try to memorise your interventions in such a way that there is no need to read the paper when dubbing in order to pay attention to the lips.

### C. Dubbing the scene



C.1. Read the instructions sheet about how to record your voices in VideoPad. If you have any question, ask the teacher.

C.2. Record your voice for each character. When you finish, save all the audio segments as a single audio file.

### D. Peer assessment

D.1. Watch and listen to your partners' dubbed videos and evaluate them using the following rubric.

CATEGORY		3	2	1
Language	Accurate translation (there are not translation errors)	Very good	Ok	Poor
	Naturalness (the translation sounds real and natural in your mother tongue)	Very good	Ok	Poor
	Register (the characters' register is properly reproduced in the translation)	Very good	Ok	Poor
Technique	Synchrony (there is synchrony between the duration of each voice recording and the duration of the original actor's corresponding utterances)	Very good	Ok	Poor
	Intonation (intonation is natural)	Very good	Ok	Poor
	Performance and dramatisation of the dialogues (performance resembles the original utterances)	Very good	Ok	Poor
	Quality of voice (voices sound clear and with no hesitations)	Very good	Ok	Poor

Imagen 4. Ficha con las tres primeras actividades, la tarea de doblaje y la rúbrica de coevaluación, incluidas en la sesión 2 (elaboración propia).



### 3.5. Tercera sesión

La tercera sesión se iniciaba con una actividad de vocabulario que presentaba un conjunto de adjetivos para describir cualidades o defectos de la personalidad, que pueden resultar útiles tanto para la entrevista de trabajo como para la elaboración de un currículum vitae y una carta de motivación. Seguidamente, para trabajar la elaboración del currículum, se proponía a los alumnos leer un artículo o ver un vídeo en sus respectivas LMA que recogía pautas sobre cómo redactar apropiadamente este documento. Tras ello, debían reformular en inglés las principales ideas extraídas de dicha lectura o visionado y mencionar distintos aspectos que se deberían tener en cuenta a la hora de redactar un currículum. Asimismo, esta actividad se acompañaba de una propuesta de reflexión acerca de la adecuación del currículum en cada país, lo cual permitía a los estudiantes entender las diferencias culturales entre los distintos mercados laborales.

Además, junto con las actividades de gramática centradas, principalmente, en las *dependent prepositions*, debemos destacar otra importante actividad que consistía en consultar y comparar ejemplos de cartas de motivación en varias lenguas para determinar qué es una carta de motivación, qué función tiene, cuál es su estructura y qué información se debe incluir en cada párrafo. Se incluyeron seis lenguas para esta actividad: inglés, catalán, francés, español, italiano y alemán, dado que estas se correspondían con las LMA del alumnado que se podía encontrar en el aula, además de que, adicionalmente, los estudiantes del grado de Turismo tenían el inglés como primera LE y el alemán, el francés o el italiano como segunda LE. En la Imagen 5 se puede observar la ficha que se facilitaba a los estudiantes:

C.2. Study the Grammar box and write ONE sentence describing yourself using some dependent prepositions.

e.g. I take pride in being diligent and methodical.

## GRAMMAR: DEPENDENT PREPOSITIONS

In English there are many verbs, nouns and adjectives that are followed by specific prepositions. These prepositions are called dependent preposition because their choice depends on the particular word and its meaning.

Here are some dependent prepositions:

- **Verbs:** apply for, benefit from, concentrate on, look forward to, object to, specialize in, succeed in, work at
- **Adjectives:** aware of, conscious of, eligible for, familiar with, good at, interested in, keen on, responsible for
- **Nouns:** attempt at, benefit to, experience in, likelihood of, opportunity for, pride in, question of, track record in

**\*Remember to use the gerund (-ing form) of a verb after a preposition or prepositional phrase.**

E.g. I am good at working as part of a team.

I am interested in pursuing a career in the hospitality industry.

C.3. Have a look at some of the following texts. In pairs, answer the following questions:

- What kind of texts are they? Why are they important and what are they used for?
- Do they have a similar structure?
- What information does each paragraph include?

English	<a href="https://icover.org.uk/chef-cover-letter-example/">https://icover.org.uk/chef-cover-letter-example/</a>
Catalan	<a href="http://jovecat.gencat.cat/web/contenut/documents/arxiu/treball/oficina_jove_de_treball/documents_utils/Models_de_cartes_de_presentacio-resposta-a-un-anunci.pdf">http://jovecat.gencat.cat/web/contenut/documents/arxiu/treball/oficina_jove_de_treball/documents_utils/Models_de_cartes_de_presentacio-resposta-a-un-anunci.pdf</a>
French	<a href="http://blog.giga-cv.com/wp-content/uploads/2017/09/lettre-motivation-stage-bac-pro-arcu.pdf">http://blog.giga-cv.com/wp-content/uploads/2017/09/lettre-motivation-stage-bac-pro-arcu.pdf</a>
Spanish	<a href="https://www.joblers.net/carta-de-presentacion/modelos/para-una-oferta-de-trabajo/">https://www.joblers.net/carta-de-presentacion/modelos/para-una-oferta-de-trabajo/</a>
Italian	<a href="https://www.monster.it/consigli-di-lavoro/articolo/Lettera-Presentazione-Marketing-Manager">https://www.monster.it/consigli-di-lavoro/articolo/Lettera-Presentazione-Marketing-Manager</a>
German	<a href="http://www.cvexpres.com/cartas-de-presentacion-en-aleman.html">http://www.cvexpres.com/cartas-de-presentacion-en-aleman.html</a>

Imagen 5. Ficha con dos de las actividades de la sesión 3 (elaboración propia).

### 3.6. Cuarta sesión y producción final

Finalmente, la cuarta sesión se iniciaba con una actividad en la que los alumnos podían compartir oralmente en inglés sus opiniones y experiencias acerca de la preparación para una entrevista de trabajo: qué tipo de preguntas se suelen incluir, qué cuestiones les parecería inapropiado que el entrevistador preguntara, cómo reaccionarían ante ellas, etc. Acto seguido, se ampliaba el vocabulario relacionado con el mundo laboral mediante una actividad para relacionar determinados términos con su definición monolingüe y con su traducción a la LMA.

Una vez concluida esta primera parte de la sesión, se procedía a presentar una oferta de trabajo. La producción final consistía en imaginar, representar y grabar la entrevista de trabajo que podría plantearse a los posibles interesados en dicho puesto. Así pues, tras analizar el documento, se pedía a los alumnos que se dividieran por parejas y decidieran adoptar un papel: bien el entrevistador, bien el entrevistado. Antes de comenzar a representar la escena, se pedía a todos los alumnos que fueran a representar el papel del entrevistador que trabajasen en grupo para que, de forma colaborativa, pensaran en posibles preguntas que podrían plantear a los postulantes. De igual modo, todos los estudiantes que representaban el papel del entrevistado debían pensar juntos —podían comunicarse en inglés o en sus respectivas LMA— en posibles respuestas a las preguntas que pudiera formular el entrevistador. Tras unos minutos de trabajo en grupos, cada alumno debía volver junto a su pareja para grabar la entrevista de trabajo con sus móviles u ordenadores. Para terminar, los alumnos visualizaban el resultado de su trabajo y lo evaluaban mediante una rúbrica de autoevaluación (Imagen 8). En las siguientes imágenes se pueden observar las fichas para los estudiantes con actividades del cuarto y último taller (Imágenes 6 y 7):

## B. Final task

## B.1. Individually, read the job description below.

<b>Recruiter</b>	UNIVERSITY OF HAMPTON COURT	Salary: E15.969 to E16.341 per annum (pro rata for 20 hours per week) plus 5% shift allowance.
<b>Location</b>	Northampton	At Accommodation, Catering and Events. We are very proud of our hotels and are currently recruiting for enthusiastic Catering Assistants to join our highly successful team to provide an outstanding level of customer service during summer 2018
<b>Salary</b>	E15.969 to E16.341 per annum (pro rata for 20 hours per week) plus 5% shift allowance	You thrive under pressure and are willing to gain experience within a front of house, customer facing hotel catering environment, or you may be looking to enhance your current catering career into this very demanding but rewarding position. Duties include: preparing for breakfast taking food orders, delivering food to tables and clearing down at the end of the shift, maintaining high service standards self-motivation. Excellent customer service and ability to deal with unexpected situations/diverse range of people are essential for success in this varied role. The ideal applicant will be able to demonstrate their catering experience in a minimum 3-star hotel setting, with an exceptional eye for detail and a positive can-do attitude of all times.
<b>Posted</b>	05 Apr 2018	Successful applicants will be based at the Hampton Hotel, in central Northampton.
<b>Closes</b>	20 Apr 2018	
<b>Ref</b>	483371	This post is on a 20 hours fixed term summer basis. End date 9th September.
<b>Sector</b>	Hotel	
<b>Contract Type</b>	Contract	Following the end of this contract there may be a possibility for extension or conversion to a Guaranteed Hours contract.
<b>Hours</b>	Part Time	
<b>Job position</b>	Entry level	<b>Closing Date: 20th April 2018.</b>
<b>Language</b>	English	



Imagen 6. Ficha en la que se presenta una oferta de trabajo, incluida en la sesión 4 (elaboración propia a partir de una oferta real publicada en 2018 en una web de búsqueda de empleo, no disponible en la actualidad).

B.2. Imagine that you have applied for this job position and that you have been asked to attend a job interview. In pairs, you are going to play the role of the interviewee/ interviewer and record the scene of the job interview using your mobile phones. Therefore:

B.2.1. Follow these guidelines depending on the role you will be playing:

a) **Interviewees:** Work together with the other students who play the role of the interviewees in order to share some ideas about the possible questions and answers that the interviewer might ask you.

b) **Interviewers:** Think about the possible questions they are going to ask the employee.



#### Information for the interviewees

Look at the job description you have been assigned. You are on the shortlist for an interview for this job. Prepare the interview. In particular, think about:

- a) Experience working and/or travelling abroad
- b) Languages spoken and written. (The interview should be held in English for the most part, but you can be asked to speak in other languages)
- c) Previous experience in similar or related posts, in your country or abroad
- d) Reason for seeking the post or offer
- e) Your relevant skills

#### Information for the interviewers

Look at the job description you have been assigned. You are going to interview the candidate for this job. You should ask him/her about:

- a) Relevant skills
- b) Previous experience in similar or related jobs and working and/or travelling abroad
- c) Languages spoken (the interview should be done principally in English, but if the candidate claims to speak other languages, try to test this out)
- d) Reason for seeking the post or offer

B.2.2. Go back with your partner and share your ideas about how your interview scene is going to be.

B.2.3. Record the scene with your Smartphones and upload the audio file.

Imagen 7. Ficha en la que se presenta la producción final, incluida en la sesión 4 (elaboración propia).

B.3. Complete the following self-assessment rubric.

CATEGORY	3	2	1
Pronunciation	Very good	Ok	Difficult to understand
Intonation	Very good	Ok	Poor
Pacing	Very good	Ok	Too fast/too slow
Vocabulary and structures	Very good	Ok	Poor
Language use and grammar	Very good	Ok	Poor
Contents	The content and level are appropriate	The content and level are moderately appropriate	The content and level are not appropriate enough

Imagen 8. Rúbrica de autoevaluación, incluida en la sesión 4 (elaboración propia).

#### 4. Pasos metodológicos e instrumentos de evaluación

Como apuntábamos al inicio del artículo, el objetivo principal del proyecto PluriTAV era estudiar las posibilidades didácticas del enfoque multilingüe y el uso de la TAV en la mejora de las competencias comunicativas, plurilingües y pluriculturales. Para alcanzarlo, preparamos una intervención pedagógica según un modelo de investigación cuasiexperimental con grupo experimental (GE) y grupo de control (GC) no equivalentes, es decir, no configurados aleatoriamente por las investigadoras, sino por matrícula de la universidad.

Tras el diseño de la SD, se elaboraron los instrumentos de evaluación con los que se mediría tanto al GC como al GE. Por una parte, un *pretest comunicativo* y un *pretest plurilingüe y pluricultural*, los cuales debían completar los alumnos al inicio de la SD. Por otra, un *postest comunicativo* y un *postest plurilingüe y pluricultural*, que se responderían al finalizar la SD. Tanto el pretest como el postest se crearon *ad hoc* al objeto de trabajar y medir el desarrollo, por un lado, de distintas subcompetencias comunicativas definidas en el *MCER*, y por otro, de determinados descriptores plurilingües y pluriculturales (específicamente, aquellos que se pueden trabajar a través de la traducción en general y de la TAV en particular) incluidos en el *MAREP*. Se decidió que el pretest y el postest de cada instrumento (el referente a competencias comunicativas y el centrado en la CPP) fueran idénticos, con la intención de extraer de ellos datos cuantitativos comparables que pudieran ser analizados estadísticamente. Estos instrumentos y sus correspondientes rúbricas de interpretación y codificación de resultados se encuentran explicados con detalle en Muñoz-Miquel y Soler Pardo (2021) y Marzà *et al.* (2021). A modo de resumen, podemos decir que ambos instrumentos incluían tareas y preguntas de distinto tipo y



perseguían evaluar sumativamente el desarrollo de determinadas subcompetencias.<sup>4</sup> Por ejemplo, el test de desarrollo de competencias comunicativas incluía, principalmente, preguntas sobre vocabulario, gramática, funcionamiento del género textual de la entrevista de trabajo y traducción a la lengua materna de palabras y expresiones relacionadas con el mundo laboral. Por su parte, el test de desarrollo de la CPP comprendía, entre otras, preguntas diseñadas para suscitar la conciencia metalingüística de los alumnos, es decir, para incitarlos a reflexionar conscientemente sobre la lengua y analizar algunas de sus dimensiones; para reflexionar y expresar su nivel de acuerdo con afirmaciones relacionadas con estrategias de comunicación verbal (p.ej. pausas, entonación o registro) en distintas lenguas, o para reflexionar sobre sus prácticas multilingües al intentar deducir el significado de palabras desconocidas en LE. Mostramos, a modo de ejemplo, dos de las preguntas del test de desarrollo de la CPP y los descriptores del *MAREP* que con ellas se pretendían medir:

Questions	FREPA descriptors
<p>1.1. Which of the following statements do you consider to be most accurate?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Between English and my native language there are some differences</li> <li>- Between English and my native language there are some similarities and differences.</li> <li>- Do not know/no answer</li> </ul>	<p>K 6 Knows that there are similarities and differences between languages and linguistic variations</p>

Figura 5. Pregunta 1.1 del test de desarrollo de la CPP y descriptores del *MAREP* asociados.

<sup>4</sup> Cabe destacar el carácter exploratorio de ambos instrumentos, pero, sobre todo, del test de evaluación del desarrollo de la CPP, pues la investigación sobre este tipo de instrumentos es escasa. Además, Marzà et al. (2021, 118-119) ponen de manifiesto que, hasta la fecha, no existe consenso en la bibliografía existente sobre si la CPP debería evaluarse de manera formativa, tal y como defienden autores como Beacco *et al.* (2016) o Lenz y Berthele (2010) o sumativa, como propone Stathopoulou (2015). Asimismo, tampoco parece existir acuerdo sobre qué descriptores considerar para evaluarla (los del *MAREP*, *MCER*, *Companion Volume*, etc.).

Questions		FREPA descriptors
3. Indicate your level of agreement or disagreement with the following statements		
a) The moments for speaking and for listening during a job interview are the same in all languages	a)	K 3.3. Knows that one must adapt one's own communicative repertoire to the social and cultural context within which communication is taking place
b) The pauses that should exist between speaker and listener in a conversation are similar in every language	c) e) f)	K 6.5.3 Knows that different languages may resemble each other or may vary in their prosody (e.g. rhythm, accentuation, intonation, etc.)
c) To emphasise something I'm saying, I would do the same thing in English as I would in Spanish		
d) The formal versus the informal way that a worker addresses a boss in the second person singular is the same in all languages	d)	K 6.10.3 Knows that the rules of conversation (relating to the way one addresses others) may vary from one language to another (e.g. Who may take the initiative? Who may speak to whom? Who is addressed in a formal manner or in familiar terms as in <i>vous/ tu</i> in French?)
e) When asking a question, the intonation is the same in Spanish as it is in English		
f) People speak at a similar speed in all languages	b)	K 13.2.5 Knows some differences in the verbal / non-verbal expression of social relations in different cultures

Figura 6. Pregunta 3 del test de desarrollo de la CPP y descriptores del MAREP asociados.

Tanto la SD como los instrumentos de evaluación se pusieron a prueba en abril y mayo de 2018 en un estudio piloto con alumnos de *Lengua extranjera I (inglés)* del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València. Esta experiencia nos permitió refinar los materiales de cara al experimento definitivo, que tuvo lugar en octubre y noviembre de 2018 con un GE y un GC. Cada grupo del experimento definitivo estaba formado por 20 estudiantes que cursaban la asignatura *Comunicación en lengua inglesa para Turismo III*, una materia de nivel B2 de inglés, obligatoria y presencial, del tercer curso del Grado en Turismo de la Universitat de València. Tanto el GE como el GC, después de realizar los pretest de medición de competencias comunicativas y de la CPP, siguieron los contenidos establecidos en el programa de la asignatura. El GE trabajó en la SD presentada en este artículo durante cuatro sesiones de dos horas, mientras que el grupo de control (GC) trabajó durante otras cuatro sesiones en una unidad del manual de la asignatura prácticamente idéntica en contenidos, pero en la que no se planteaban actividades de traducción. Al finalizar el proceso, ambos grupos completaron dos postest idénticos a los pretest realizados antes de la intervención educativa.

En cuanto a la fase analítica de la investigación, como veremos en el siguiente epígrafe, se recurrió a una serie de pruebas estadísticas para averiguar si la intervención pedagógica introducida en el GE había funcionado. El impacto de la intervención pedagógica se analizó mediante las proporciones de cambio del pretest al postest en las respuestas de ambos grupos de estudiantes a cada ítem. Para confirmar que el estudio era concluyente, se verificó que la proporción de cambios entre el pretest y postest era significativa tanto dentro del GE como entre los grupos, al compararlos. Dicha verificación se realizó mediante pruebas Chi cuadrado. Tras comprobar la significatividad de los datos, valoramos las diferencias globales entre ambos grupos atendiendo a las notas medias obtenidas en los test. Para ello, empleamos las siguientes pruebas:

- El test Shapiro Wilk, para demostrar que ambos grupos eran comparables.

- La prueba t-student, para probar que las diferencias entre el GC y el GE eran significativas.
- La prueba D de Cohen, para obtener una valoración objetiva sobre el tamaño del impacto de la intervención pedagógica.

## 5. Análisis de resultados

Por motivos de extensión del presente artículo, analizaremos únicamente los resultados del test de evaluación del desarrollo de la CPP. Para extraer los resultados de manera que pudieran ser analizados estadísticamente, dos compañeras del equipo PluriTAV elaboraron una rúbrica de interpretación y codificación de resultados (disponible en Marzá *et al.*, 2021), pero solo una actuó como evaluadora para garantizar la homogeneidad en la interpretación de las respuestas de los estudiantes. En base a la rúbrica, la evaluadora almacenó los resultados en un libro de Excel, que posteriormente fue editado y exportado al *software* R (versión 4.1.1).<sup>5</sup>

En primer lugar, se realizó un estudio de proporciones de cambio para cada ítem del pretest y del posttest en el GC y del pretest y del posttest en el GE. Con ello pretendíamos analizar la proporción de cambio que había habido en las respuestas del posttest con respecto al pretest en cada grupo y si estas eran significativas. Posteriormente, se compararon las diferencias entre el GC y el GE del pretest al posttest, y se analizó si dicha diferencia era significativa.

### 5.1. Análisis de las proporciones de cambio en los ítems del test

En la gran mayoría de los ítems, el GE puntuó mejor en el posttest que en el pretest. Al analizar la diferencia entre las respuestas en el posttest y el pretest a estos ítems con la prueba Chi cuadrado, la proporción de cambio siempre resultaba significativa. Sin embargo, en el GC encontramos casi a partes iguales ítems en los que no habían experimentado cambio positivo del pretest al posttest e ítems en los que sí se encontraba mejora, pero esta tendía a ser menor que la del GE. Al analizar las proporciones de cambio entre GC y GE del pretest al posttest con la prueba Chi cuadrado, encontramos dos patrones recurrentes: en algunos ítems la diferencia entre ambos grupos era lo suficientemente grande como para hablar de diferencia significativa, pero en otros, pese a haber puntuado mejor el GE que el GC, la diferencia no era suficiente como para que la prueba Chi cuadrado arrojara un resultado a nuestro favor. A continuación, mostramos el estudio de la pregunta 4.1 como ejemplo de este análisis de proporciones de cambio.

---

<sup>5</sup> El análisis estadístico se llevó a cabo en la Sección de Estadística del Servicio central de apoyo a la investigación experimental de la Universitat de València.

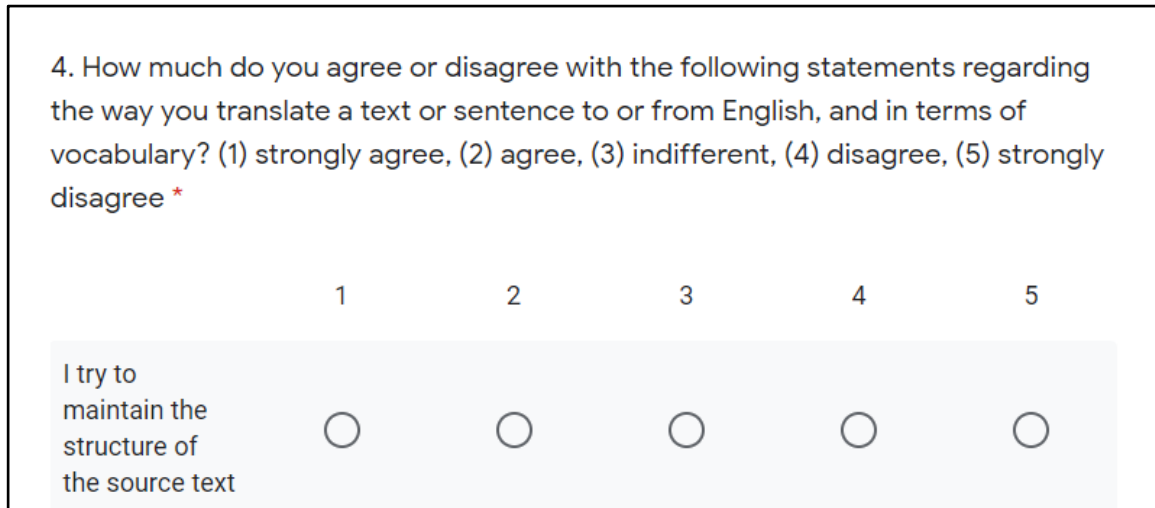


Figura 7. Pregunta 4.1 del cuestionario de desarrollo de la CPP.

Para analizar esta pregunta nos creamos una nueva variable determinada por la combinación de las posibles respuestas en los pretest y postest y, a continuación, realizamos un test Chi cuadrado para un contraste de bondad de ajuste, de modo que pudiéramos ver la proporción de cambio en la respuesta. El contraste planteado fue: *H0* (hipótesis nula): Las proporciones de cambio son iguales en las respuestas y *HA* (hipótesis alternativa): Las proporciones de cambio son distintas en las respuestas.

### Diferencias entre pretest y postest del GC en la pregunta 4.1

En primer lugar, reflejamos en el siguiente gráfico las respuestas del GC en el pretest y el postest:

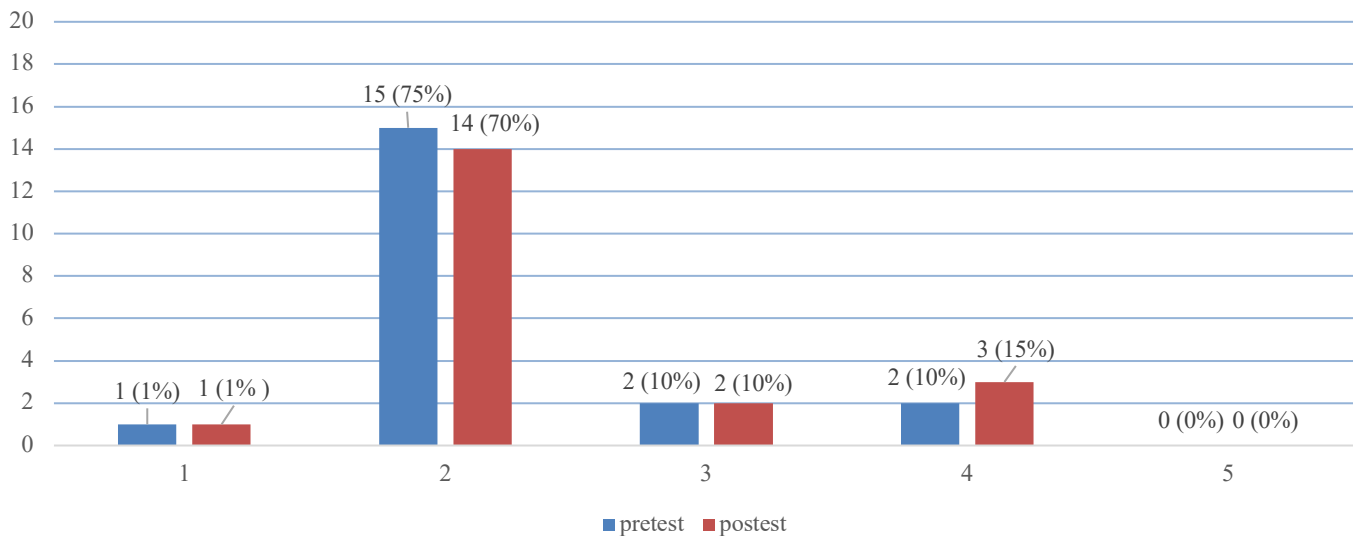


Gráfico 1. Porcentajes en pretest y postest del GC en la pregunta 4.1.

A continuación, planteamos la variable de cambio para obtener la siguiente tabla resumen:

Pregunta 4.1 - GC	Freq.	% Freq.
12	1	5
21	1	5
22	10	50
23	2	10
24	2	10
32	2	10
42	1	5
44	1	5

Tabla 1. Frecuencias de cambio de pretest a posttest del GC en la pregunta 4.1.

Por último, realizamos el test Chi cuadrado teniendo en cuenta las distintas posibilidades y el resultado obtenido fue un p-valor de 0,9338, que es un valor no significativo. Por tanto, no encontramos diferencias entre el pretest y el posttest dentro del GC.

### Diferencias entre pretest y posttest del GE en la pregunta 4.1

En cuanto al GE, hicimos exactamente el mismo proceso. En primer lugar, reflejamos en el siguiente gráfico las respuestas obtenidas en el pretest y el posttest:

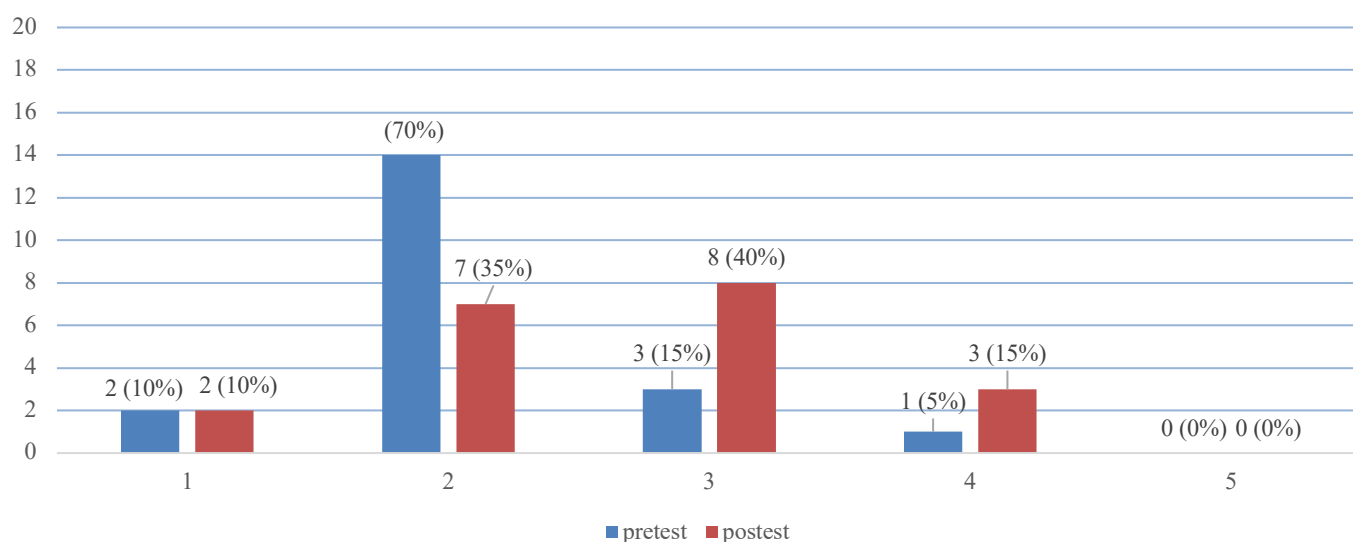


Gráfico 2. Porcentajes en pretest y posttest del GE en la pregunta 4.1.

Posteriormente, planteamos la variable de cambio y obtuvimos la siguiente tabla resumen:

Pregunta 4.1 - GE	Freq.	% Freq.
11	2	10
22	7	35
23	6	30
24	1	5
33	2	10
34	1	5
44	1	5

Tabla 2. Frecuencias de cambio de pretest a posttest del GE en la pregunta 4.1.

Para finalizar el análisis del GE, realizamos el test Chi cuadrado teniendo en cuenta las distintas posibilidades y el resultado obtenido fue un p-valor de 0,0006168, que sí es significativo. Por tanto, encontramos diferencias entre el pretest y el posttest dentro del GE.

#### Diferencias entre GC y GE del pretest al posttest en la pregunta 4.1

Y, por último, para saber si la diferencia en este ítem entre el GC y el GE era significativa, creamos la tabla de frecuencias con las variables auxiliares definidas anteriormente, como se recoge en el Gráfico 5:

Pregunta 4.1: GC vs. GE.	Freq. GC	Freq. GE
11	0	2
12	1	0
21	1	0
22	10	7
23	2	6
24	2	1
32	2	0
33	0	2
34	0	1
42	1	0
44	1	1

Tabla 3. Frecuencias de cambio en GC vs. GE en la pregunta 4.1.



Seguidamente, para comprobar si había diferencias entre ambos grupos, volvimos a realizar un Chi cuadrado, que nos dio un valor significativo de  $2e-04$ . Por tanto, en este ítem del test podemos hablar de diferencias significativas entre grupos.

El análisis estadístico de esta pregunta demuestra, por tanto, que ha habido una mejora significativa del pretest al postest dentro del GE y que existe un cambio significativo entre el GE y el GC en su evolución del pretest al postest. No obstante, este análisis únicamente cobra sentido al vincular la pregunta al descriptor del *MAREP* que con ella se pretendía desarrollar. En este caso, se trata del K 6.8 (saber que la organización de los enunciados puede ser diferente según las lenguas).

De manera global, fue en los descriptores vinculados a los saberes sobre semejanzas y diferencias entre lenguas y sobre comunicación verbal y no verbal y, en menor grado, en los relacionados con similitudes y diferencias entre culturas, donde se encontró mayor grado de mejora del pretest al postest en el GE. Concretamente, estos descriptores fueron el K 6.2.2, K 6.5.3, K 6.8 (saber que la traducción de una lengua a otra raramente se puede hacer palabra por palabra; que existen semejanzas y diferencias relativas al ritmo, acentuación o entonación entre lenguas, o que la estructura oracional puede diferir entre lenguas), K3.3 (saber que es necesario adaptar el propio repertorio comunicativo al contexto social y cultural en el cual se desarrolla la comunicación) y K 13.2.5 (conocer algunas diferencias en la expresión verbal/no verbal de las relaciones sociales en las diversas culturas). Los descriptores en los que se encontraron diferencias menores del pretest al postest dentro del GE fueron los relativos a los “saber hacer” y las actitudes. Concretamente, descriptores del tipo “saber comparar”, como el S 3, el S 3.4, el S 3.5 (saber percibir/establecer la proximidad y la distancia léxica y global entre dos o más lenguas) y el S 3.9.1 (saber comparar los géneros discursivos entre lenguas diferentes).

Por otra parte, los descriptores en los que se observó más y menos cambio en el GE con respecto al GC fueron, exactamente, los mismos que se acaban de mencionar. Es decir, los que arrojaban mayores diferencias entre grupos a favor del GE fueron los vinculados a saberes sobre semejanzas y diferencias entre lenguas, comunicación verbal y no verbal y similitudes y diferencias entre culturas, y los que mostraban menores diferencias, los “saber hacer” y las actitudes relacionados con la proximidad y la distancia léxica y global entre dos o más lenguas, y con la comparación de géneros discursivos entre lenguas. Estos resultados pueden deberse a que la SD elaborada incluía más actividades de traducción y de comparación del funcionamiento del género textual objeto de estudio (entrevistas, CV y cartas de motivación) en distintas lenguas y culturas que tareas en las que, por ejemplo, se tuviera que deducir el significado de una palabra o de un texto empleando recursos de proximidad léxica (morfología de la palabra, similitud con otras lenguas, campo semántico...). Además, consideramos que el desarrollo de un tipo y otro de descriptores (*saber frente a saber hacer*) no se encuentra al mismo nivel, y es muy probable que una SD de una duración tan limitada (8 horas) no sea suficiente para movilizar descriptores del segundo tipo en el grado que deseábamos.

## 5.2. Análisis global de diferencias entre el GC y el GE

Tras realizar nuestro análisis de proporciones de cambio, quisimos estudiar también si las diferencias globales entre el GC y el GE eran significativas. Concretamente, queríamos comprobar el impacto de la intervención educativa en el desarrollo de la CPP mediante la diferencia entre la nota media del pretest y el postest en ambos grupos. Al objeto de realizar este análisis estadístico de manera rigurosa, llevamos a cabo tres pruebas. La primera fue un test Shapiro Wilk de normalidad de los datos, para comprobar si los dos grupos podían compararse estadísticamente. El p-valor para el GE fue 0,911 y el p-valor para el GC fue 0,9801. Puesto que, en ambos casos, el p-valor obtenido era mayor de 0,05, podemos decir que no son significativos, es decir, que no

tenemos evidencias para decir que no se comporten de forma normal; dicho de otro modo, que se cumple la normalidad. En segundo lugar, llevamos a cabo un test t-student para verificar que las diferencias entre el GC y el GE eran significativas. El p-valor obtenido fue de 0,02148, que es un resultado significativo, por lo que podemos decir que las diferencias entre el GC y el GE son significativas. Por último, quisimos averiguar el tamaño del efecto a través de la prueba D de Cohen, que devolvió el siguiente resultado:  $d \text{ estimate} = -0,7705606$ . Esto indica que el tamaño del efecto es medio. En resumen, la estadística arroja resultados a nuestro favor y nos muestra que el p-valor obtenido es significativo, lo que quiere decir que existen evidencias significativas para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias y, por tanto, encontramos diferencias significativas en las medias de ambos grupos. Por consiguiente, se puede afirmar con pruebas estadísticas sólidas que la intervención introducida en el GE funcionó y que el tamaño del efecto fue medio.

Sin aplicar pruebas estadísticas tan exhaustivas, pero al objeto de hacer más visual el impacto positivo de la intervención, calculamos las notas medias obtenidas por los dos grupos en los test (Gráfico 6). La puntuación máxima del test era 133 puntos y el GC obtuvo una puntuación media de 93,8 en el pretest y de 98,5 en el postest. Si calculamos la nota sobre 10, el GC habría sacado un 7,1 en el pretest y un 7,4 en el postest, por lo que experimentaron una mejora de 0,3 puntos sobre 10. Por su parte, el GE obtuvo 89,5 puntos de media en el pretest (un 6,7 sobre 10), una situación inicial inferior a la del GC, lo que indicaba que el GE partía de un desarrollo menor de la CPP. Sin embargo, tras la intervención, la puntuación del GE no solo mejoró, sino que superó la del GC en el postest, pues obtuvo 99,9 puntos (una nota de 7,5 sobre 10). Esto indica que la mejora del GE fue de 0,8 puntos sobre 10, es decir, más del doble que la mejora del GC. Sin encontrar diferencias mayúsculas entre el pretest y el postest en el GE o entre ambos grupos (ya hemos visto anteriormente que el impacto de la intervención fue medio), los datos calculados a nivel global apuntan en la misma dirección que los calculados ítem a ítem: nuestra intervención tuvo un impacto positivo en el desarrollo de la CPP.

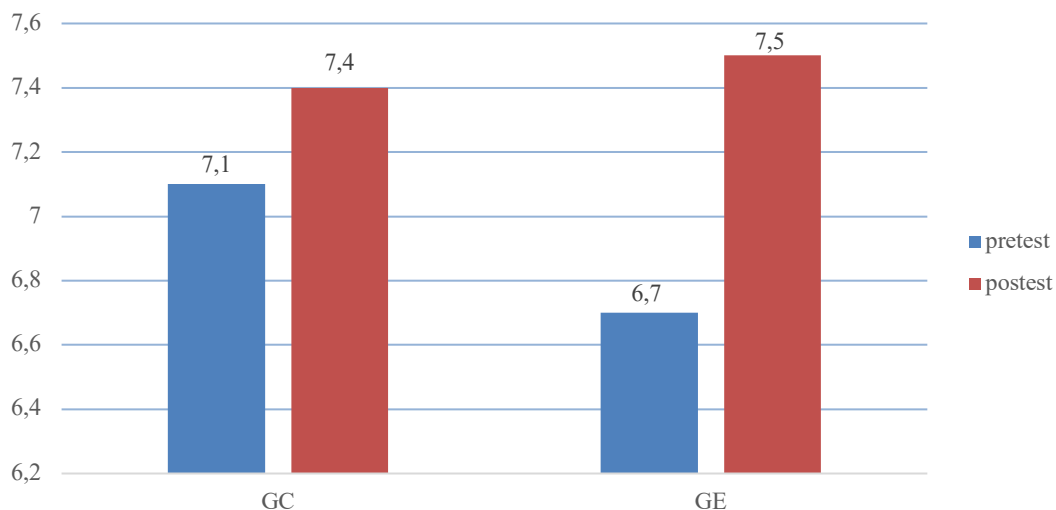


Gráfico 3. Puntuaciones medias globales sobre 10 en pretest y postest de GC y GE.

### 5.3. Limitaciones del estudio

Si bien es cierto que en este estudio se controlaron al máximo todos los aspectos referentes al diseño cuasiexperimental, no podemos obviar que el tamaño de las dos muestras es reducido (20 alumnos en cada grupo) y que realizamos una única experimentación. Consideramos que se podrían obtener resultados más

sólidos con muestras más amplias o si realizáramos el mismo experimento, por ejemplo, tres cursos seguidos, de manera que viéramos si los resultados son constantes con diferentes muestras.

Asimismo, también estimamos que la introducción del enfoque multilingüe a lo largo de toda la asignatura, y no solo durante cuatro sesiones, arrojaría resultados más sólidos y nos permitiría determinar si este impacto positivo medio que se ha producido en el GE aumenta. Nuestra hipótesis en este sentido sería que mientras más se trabaje este enfoque en el aula, mayor será el desarrollo de la CPP. No obstante, los resultados del estudio ponen de manifiesto que la introducción de este enfoque en el aula no es lo único que puede hacer que mejore la CPP de los estudiantes. El desarrollo de la CPP es holístico y no depende solo de lo que se aprende en clase, sino también del contacto de cada individuo con otras lenguas y culturas en su día a día, más si cabe en la sociedad globalizada en la que vivimos. Por tanto, debemos admitir que estas experiencias fuera del aula también pueden haber tenido un impacto en la mejora de ambos grupos.

Por otra parte, los resultados de los test nos indican que, si bien los alumnos partieron de un nivel medio de desarrollo de la CPP (la puntuación del grupo experimental en el pretest fue de 6,7 sobre 10), tras la intervención no alcanzaron un nivel mucho mayor (un 7,5 sobre 10 en el postest). Para futuras experimentaciones, se podría pensar en ajustar mejor la dificultad y los contenidos del test al nivel de partida de los alumnos, o bien potenciar más aún el enfoque multilingüe de la intervención para poder alcanzar mejores resultados en el postest. A la vista de los resultados, estimamos que la SD podría mejorarse incluyendo más tareas que movilicen descriptores del *MAREP* del tipo “saber hacer” y actitudes sobre comparación de proximidad léxica y discursiva (p.ej. deducción de significados de palabras y textos a partir de redes semánticas, de contexto, etc.), ya que estos fueron los ítems que obtuvieron peor puntuación en el test. De cualquier forma, como comentábamos más arriba, consideramos que este tipo de descriptores son de una complejidad superior a la de los saberes, por lo que, probablemente, su desarrollo requiera también más sesiones de trabajo.

## 6. Conclusiones

Para comprobar el impacto de la aplicación del enfoque multilingüe y del uso de la TAV en el desarrollo de la CPP por parte de estudiantes universitarios de inglés para fines específicos, desarrollamos una investigación cuasiexperimental en la que se siguió un diseño pretest-postest con GE y GC. Nuestra hipótesis era que el trabajo de este enfoque a través de la TAV permitiría explotar la influencia de la transferencia propia de la actividad traductora en el desarrollo de las competencias comunicativas y la CPP, aunque, por motivos de extensión del trabajo, en este artículo nos hemos centrado únicamente en la CPP. Para poder contrastar la hipótesis, se diseñó una SD centrada en la modalidad de doblaje, que posteriormente fue llevada a las aulas y cuya efectividad fue medida con instrumentos pretest y postest de medición del desarrollo de la CPP. El análisis de resultados nos ha permitido comprobar que la intervención pedagógica tuvo un efecto positivo, es decir, que hubo evolución y diferencias significativas en el desarrollo de la CPP de los estudiantes del GE con respecto a los del GC, y que el tamaño del efecto fue medio. El estudio de proporciones de cambio del pretest al postest de los ítems por separado coincide con el análisis de resultados globales y revela que el GE puntuó mejor que el GC en la mayoría de los ítems y con diferencias significativas. Los ítems con mayor proporción de cambio fueron aquellos asociados a descriptores vinculados a saberes sobre semejanzas y diferencias entre las lenguas, comunicación verbal y no verbal, y similitudes y diferencias entre culturas; mientras que los que menos cambio experimentaron fueron los relacionados con los “saber hacer” y las actitudes sobre proximidad léxica, distancia léxica y global entre dos o más lenguas y comparación de géneros discursivos entre lenguas distintas. Por tanto, a tenor de los datos recabados y los contrastes estadísticos realizados, podemos confirmar la hipótesis inicial y corroborar que

la intervención pedagógica diseñada ha servido para mejorar el desarrollo de la CPP de los estudiantes. Como se ha apuntado también anteriormente, no podemos ignorar las limitaciones de este estudio (tamaño reducido de las muestras, una única intervención, duración limitada de la SD, etc.), que serán tenidas en consideración en futuras experimentaciones, pero tampoco debemos olvidar el carácter exploratorio tanto de la intervención como del instrumento de evaluación sumativa empleado, que obedece, principalmente, a la escasa bibliografía existente de estudios con este enfoque.

Por otra parte, además de nuestra SD, como parte del proyecto PluriTAV se diseñaron otras cuatro SD centradas en las modalidades de subtitulación, audiodescripción y comentario libre. Todas las actividades y tareas propuestas en las cinco SD pueden servir de inspiración o modificarse para adaptarse a otros contextos educativos. Por ejemplo, en nuestro caso, la SD de doblaje está pensada para un nivel B2 de inglés, aunque este podría variar eliminando o simplificando determinadas tareas o, por el contrario, añadiendo contenidos léxicos o gramaticales más complejos. Además, el diseño de la SD podría tomarse como modelo para elaborar tareas para la enseñanza de otras LE, con el objetivo de trabajar tanto la lengua de estudio como las LMA y la CPP mediante un enfoque multilingüe. De igual modo, la SD puede llevarse a la práctica en otros contextos fuera del universitario, por lo que el profesor debe verse en la libertad de modificar la temporalización de los talleres si fuera necesario. Por último, somos conscientes de que muchas de las actividades propuestas requieren el uso de nuevas tecnologías, algo de lo que no siempre se dispone en el aula. Con todo, confiamos en que muchas de esas actividades puedan llevarse a la práctica con un simple dispositivo móvil y unos auriculares, por ejemplo.

### **Declaration of conflicting interests**

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

### **Funding**

Esta investigación fue realizada en el marco del proyecto de investigación PluriTAV (ref. FFI2016-74853-P, 2017–2019), financiado por la Agencia Estatal de Investigación y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional en España.

### **Sobre las autoras**

Beatriz Cerezo Merchán holds a BA and an MA in Translation and Interpreting (Universidad de Granada), as well as a PhD in Translation and Interpreting (Universitat Jaume I). At present, she is a lecturer of translation and English language (Universitat de València). Her main areas of research are audiovisual translation, audiovisual accessibility, audiovisual translation in foreign language teaching and the didactics of translation.

Beatriz Reverter Oliver holds a BA in Translation, two master's degrees in Creative and Humanistic Translation and Secondary Education Teaching, and a PhD in Languages, Literatures, Cultures, and their Applications (Universitat de València). Her main areas of research involve inclusive education, Audiovisual Translation in foreign language teaching, translation professional environment, and accessibility. To date, she has worked primarily as a language teacher at both secondary and university levels.

## Referencias

- Baños, R., Marzà, A. y Torralba, G. (2021). Promoting plurilingual and pluricultural competence in language learning through audiovisual translation. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 7(1), 65-85.
- Baños, R. y Sokoli, S. (2015). Learning foreign languages with ClipFlair: Using captioning and revoicing activities to increase students' motivation and engagement. En K. Borthwick, E. Corradini y A. Dickens (Eds.), *10 years of the LLAS elearning symposium: case studies in good practice* (pp. 203-213). Dublín: Research-publishing.net.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., y Panthier, J. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Borghetti, C. y Lertola, J. (2014). Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study. *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 423-440.
- Bronckart, J.P. (1999). L'enseignement des langues; pour une construction des capacités textuelles. En M. García, R. Giner, P. Ribera y C. Rodríguez (Eds.), *Ensenyament de Llengües i Plurilingüisme* (pp. 17-26). Valencia: Universitat de València.
- Calduch, C. y Talaván, N. (2017). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 168-180.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A., y Schröder-Sura, A. (2013). Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2014). Focus on Multilingualism as an Approach in Educational Contexts. En A. Blackledge y A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 239-254). Dordrecht: Springer.
- Chaume, F. (2012). *Audiovisual Translation: Dubbing*. Manchester: St. Jerome.
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (Trad. Instituto Cervantes). Madrid: Instituto Cervantes. (Original de 2001).
- Consejo de Europa. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Coste, D., Moore, D. y Zarate, G. ([1997] 2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle, Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2): 222-251.
- Dolz, J., Noverraz, M. y Schneuwly, B. (2001). Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Bruselas: Éditions de Boeck.
- Ibáñez Moreno, A. y Vermeulen, A. (2013). Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning. En D. Tsagari y G. Floros (Eds.), *Translation in language teaching and assessment* (pp. 45-61). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ibáñez, A., Jordano de la Torre, M. y Vermeulen, A. (2016). Visp Design and Evaluation, a Mobile Application To Practise Oral Competence. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 63-81.
- Incalcaterra, L. y Lertola, J. (2011). Subtitling Activities for Foreign Language Learning: What Learners and Teachers Think. En L. Incalcaterra, M. Biscio y M. A. Ní Mhainnín (Coords.), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling* (pp. 243-263). Oxford: Peter Lang.
- Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. En A. Reuben (Ed.), *On Translation* (pp. 232-239). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. Londres: Arnold Publishers
- Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lenz, P., y Berthele, R. (2010). Assessment in plurilingual and intercultural education. Ginebra: Consejo de Europa.
- Lertola, J. (2012). The effect of the subtitling task on vocabulary learning. En A. Pym y D. Orrego-Carmona (Eds.), *Translation Research Projects 4* (pp. 61-70). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

- Lertola, J. (2019). Audiovisual Translation in the Foreign Language Classroom: Applications in the Teaching of English and Other Foreign Languages. Research-publishing.net.
- Lertola, J. y Mariotti, C. (2017). Reverse Dubbing and Subtitling: Raising Pragmatic Awareness in Italian English as a Second Language (ESL) Learners. *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation*, 28, 214-216.
- Marzà, A., Torralba, G. y Baños, R. (2021). Assessing Plurilingual Competence: the Challenge of Designing Suitable Tests and Rubrics. En J. J. Martínez Sierra (Ed.) *Multilingualism, Translation and Language Teaching: The PluriTAV Project* (pp. 113-165). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Marzà, A., Torralba, G., Cerezo, B., y Martínez Sierra, J. J. (2018). PluriTAV: desarrollo de las competencias plurilingües mediante el uso de la traducción audiovisual. En V. Vega Carrero y E. Vendrell Vidal (Eds.), *IN-RED 2018: IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 111-125). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Martínez Sierra, J.J. (Ed.). (2020). *Multilingualism, Translation and Language Teaching. The PluriTAV Project*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Muccino, G. (Director). (2006). *The Pursuit of Happiness* [Película]. Columbia Pictures.
- Muñoz-Miquel, A. y Soler Pardo, B. (2021). Language Learning and Audiovisual Translation: Designing and using Language Tests. En J. J. Martínez Sierra (Ed.) *Multilingualism, Translation and Language Teaching: The PluriTAV Project* (pp. 77-112). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Navarrete, M. (2018). The use of audio description in foreign language education. A preliminary approach. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual translation in applied linguistics: Educational perspectives*, 4(1), 129-149.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2ª ed.). (Trad. J. M. Castrillo). Madrid: Edinumen. (Original de 2001).
- Sánchez-Requena, A. (2016). Audiovisual translation in teaching foreign languages: Contributions of dubbing to develop fluency and pronunciation in spontaneous conversations. *Porta Linguarum*, 6, 9-21.
- Sánchez-Requena, A. (2018). Intralingual dubbing as a tool for developing speaking skills. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual translation in applied linguistics: Educational perspectives*, 4(1), 101-128.
- Sokoli, S. (2006). Learning via subtitling (LvS). A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. En M. Carroll, H. Gerzymisch-Arbogast y S. Nauert (Eds.), *MuTra 2006-Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings* (pp. 1-8). Copenhagen: MuTra.
- Sokoli, S. (2015). Clipflair: Foreign language learning through interactive revoicing and captioning of clips. En Y. Gambier, A. Caimi y C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning: Principles, Strategies and Practical Experiences* (pp. 127-148). Berna: Peter Lang.
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Talaván, N. (2019). Using subtitles for the deaf and hard of hearing as an innovative pedagogical tool in the language class. *International Journal of English Studies*, 18(2), 161-186.
- Talaván, N. y Ávila-Cabrera, J.J. (2015). First Insights into the combination of dubbing and subtitling as L2 didactic tools. En A. Caimi y C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning* (pp. 149-172). Oxford: Peter Lang.
- Talaván, N. y Costal, T. (2017). iDub-The potential of intralingual dubbing in foreign language learning: How to assess the task. *Language Value*, 9(1), 62-88.