

La mediació per a l'ensenyament- aprenentatge de llengües a secundària

**Treball de Final de Màster Universitari
en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i
Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes
(especialitat llengua i literatura catalana i castellana)**

Estudiant: Iolanda Serrabassa i Bou

Curs 2019-2020

Tutora: Lucrecia Keim Cubas

5 de juny de 2020

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

*A la doctora Lucrecia Keim,
pel seu acompanyament i dedicació constants.*

*Als de casa, en Jordi, en Genís, l'Aina i els tiets, l'Anna i en Pep,
per l'ajuda i paciència en temps de confinament.*

Resum

En aquest TFM, ens hem plantejat explorar la mediació per a l'aprenentatge de llengües a secundària i ens hem centrat especialment en la traducció. Primerament, hem revisat la mediació en el nou model lingüístic i curricular del sistema educatiu de Catalunya, en el Marc europeu comú de referència per a les llengües (2001 i 2018) i la bibliografia més recent sobre l'ús de la traducció en l'aprenentatge de llengües. A continuació, hem fet un estudi qualitatiu amb cinc entrevistes semiestructurades a expertes. Els resultats mostren que les pràctiques monolingües predominants a secundària i la poca transversalitat a les aules de llengües no afavoreixen l'ús de la traducció, malgrat el consens i l'impuls del nou paradigma plurilingüe que impulsen els diversos ens educatius en línia amb les noves polítiques europees. Cal formar el professorat de llengües per avançar cap al canvi i revertir el desconeixement i les creences equivocades sobre la traducció, la mediació o el plurilingüisme. Concloem el TFM amb algunes orientacions que poden contribuir al canvi.

Paraules clau: mediació, traducció, plurilingüisme, educació secundària, tractament integrat de llengües, ensenyament i aprenentatge de llengües.

Abstract

This research-based project aims to explore the mediation for language learning in secondary schools, with a particular focus on translation. Firstly, we reviewed the mediation in the new linguistic and curricular model for the education system in Catalonia, within the Common European Framework of Reference for Languages (2001 and 2018), as well as the most recent bibliography on the use of translation in language learning. Next, we carried out a qualitative study with five semi-structured interviews with experts, the results of which show that the predominant monolingual practices in secondary schools and the low transversal nature of language classrooms do not encourage the use of translation, despite the consensus and drive of the new multilingual paradigm promoted by the diverse educational tools that are in line with the new European policies. Language teachers should be trained to make greater progress towards the change and to revert the lack of knowledge and misconceptions about translation, mediation and plurilingualism. We conclude the research-based project with some guidelines which could contribute to this change.

Key words: mediation, translation, plurilingualism, secondary education, Integrated Language Treatment, language learning and teaching.

Contingut

1. Introducció	4
2. Marc teòric	6
2.1 La mediació en el model lingüístic i curricular del sistema educatiu de Catalunya	6
2.2 La mediació en el Marc europeu comú de referència per a les llengües.....	8
2.3 La mediació en l'ensenyament-aprenentatge de llengües	12
2.4 Preguntes de recerca	15
3. Metodologia de la recerca	16
3.1 Metodologia general: qualitativa	16
3.2 Participants: descripció de les participants.....	16
3.3 Eina de recollida de dades: entrevista semiestructurada.....	18
3.4 Procés de recollida de dades.....	19
3.5 Anàlisi de les dades	20
4. Resultats de l'estudi	22
4.1 Resultats de la dimensió Conceptualització	22
4.2 Resultats de la dimensió Avantatges	23
4.3 Resultats de la dimensió Inconvenients	24
4.4 Resultats de la dimensió Problema.....	24
4.5 Resultats de la dimensió Solucions/Propostes/Bones pràctiques	25
5. Discussió dels resultats	27
6. Conclusions	32
7. Bibliografia	34
8. Annexos.....	39

1. Introducció

Vivim en una època de canvi constant en tots els àmbits: l'econòmic, el tecnològic, el social, el cultural i, consegüentment, l'acadèmic i l'educatiu. L'actual era del postmètode en didàctica es caracteritza per l'eclecticisme i la recerca de noves metodologies innovadores.

Aquest treball final de màster el situem com un projecte innovador en l'àmbit de la metodologia per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües basat en l'ús de la traducció. Potser seria més encertat no utilitzar el terme *innovació*, sinó parlar de *reinvenió*: explorem com reinventar l'ús de la traducció, una didàctica tradicional, a l'aula.

La traducció s'ha identificat històricament amb els mètodes tradicionals d'ensenyament-aprenentatge, en concret, amb el mètode que els forans (no els precursors) van denominar «de gramàtica i traducció» i la seva validesa ha estat qüestionada des del segle XIX fins ara. Sobretot a partir dels anys noranta es va començar a gestar un corrent acadèmic a favor de la recuperació de l'ús didàctic de la traducció, que en alguns països no s'ha abandonat mai del tot. Diversos autors s'han sumat a aquest nou moviment pedagògic que alguns han denominat el *translation turn* (Carreres, Á., Noriega-Sánchez, M., Calduch, C., 2018), seguint l'estela de Cook (2010).

Aquest canvi està estretament vinculat als girs que s'han produït en la lingüística aplicada i de retruc en altres disciplines afins en aquestes darreres dècades en el marc dels estudis sobre el multilingüisme¹: el *social turn*, el *practice turn*, però sobretot el *multilingual turn*, que propugna l'abandonament de la perspectiva monolingüe, i el *trans-turn*, amb la conceptualització del transllenguatge o termes afins, que fan referència a l'ús híbrid dels repertoris lingüístics dels bi/multilingües (Bernstein i Hammam-Ortiz, 2020).

És un fet innegable que la globalització, la migració, la mobilitat, etc. han transformat l'escenari local i les necessitats educatives. En aquesta nova realitat multilingüe i multicultural hi encaixa la traducció, concebuda des de sempre com a estratègia de mediació.

¹ Consulteu a la pàgina 11 la distinció entre plurilingüisme i multilingüisme.

La mediació (un terme que tampoc és nou) s'entén ara com una habilitat complexa (lingüística, social, cultural) validada per diverses institucions polítiques i educatives d'arreu del món, com el Consell d'Europa (González-Davies, 2020).

Els objectius del present treball són:

- Explorar la mediació per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües tal com s'entén en el Marc europeu comú de referència per a les llengües (tant el document publicat el 2001 com el volum complementari amb descriptors nous del 2018).
- Revisar i valorar els enfocaments didàctics amb l'ús de la traducció/mediació per a l'ensenyament-aprenentatge de segones llengües a Europa dels darrers vint anys.
- Proposar orientacions didàctiques per a l'ús de la traducció en aules de català i castellà de l'ESO amb un enfocament integrat.

El treball l'hem estructurat en tres parts. Una primera part en la qual desenvolupem la fonamentació teòrica i que hem estructurat en tres grans blocs: 1) la mediació en el nou model lingüístic i curricular del sistema educatiu de Catalunya; 2) la mediació en el Marc europeu comú de referència per a les llengües, i 3) la mediació en l'ensenyament-aprenentatge de llengües.

A continuació, presentem els resultats i l'anàlisi d'un estudi qualitatiu que ens ha permès establir un diàleg amb el món acadèmic i docent sobre l'ús de la traducció a les aules de llengües de l'ESO i que hem dut a terme a través de cinc entrevistes semiestructurades a expertes.

Finalment, passem a la discussió d'aquests resultats i presentem les conclusions per a la pràctica docent.

2. Marc teòric

2.1 La mediació en el model lingüístic i curricular del sistema educatiu de Catalunya

El model lingüístic del sistema educatiu català, amb el català com a llengua vehicular d'aprenentatge i la incorporació d'estratègies d'immersió lingüística, ha estat considerat com a model de bones pràctiques, tal com recollia l'informe de l'any 2007 del Grup d'Alt Nivell sobre Multilingüisme de la Comissió Europea (Departament d'Ensenyament, 2018b).

El Departament d'Ensenyament (2018b) defineix el nou model lingüístic com a plurilingüe i intercultural. Reconeix que quaranta anys després de la recuperació de l'autogovern de Catalunya i de les competències en matèria educativa, el context sociolingüístic ha evolucionat com a conseqüència de la globalització: «Hem passat d'una realitat sociolingüística que reflectia una població que parlava bàsicament en català o en castellà a conviure, a les nostres escoles, amb més de dues-centes llengües diferents» (p. 6).

A aquest nou context, de diversitat lingüística i cultural, cal sumar-hi els canvis tecnològics, que han modificat la manera com ens relacionem i com aprenem. En conseqüència i paral·lelament, el marc legislatiu i curricular s'ha anat adaptant a aquests canvis.

El Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, defineix un currículum competencial orientat a l'adquisició de les competències bàsiques i a l'aprenentatge al llarg de la vida.

En el currículum (Departament d'Educació, 2019), les competències bàsiques s'agrupen per àmbits de coneixement, dimensions i matèries. Els àmbits són el lingüístic, el matemàtic, el científicotecnològic, el social, l'artístic, d'educació física, de cultura i valors, i dos àmbits transversals, el digital i el personal i social.

Les matèries de llengües (llengua catalana i literatura, llengua castellana i literatura, aranès a l'Aran, llengües estrangeres i llatí) pertanyen a l'àmbit lingüístic que inclou la dimensió actitudinal i plurilingüe, que el currículum de llengua i literatura (catalana i castellana) desplega en tres actituds. En concret, l'actitud 3 està directament relacionada amb el concepte de plurilingüisme:

«Actitud 3. Manifestar una actitud de respecte i valoració positiva de la diversitat lingüística de l'entorn pròxim i d'arreu.» (Departament d'Educació, 2019, p. 64)

«Continguts clau:

CC17. Varietats lingüístiques socials i geogràfiques.

CC18. Llengües d'Espanya, d'Europa i del món.» (Departament d'Educació, 2019, p. 65)

El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya (Departament d'Ensenyament, 2018b), en l'apartat normatiu, vincula el currículum competencial amb la finalitat d'afavorir el desenvolupament de la competència plurilingüe i intercultural de l'alumnat. Així mateix, defineix el concepte de plurilingüisme, en consonància amb els documents del Consell d'Europa, com una capacitat de tots els parlants; una habilitat d'utilitzar els coneixements de diverses llengües i cultures per comunicar-se i participar en activitats interculturals, i una actitud de tolerància vers la diversitat.

La competència plurilingüe s'hi planteja com una competència transversal perquè s'estén a totes les llengües apreses i és una competència no només lingüística, sinó també cultural. Per tant, s'associa el plurilingüisme amb el pluriculturalisme i la interculturalitat, perquè es considera que llengua i cultura són indissociables.

A l'apartat «II. La implementació del model: estratègies metodològiques, didàctiques i organitzatives», en relació amb l'etapa de l'educació secundària, recomana «començar a introduir pràctiques de mediació lingüística» (Departament d'Ensenyament, 2018b, p. 38). Inicialment, en la llengua vehicular d'aprenentatge (parafrasejar) i després, cap al final de l'etapa, d'una llengua a una altra, així com estratègies d'intercomprensió, que poden resultar útils a l'alumnat en el futur, acadèmic o professional. També s'hi subratllen les activitats de mediació i de construcció de coneixement en diferents llengües, entre d'altres activitats interculturals, per al desenvolupament de l'habilitat de l'alumnat de negociar significats en les interaccions amb companys amb altres orígens culturals (Departament d'Ensenyament, 2018b, p. 38-39).

Des del Departament s'estan impulsant dos programes d'innovació pedagògica en línia amb aquest nou enfocament plurilingüe: l'«Avancem» i el «Generació Plurilingüe» (GEP). El programa «Avancem» fomenta un ensenyament de les llengües comunicatiu, competencial, basat en el tractament integrat de llengües (TIL) i el treball cooperatiu, mentre que els centres que s'han afegit al «GEP» reben formació sobre metodologies com l'Aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera (AICLE) o la

intercomprensió. Segons fonts del Departament d'Educació², cap d'aquests dos programes ha introduït la mediació ni la traducció de manera explícita i formal. Actualment, només les escoles oficials d'idiomes han començat a incorporar, en concret la mediació, arran del nou Reial decret 1/2019, d'11 de gener.

Així doncs, el nostre treball de final de màster sobre la mediació per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües a secundària el situem en l'àmbit de recerca del plurilingüisme en didàctica de la llengua (Camps, 2012) i en el marc curricular i normatiu que acabem de descriure, que està estretament relacionat amb les polítiques i normatives europees i, consegüentment, amb el Marc europeu comú de referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de llengües (MECR).

Tot seguit, farem un repàs als conceptes de mediació, competència plurilingüe i intercultural al MECR (Consell d'Europa, 2001), així com als nous descriptors per a la mediació en el volum complementari del MECR (Consell d'Europa, 2018) d'interès per al nostre treball de recerca.

2.2 La mediació en el Marc europeu comú de referència per a les llengües

El MECR és un document guia que proporciona les bases per a un sistema comú d'aprenentatge, ensenyament i avaluació de llengües a Europa. No és un document prescriptiu, sinó que té com a finalitats facilitar informació de base sobre objectius d'aprenentatge, continguts i mètodes; facilitar el reconeixement comú de qualificacions; promoure el plurilingüisme i el pluriculturalisme i la reflexió sobre el procés d'aprenentatge.

El MECR (Consell d'Europa, 2001) definia sis nivells comuns de referència per descriure la competència lingüística: A1 i A2 (usuari bàsic), B1 i B2 (usuari independent) i C1 i C2 (usuari experimentat). El nou volum complementari (Consell d'Europa, 2018) incorpora el nivell Pre-A1 i els nivells *plus*: A2+, B1+ i B2+.

Seguint la mateixa metodologia de recerca, s'han validat i incorporat nous descriptors il·lustratius i escales per a activitats o àrees que no s'havien desenvolupat al 2001, com ara la mediació, la interacció en línia, la resposta a textos creatius i la competència plurilingüe i pluricultural.

² Informació obtinguda mitjançant correspondència electrònica amb Montserrat Montagut, cap del Servei de Llengües Estrangeres i d'Origen del Departament d'Educació, amb data 5 de març de 2020.

EL MECR (Consell d'Europa, 2001) no parteix de les quatre habilitats lingüístiques tradicionals (escoltar, parlar, llegir i escriure), sinó que estableix quatre formes d'activitat lingüística, una de les quals és la mediació. El volum complementari (Consell d'Europa, 2018) segueix aquesta mateixa nomenclatura d'activitats: recepció, producció, interacció i mediació.

En el diagrama següent (figura 1), que apareix en els esborranys del MECR del 1996 i 1998 i novament en el volum complementari, es representa la interrelació entre aquestes activitats on la mediació engloba les altres activitats lingüístiques.

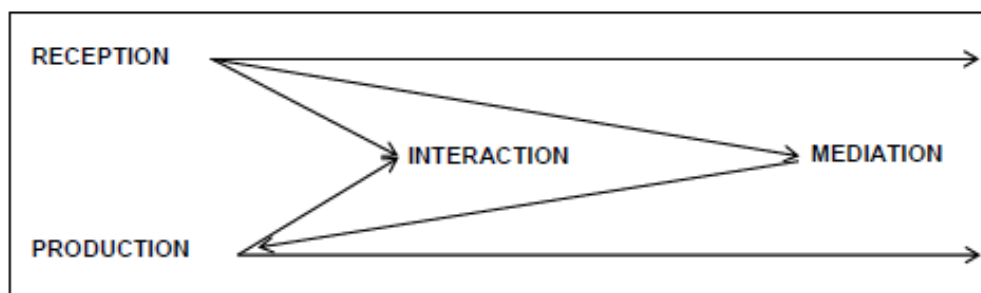


Figura 1. La relació entre la recepció, la producció, la interacció i la mediació. Extret de «Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors», de Consell d'Europa, 2018, p. 32.

El MECR (Consell d'Europa, 2001) descriu les activitats de mediació (apartats 2.1.3. Les activitats lingüístiques i 4.4. Activitats i estratègies comunicatives) com aquelles en què l'usuari de la llengua fa d'intermediari entre interlocutors que no poden entendre's directament, en la mateixa llengua o entre llengües diferents, tant escrites com orals, com ara la traducció, la interpretació, una paràfrasi, un resum o una anotació. L'usuari fa de simple transmissor d'informació: «the language user is not concerned to express his/her own meanings» (p. 87).

Així, el MECR centra la mediació bàsicament en dues activitats, la interpretació o mediació oral i la traducció o mediació escrita (apartat 4.4.4. Activitats de mediació i estratègies, i apartat 4.6.4. Textos i activitats), que s'exemplifiquen, sense escales ni descriptors. Així mateix, llista les estratègies de mediació següents, també sense escales ni descriptors:

Planning:

- Developing background knowledge;
- Locating supports;
- Preparing a glossary;
- Considering interlocutors' needs;
- Selecting unit of interpretation.

Execution:

- Previewing: processing input and formulating the last chunk simultaneously in real time;
- Noting possibilities, equivalences;
- Bridging gaps.

Evaluation:

- Checking congruence of two versions;
- Checking consistency of usage.

Repair:

- Refining by consulting dictionaries, thesaurus;
- Consulting experts, sources. (Consell d'Europa, 2001, p. 88)

En el volum complementari (Consell d'Europa, 2018), s'aprofundeix en la definició i la mediació s'hi descriu com una activitat complexa que requereix de diverses habilitats, no només lingüístiques i culturals, sinó també socials i emocionals:

There are many different aspects of mediation, but all share certain characteristics. For example, in mediation, one is less concerned with one's own needs, ideas or expression, than with those of the party or parties for whom one is mediating. A person who engages in mediation activity needs to have a well-developed emotional intelligence, or an openness to develop it, in order to have sufficient empathy for the viewpoints and emotional states of other participants in the communicative situation. The term mediation is also used to describe a social and cultural process of creating conditions for communication and cooperation, facing and hopefully defusing any delicate situations and tensions that may arise. Particularly with regard to cross-linguistic mediation, users should remember that this inevitably also involves social and cultural competence as well as plurilingual competence (Consell d'Europa, 2018, p. 106).

Aquesta conceptualització del terme mediació parteix de les idees de Coste i Cavalli i es descriu exhaustivament en l'informe de North i Piccardo (2016), els quals identifiquen bàsicament quatre tipus de mediació: lingüística, cultural, social i pedagògica.

Així doncs, en el volum complementari s'hi consideren activitats de mediació, a part de mediar un text, mediar conceptes i mediar comunicació. S'hi inclouen escales i descriptors per a cadascuna d'aquestes tres categories. Per exemple, l'escala *Translating a written text in writing* (vegeu Annex 1) conté el descriptor per al nivell A2 següent: «Can use simple language to provide an approximate translation from (Language A) into (Language B) of very short texts on familiar and everyday themes that contain the highest frequency vocabulary; despite errors, the translation remains comprehensible» (Consell d'Europa, 2018, p. 114).

Pel que fa a les estratègies de mediació, s'hi distingeixen dues gran categories, les estratègies per explicar un concepte nou i les estratègies per simplificar un text, per a les quals hi ha també escales i descriptors.

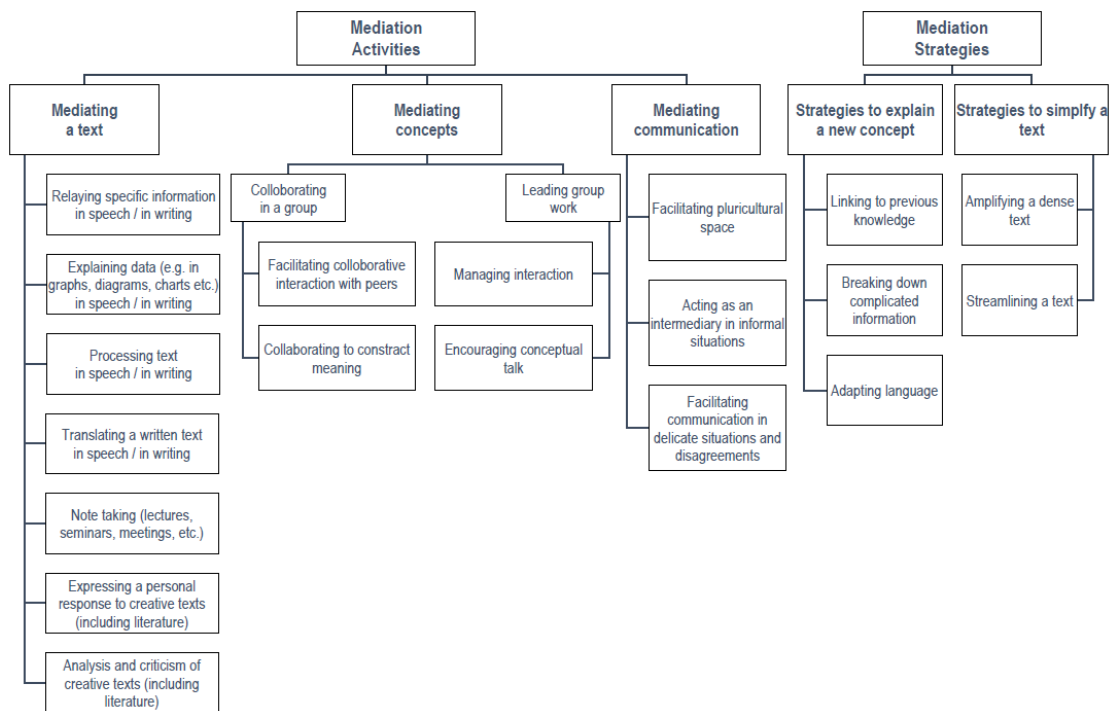


Figura 2. Esquema de les activitats i les estratègies de mediació. Extret de «Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors», de Consell d'Europa, 2018, p. 104.

A més, l'estreta relació entre mediació i competència plurilingüe i pluricultural, que ja apuntava el MECR, ha motivat el desenvolupament en el volum complementari de tres escales amb descriptors sobre el repertori pluricultural, la comprensió plurilingüe i el repertori plurilingüe.

El MECR distingeix plurilingüisme de multilingüisme. El multilingüisme s'hi descriu com la simple coexistència de llengües en una societat, mentre que el plurilingüisme possibilita la comunicació entre els individus, que utilitzen el seu bagatge lingüístic o cultural (concebut com un tot unificat a la ment dels parlants) amb o sense un mediador (Consell d'Europa, 2001, p. 4-5).

El canvi de paradigma, de monolingüisme a plurilingüisme, en un estadi inicial en el MECR com denota la cita següent, es consolida en el volum complementari en el qual ja no apareix el parlant nadiu com a model de referència:

From this perspective, the aim of language education is profoundly modified. It is no longer seen as simply to achieve 'mastery' of one or two, or even three languages, each taken in isolation, with the 'ideal native speaker' as the ultimate model. Instead, the aim is to develop a linguistic repertory, in which all linguistic abilities have a place. This implies, of course, that the languages offered in educational institutions should be diversified and students given the opportunity to develop a plurilingual competence. [...] The full implications of such a paradigm shift have yet to be worked out and translated into action (Consell d'Europa, 2001, p. 5).

D'acord amb el MECR (Consell d'Europa, 2001), la competència plurilingüe i pluricultural és la capacitat d'una persona d'utilitzar el seu bagatge lingüístic, en llengües i graus diferents, així com cultural amb finalitats comunicatives:

Plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use language for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages, and experience of several cultures (p. 168).

Aquesta idea de l'usuari o aprenent com un agent o actor social és fonamental en el desenvolupament teòric i conceptual del MECR, en línia amb les teories socioconstructivistes i socioculturals de l'aprenentatge (North i Piccardo, 2016).

2.3 La mediació en l'ensenyament-aprenentatge de llengües

L'ús de la traducció per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües, especialment llengües estrangeres, ha estat qüestionat durant molt de temps, des de mitjan segle XIX fins ara. Diversos autors coincideixen en el fet que les crítiques no es refereixen a l'ús didàctic de la traducció en sentit ampli (De Arriba, 1996; Pegenaute, 1996), sinó al mètode de gramàtica i traducció (MGT) del qual n'ha pervingut una concepció errònia i artificial de la traducció (Caballero Rodríguez, 2010; Torralba Miralles, 2019).

Pym i Ayzvazyan (2017) fan un repàs històric detallat de l'ús o no ús de la traducció en l'ensenyament-aprenentatge de llengües estrangeres. Començant per Comenius, desmunten el vincle gramàtica-traducció i altres falsos mites relacionats amb el mètode de Prússia, que acabaria denominant-se MGT (terme que precisament no van encunyar els seus impulsors). De la revisió de Meidinger, Fick, Seidenstücker, Ploetz, Ollendorff i Marcel, Pym i Ayzvazyan (2017) n'extreuen quatre idees:

(1) translation is to be used alongside other methods, especially spoken interaction; (2) it can be adapted to the criteria of pedagogical progression; (3) the relation between translation and grammar can be inductive, deductive or a mixture of both; and (4) L2 acquisition involves a «second nature», quite unlike L1 acquisition (p. 397).

Pym i Ayzvazyan (2017) incideixen en el concepte de *communicative translation* o traducció comunicativa, que en possibilita l'ús en un enfocament comunicatiu, i situen part del debat en què entenem per traducció i a quines activitats de traducció didàctiques ens referim. Conceptualment, alineen el terme *mediació* del MECR amb el de *traducció*, amb un ús estès a Alemanya del primer, però no a la resta de països europeus, d'acord amb l'estudi de Pym, Malmkjaer i Gutiérrez (2013) anterior a la publicació del volum complementari del MECR i que va constatar la popularitat i el predomini de l'enfocament

comunicatiu. Conclouen que la realitat és que la traducció s'utilitza a l'aula, però amb noms diversos i entre una àmplia diversitat d'activitats interlingüístiques.

Les darreres publicacions denoten que s'està produint una convergència entre disciplines històricament separades, és a dir, entre els estudis de traducció i l'ensenyament de llengües (Pym i Ayvazyan, 2017; González-Davies, 2020). Un *translation turn* que té com a exponents, entre d'altres, Duff, que va ser el primer que va intentar reconciliar la traducció amb l'aprenentatge de llengües (González-Davies, 2020), i Cook³.

Cook (2010) també situa l'origen històric del rebuig de la traducció en didàctica de llengües a finals del segle XIX, amb l'aparició del moviment reformista i el mètode directe, que s'oposaven als principis del, fins aleshores predominant, MGT. El MGT es centrava en la lectura i l'escriptura, en l'estudi de la gramàtica i de vocabulari de manera gradual i progressiva, i promovia exercicis de traducció directa i inversa de frases artificials i descontextualitzades. En contraposició, el nou mètode directe defensava, entre d'altres, l'ensenyament monolingüe, l'emulació de la parla nadiua i un ús natural i autèntic de la llengua. Un canvi metodològic motivat segons Cook (2010) per interessos polítics i comercials.

Cook (2010) situa el canvi de paradigma que possibilita la revaloració de la traducció en l'aprenentatge de llengües o TILT en la primera dècada del segle XXI. Argumenta que el TILT és justificable des de les quatre filosofies educatives d'Allen: la tecnològica, la social reformista, la humanística i l'acadèmica. Per exemple, la traducció és una habilitat necessària avui dia que no ha de ser exclusiva dels traductors i intèrprets professionals (filosofia tecnològica). O bé, el fet que el TILT promou valors lliberals, humanistes i democràtics i pot contribuir a preservar les identitats dels parlants de llengües minoritàries i promoure l'equitat lingüística (filosofia social reformista).

En aquesta mateixa línia i en un context d'eclecticisme i recerca de nous enfocaments didàctics, Esteve i González-Davies (2016) proposen l'EPI (Enfocament Plurilingüe Integrador). L'EPI es basa en l'autonomia de l'alumnat, el treball col·laboratiu, el disseny de seqüències didàctiques i en activitats de transferència interlingüística, que permeten a l'alumnat fer ús dels coneixements lingüístics que ja té en l'aprenentatge de noves llengües.

³ Torralba Miralles (2019) menciona, després de Duff, Morgan; Rinvolucrí; Thomas; Molnár; Zabalbeascoa; Carreres; Cook; González-Davies; Laviosa, Cleverton; Malmkjaer; Stoddart; Witte; Harden, i Ramos de Oliveira.

Una de les activitats interlingüístiques que proposen és la traducció per a contextos alternatius d'aprenentatge (TOLC o *Translating for Other Learning Contexts*), que consisteix en l'ús de la traducció en contextos d'aprenentatge no orientats a la formació de traductors professionals. El TOLC (Esteve i González-Davies, 2016) es diferencia d'altres enfocaments d'aprenentatge de llengües basats en la traducció perquè es basa en Cummins; en idees humanístiques i socioconstructivistes que prioritzen l'agentivitat i la interacció a l'aula, i explora la millora de la competència mediadora a través de la traducció.

La traducció com a TOLC permet treballar tres aspectes: a) els coneixements lingüístics, b) el coneixement enciclopèdic, que està relacionat amb els referents culturals, i c) els coneixements de transferència, l'habilitat de traduir. La capacitat de transferència implica la detecció i resolució de problemes, tant d'aspectes lingüístics com enciclopèdics, mitjançant estratègies; un treball d'agilitat mental i de cerca de recursos de documentació, entre d'altres.

Tant Torralba Miralles (2019) com González-Davies (2020) revaloren el paper de la traducció com a activitat de mediació, en línia amb el MECR, i com a activitat complexa, la consideren una activitat cada vegada més freqüent i necessària en la societat actual, fet que en justifica l'ús didàctic. Totes dues autores coincideixen en què les investigacions en el camp de la neurociència han jugat a favor d'aquesta revaloració de la traducció i del plurilingüisme a l'aula (Torralba Miralles, 2019; González-Davies, 2020).

Ara bé, malgrat el fet que diversos acadèmics parlen de l'hora del *translation turn* (Carreres, Á., Noriega-Sánchez, M., Calduch, C., 2018), seguint l'estela de Cook (2010), i el protagonisme de la mediació en el nou volum complementari del MECR (Consell d'Europa, 2018), encara són pocs els estudis publicats sobre la traducció o la mediació a les aules i els estudis empírics sobre la seva contribució específica a facilitar els processos d'aprenentatge de llengües (Pym i Ayzvazyan, 2017; Alcaraz, 2019).

2.4 Preguntes de recerca

Les preguntes de recerca que ens hem plantejat són:

1. Com s'entén el concepte de *mediació* en el context de l'ensenyament-aprenentatge de llengües a Catalunya?
2. Quines habilitats i competències es poden treballar amb la mediació en aquest context?
3. Quines activitats de mediació poden promoure especialment l'aprenentatge de llengües?
4. La mediació pot ser útil per a l'aprenentatge de llengües en el context d'aules plurilingües de l'ESO?

3. Metodologia de la recerca

Per conèixer i contrastar més a fons les propostes didàctiques que s'estan fent en contextos de l'educació secundària a Catalunya hem fet un estudi qualitatiu basat en cinc entrevistes semiestructurades a expertes⁴. A continuació, exposem els detalls de la metodologia emprada.

3.1 Metodologia general: qualitativa

Hem optat per una metodologia qualitativa perquè no preteníem quantificar dades, sinó descriure, recopilar, revisar i valorar opinions i estudis sobre l'ús de la mediació per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües a Catalunya i més especialment en l'àmbit de secundària. No preteníem ser exhaustius, perquè una recerca sistemàtica sobre autors i estudis hauria superat els límits d'un treball de final de màster.

Pel que fa a les tècniques d'investigació, hem utilitzat una de les tècniques directes o interactives, l'entrevista, que hem fet a expertes en l'àmbit de la didàctica de llengües.

L'entrevista és una tècnica d'investigació qualitativa molt adequada per al nostre propòsit de descriure, recopilar, comprendre, revisar i valorar opinions i actituds respecte l'objecte o tema d'estudi, tal com exposen Massot, Sabariego i Dorio (2016):

La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando (p. 328).

3.2 Participants: descripció de les participants

La selecció dels candidats per a les entrevistes s'ha fet a partir d'una cerca de publicacions i congressos sobre mediació, traducció pedagògica, plurilingüisme, ensenyament de llengües i altres termes afins.

Aquesta revisió «general» dels congressos sobre ensenyament de llengua catalana i espanyola dels darrers cinc anys ens va indicar que hi ha poca presència de comunicacions sobre la traducció pedagògica, les quals fan referència sobretot a propostes de traducció audiovisual (subtitulació, doblatge, audiodescripció).

Quant a ponències, la cerca amb la paraula clau «mediació» ens va aportar diversos resultats relatius a l'accepció de mediació vinculada a la resolució de conflictes. Tot i

⁴ Utilitzem el femení plural perquè casualment tots els participants són dones.

així, el xx Congrés de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL) de maig de 2019, amb el títol «La enseñanza de la lengua y de la literatura en contextos plurilingües», va acollir una ponència d'Alcaraz Mármol (2019) dedicada a la mediació lingüística en un context de secundària i una altra de Tresserras i Cabré (2019) sobre la mediació (social i conceptual) en contextos de formació del professorat en entorns plurilingües i interculturals.

Aquesta línia d'investigació sobre el plurilingüisme (amb conceptes afins com competència plurilingüe o intercultural) concentra un gran nombre de comunicacions i grups de recerca.

La xarxa EDUPLUS sobre educació plurilingüe inclou sis grups de recerca de l'estat espanyol, tres amb seu a Catalunya: CILCEAL (Universitat Ramon Llull-Blanquerna); DREAM (Universidad del País Vasco); GLAUR (Universidad de La Rioja); GREIP (Universitat Autònoma de Barcelona); LAELA (Universitat Jaume I) i CLAU (Universitat de Lleida). També a Catalunya, la Universitat de Barcelona acull el grup de recerca PLURAL (Plurilingüismes Escolars i Aprenentatge de Llengües) i la Universitat Rovira i Virgili, el Grup d'Estudis Interculturals, que va dur a terme un estudi sobre el rol de la traducció en l'aprenentatge de llengües (Pym, A., Malmkjaer, K., i Gutiérrez-Colón Plana, M., 2013).

El contacte amb les expertes s'ha dut a terme mitjançant l'adreça de correu electrònic, que hem obtingut a partir dels perfils acadèmics de les entrevistades disponibles a la xarxa o de professorat de la UVIC. Sens dubte, les referències a la tutora Lucrecia Keim o a d'altres investigadors de la UVIC ens han facilitat la bona predisposició de les expertes. Els candidats que han declinat finalment participar ho han fet després de revisar el guió de l'entrevista al·legant poca expertesa en l'àmbit de la mediació.

Les cinc participants de l'estudi tenen formació lingüística en català, castellà i llengües estrangeres i exerceixen o han exercit com a docents de llengües en instituts, universitats o escoles d'idiomes. Només una de les participants exerceix actualment com a docent de secundària. Les altres participants aporten, a banda d'una experiència docent, coneixements acadèmics fruit de la seva dedicació a la recerca en enfocaments plurilingües, interculturals o en didàctica de la traducció, que en alguns casos es complementa amb expertesa en la formació de docents.

3.3 Eina de recollida de dades: entrevista semiestructurada

Tal com explica Hernández Sampieri (2014) en la investigació qualitativa les primeres entrevistes són obertes i de tipus «pilot» i es van estructurant a mesura que avança el treball de camp. El fet de ser nosaltres, els investigadors, els conductors de l'entrevista ens permet modificar-ne el disseny o els elements en funció del desenvolupament, de la informació obtinguda, de l'adequació als objectius proposats, etc.

A diferència de les entrevistes no estructurades, les semiestructurades parteixen d'un guió, que atorga més control a l'investigador quant al curs de l'entrevista, el qual ha d'estar també més atent per anar enllaçant els temes a partir de les respostes i construir significats (Massot, Sabariego i Dorio, 2016):

Las entrevistas semiestructuradas parten de un guión que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta, lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad. A la vez, obliga al investigador a estar muy atento a las respuestas para poder establecer dichas conexiones (p. 329).

Així doncs, hem optat per l'entrevista semiestructurada perquè ens permet un coneixement més «holístic i comprensiu de la realitat», com justifica la cita anterior, és a dir, integrat i global de l'objecte d'estudi.

Les deu preguntes del guió es van fer tenint en compte les preguntes de recerca i a partir de les lectures inicials sobre la recerca en l'àmbit, que es va anar completant amb altres recomanacions de lectura fetes per les expertes o per la tutoria.

GUIÓ DE L'ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Nom:

Funcions i centre educatiu:

Llengües d'ensenyament:

Experiència en l'ensenyament-aprenentatge de llengües:

Àmbit de recerca:

1. Quins avantatges i inconvenients té la traducció en el sentit més ampli com a estratègia per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües?
2. En quins cursos es poden introduir les activitats de traducció i en quines matèries de llengua en el cas de Catalunya?
3. Quines experiències de traducció per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües s'han incorporat a l'ensenyament secundari (ESO i batxillerat) a Catalunya?
4. Quines evidències s'han obtingut?
5. Per què creieu que la traducció no s'utilitza o s'utilitza poc a les aules de secundària?
6. Què penseu que es podria fer per promoure més l'ús didàctic de la traducció per a l'ensenyament de llengües a secundària?
7. Des de la vostra experiència docent, quina valoració creieu que fan els estudiants de les activitats de traducció? I quina valoració en fan els docents?
Teniu constància d'estudis al respecte en l'àmbit català o espanyol i en el context concret de secundària?
8. Com creieu que ha influït el Marc europeu comú de referència en l'ensenyament-aprenentatge de llengües a Catalunya?
9. El MECR no es basa en la denominació de les quatre habilitats lingüístiques (escoltar, parlar, llegir i escriure), sinó que utilitza els termes recepció, producció, interacció i mediació per referir-se a les diferents formes d'activitat lingüística.
MECR: "Entre les activitats de mediació es troba la traducció (oral) i la traducció (escrita), així com el resum de la reformulació de textos en la mateixa llengua quan el destinatari no comprèn la llengua del text original, per exemple" (p. 118). Té implicacions aquesta concepció de la traducció com a estratègia de mediació en l'ensenyament-aprenentatge de llengües?
10. Què aporta el volum complementari del MECR del 2018 quant a l'ús de la traducció com a estratègia de mediació en l'ensenyament-aprenentatge de llengües?

El procediment previ a la gravació de l'entrevista incloïa la lectura prèvia d'alguns articles de l'experta per preveure el tipus d'informació o idees que ens podia aportar i la signatura del consentiment informat per a l'estudi.

3.4 Procés de recollida de dades

Les entrevistes semiestructurades s'han fet en línia amb Skype, en una única sessió d'aproximadament una hora de durada que ens ha permès establir un diàleg amb el món acadèmic i docent. Les entrevistes es van dur a terme entre el 12 de febrer i el 26 de març de 2020.

3.5 Anàlisi de les dades

Per a l'anàlisi de l'entrevista hem seguit el procés d'anàlisi qualitatiu que proposa Hernández Sampieri (2014):

1. Recollida de les dades: enregistrament de l'entrevista (àudio).
2. Revisió de les dades: escoltar l'entrevista gravada.
3. Preparació de les dades per a l'anàlisi: transcripció de l'entrevista.
4. Descobrir les unitats d'anàlisi.
5. Codificació oberta de les unitats: localitzar unitats i designar categories i codis.
6. Descriure les categories emergents de la codificació oberta o primer nivell.
 - Conceptualitzacions.
 - Definicions.
 - Significats.
 - Exemples o il·lustracions (segments de contingut).
7. Codificació axial de les categories: segon nivell.
 - Agrupar categories en temes o patrons.
 - Relacionar categories.
 - Exemplificar temes, patrons i relacions amb unitats d'anàlisi.
8. Descriure les relacions i interconnexions entre categories i temes en una història o narrativa.
9. Generar hipòtesis, explicacions i teoria resultant.

Així que una vegada feta la transcripció i la lectura de totes les entrevistes, hem establert com a unitat d'anàlisi la línia i hem numerat totes les línies amb la funció corresponent de Word (punt 4). Hem fet una primera anàlisi de codificació oberta (primer pla) en què hem comparat unitats i hem generat possibles categories (punt 5). Hem utilitzat la funció de comentaris del Word per relacionar categories i enunciats perquè el volum de dades per analitzar no feia necessari l'ús de programes com Atlas.ti que faciliten una anàlisi més automatitzada de les dades qualitatives.

A continuació, hem seleccionat els segments de contingut més representatius, hem analitzat les categories fora del context de l'entrevista i les hem agrupat en cinc temes o dimensions, que ens ha servit de base per al segon nivell d'anàlisi o codificació axial (punt 7):

1. Conceptualització (codi C).
2. Avantatges (codi A)
3. Inconvenients (codi I)
4. Problema (codi P)
5. Solucions/Propostes/Bones pràctiques (codi S).

D'aquesta manera hem reduït els codis, agrupant categories amb significats redundants o afins (vegeu llista completa de categories i codis a l'Annex 2). Finalment, hem aplicat la llista final de codis a les entrevistes, cosa que ens ha ajudat a conferir significats i a redactar els resultats de l'anàlisi de les entrevistes.

4. Resultats de l'estudi

4.1 Resultats de la dimensió Conceptualització

En aquest apartat recollim les idees principals que han sortit a les entrevistes en relació amb la concepció de la traducció o de la mediació per a l'aprenentatge de llengües.

En primer lloc, destaquem que una de les paraules clau més repetides a les entrevistes quan es fa referència a l'ús de la traducció a l'aula és «natural», que apareix en les expressions o termes següents: «pràctica natural», «fet natural», «recurs natural», «cosa natural», «conversa natural», «procés natural», «manera natural», «acció natural» i «funció natural».

Resultat de mencions de la paraula «natural»: 14 mencions a l'entrevista 1; 4 mencions a l'entrevista 2; 5 mencions a l'entrevista 3; 11 mencions a l'entrevista 4, i 6 mencions a l'entrevista 5.

En els segments amb la categoria C-NATURAL, s'esmenta explícitament o implícitament la «traducció mental» com a estratègia habitual que acostuma a utilitzar l'alumnat, però que també està estigmatitzada.

Què passa? El meu estudi en particular, em recordo que feia la pregunta: tu penses que tradueixes mentalment? Que fas traducció mental (*mental translation*)? I *bueno*, com et deia abans, era un nivell intermedi baix i *bueno* i molta gent en aquest nivell fan traducció mental i és una realitat. I la majoria em sembla que em deia que no, que no ho feia, però per què? Perquè tenen por de reconèixer que ho fan. (experta 4).

D'altra banda, la traducció es presenta com una estratègia o pràctica complementària, en el marc del nou paradigma plurilingüe, que s'ha categoritzat de manera diversa o amb nomenclatures diferents, vinculada a l'ús dels repertoris lingüístics de l'alumnat. Per exemple, les expertes 1, 3 i 4 la vinculen al transllenguatge o *translanguaging*, i l'experta 4 puntualitza que tot i que «van sortint» noms diferents en definitiva és el mateix.

L'altra distinció conceptual que fan la majoria d'entrevistades és la distinció entre la traducció professional i la traducció pedagògica (C-PEDAG).

No és aquesta traducció especialitzada que demanàriem des d'un grau de traducció, sinó que és aquesta idea d'interrelacionar llengües, constantment. (experta 3)

No obstant això, l'experta 1 remarca la necessitat de transvasament de les tècniques i sobretot de la pràctica de la traducció professional ara que les dues disciplines comencen a convergir (C-TRANS).

I ara estan començant a les formacions... ho veig, ja, «Però com tradueixo... no sé, *mister* Wonka». Dic, home doncs si tradueixes *mister* estàs fent una estrangerització i si tradueixes *senyor* Wonka estàs fent una domesticació. «Què dius, ara? Què és això?» (experta 1)

Finalment, de les entrevistes es desprèn la complexitat i multiplicitat d'accepcions dels termes traducció i mediació. Sovint les expertes introdueixen la seva explicació amb «Quan parlem de la traducció en ensenyament-aprenentatge de llengües...», «Entenem per...», «Hauríem de definir...», «Per mi mediació...».

4.2 Resultats de la dimensió Avantatges

Pel que fa als avantatges de l'ús de mediació a l'aula totes les expertes en destaquen sobretot els aspectes motivacionals o socioafectius (A-SOCIOAF) que es relacionen amb una bona acceptació de les activitats per part de l'alumnat i amb una millora de l'aprenentatge.

També tornem, sobretot en aquest darrer punt a l'aspecte de l'autoestima i de l'autoconfiança, que llavors es tradueix en un millor rendiment acadèmic, evidentment, d'això en podem parlar si vols després perquè hem fet molta recerca. (experta 1)

Aquesta categoria A-SOCIOAF també es relaciona amb un augment de la participació de l'alumnat i amb la dimensió comunicativa de la traducció (A-COMUNICACIÓ).

El que fa Hatim i Mason als 90 i sempre dic aquesta definició de traducció perquè no n'he trobat una millor: «A dynamic process of communication».(...) O sigui, «dynamic», la traducció no és estàtica, no és un text, no és una estructura gramatical que hem de traduir, que no sé què, avorrit i que no té cap sentit. «Process», és un procés, no només és un producte, aquí és on entra la comunicació, les estratègies, el desenvolupament de la competència plurilingüe, el cervell en acció, diguem-ne, no? «Dynamic process of communication», és el que diem. Ha passat de ser una eina d'avaluació a una eina de comunicació. (experta 1)

És a dir, clar, són estratègies que et faciliten la comunicació i en el fons quan tu fas ús d'una llengua és per comunicar-te i frustra molt quan vols dir alguna cosa i no saps com dir-la. Llavors, en aquest sentit és positiu perquè et permet anar endavant, no? (experta 3)

Per què participen més? Perquè tenen la possibilitat d'expressar el que volen (...). Els que no podien parlar en català o en castellà si tenien una pregunta es tallaven. (experta 4)

L'ús de la mediació a l'aula des d'aquest paradigma plurilingüe basat en la hipòtesi de la interdependència de les llengües de Cummins i com a pràctica que mobilitza els repertoris lingüístics dels aprenents permet, a més d'avançar en l'aprenentatge de llengües (aprofitant els coneixements previs), avançar la competència plurilingüe *per se* (expertes 1, 2, 3 i 4) (A-CCPLURI, A-SIGNIFICATIU, A-AVAL, C-PEDAG).

A més, aquest aprenentatge lingüístic és més integral ja que la traducció engloba una gran varietat de possibilitats (expertes 1, 2, 4); més inclusiu (expertes 1, 2, 4 i 5); més reflexiu i significatiu (totes), perquè és una tasca real (expertes 2, 4 i 5) en la societat actual (A-TRANSVERSAL, A-SIGNIFICATIU, A-AUTÈNTIC).

4.3 Resultats de la dimensió Inconvenients

Els inconvenients exposats han estat pocs i les entrevistades els han contrarestat. Per exemple, un dels pocs inconvenients que s'esmenten han estat les interferències (I- INTERF), que no les causa la traducció (expertes 1 i 4), que es consideren inevitables i que la traducció pot contribuir a resoldre (experta 4).

El concepte temps també apareix com un inconvenient en el sentit que la traducció requereix més temps d'aula i de preparació de les activitats (I-TEMPS REAL), però que és compensable perquè es pot combinar amb altres estratègies (experta 2). D'altra banda, la traducció també estalvia temps a l'aula quan s'utilitza com a estratègia de comprensió. Una estratègia de comprensió que pot ser un inconvenient si s'utilitza de manera recurrent (experta 5) (I-ESFORÇ).

4.4 Resultats de la dimensió Problema

Les entrevistades coincideixen en l'estigma de la traducció en l'aprenentatge de llengües, que vinculen, d'una banda, al mètode de gramàtica i traducció i, de l'altra, a l'enfocament comunicatiu, per justificar el poc ús de la traducció a les aules de secundària (expertes 1, 2, 4, 5) (P-ENFOCAMENT).

Relacionen aquesta idea equivocada de la traducció:

a) Amb el concepte de literalitat:

Pensaria que el principal inconvenient és entendre la traducció com aquesta còpia literal d'oracions. Aquí és on és l'inconvenient, perquè llavors hi ha gent que et dirà, és que clar, a l'escola ens diuen que no traduïm literalment, perquè llavors és quan no podem parlar. Clar, és que la traducció no és la còpia literal, no? (experta 3)

b) Com a causant d'interferències:

S'havia contemplat sempre, amb aquest enfocament comunicatiu, com una eina d'interferència. (experta 1)

c) Com a mètode no comunicatiu:

... i és aquesta, aquesta visió de la traducció com a mètode d'ensenyament de llengües que era el que es feia amb les llengües mortes, amb el llatí o fins i tot, ehm, com s'ensenyava als anys quaranta, als anys cinquanta, bàsicament sense cap... allunyat de la concepció de la llengua com a, com a comunicació. (experta 2)

d) Com a unimodal:

Hem de sortir de la idea que l'activitat de traducció és només traduir un text. (experta 1)

La reversió d'aquestes creences equivocades es reclama amb expressions del tipus «Hem de canviar una mica la perspectiva...» o «Tenim aquesta idea...».

Les expertes coincideixen a afirmar que hi ha hagut una evolució i que la situació està canviant. Estem en un moment de canvi de paradigma, que es viu de manera problemàtica, dins i fora de les aules.

... el nou model lingüístic es basa moltíssim en el *Companion volume* i en el Marc comú europeu (...) perquè, de vegades, la gent no ho ha entès o no ho ha llegit bé, el que sigui, no?. No s'està dient que no es faci una immersió lingüística, evidentment en català, sinó que aquesta immersió potser no ha de ser al 100%, sinó que potser obrim una mica les portes a altres llengües, que és el que estem parlant, a partir de la traducció, a partir de reconèixer les identitats, les llengües dels alumnes nouvinguts, etc. (experta 1).

D'una banda, hi ha una manca d'estudis sobre la incidència de la traducció en l'aprenentatge de llengües, però alhora aquestes creences fan que els equips directius i docents siguin de vegades reticents a l'experimentació de la traducció a les aules (experta 4).

4.5 Resultats de la dimensió Solucions/Propostes/Bones pràctiques

Per revertir el problema d'idea equivocada de la traducció i les problemàtiques relacionades amb el canvi de paradigma i el desconeixement docent, les expertes coincideixen en el fet que cal formació del professorat.

... aquí ja entrariem en tot el tema del *teacher agency*, de l'agentivitat del professor, perquè no és tan fàcil, o sigui no és entrar i «Vinga avui farem una traducció», no?, el professor ha de saber tot això que estem parlant nosaltres, també cal una petita formació. (experta 1)

Les entrevistades consideren que hi ha una reproducció en els docents de les idees i procediments que han rebut en la seva formació, com a aprenents i com a docents. El canvi significa trencar aquesta reproducció.

I la formació del professorat també i d'un professorat que tradicionalment no venia del món de la traducció, evidentment, venia de la filologia, ehm, i que per tant, mai s'ha plantejat la possibilitat d'utilitzar aquestes estratègies. Perquè només coneixen, perquè no ho han fet servir mai ells tampoc com a aprenents. (experta 2)

Clar, falta formació i falta pràctica constant. És a dir, ha de ser una formació en l'acció, és que això ho defenso molt. És a dir, ha de ser una formació en la qual tu, com a docent, prenguis consciència de noves formes de ser. (experta 3)

Pel que fa a bones pràctiques a l'aula, perquè la traducció sigui eficaç per a l'aprenentatge no es pot treballar de manera aïllada, sinó a partir de conceptes⁵, treball cooperatiu i amb activitats contextualitzades en un projecte o seqüència didàctica (experta 1). A més, la traducció permet trencar amb la visió tradicional i compartimentada en l'ensenyament de llengües (expertes 1, 2, 3 i 5).

Finalment, hem notat que no totes les entrevistades coincideixen en la necessitat d'explicitar la tasca de traducció o de mediació a l'aula.

No ho explicitàvem. Per tant, el que s'ha de fer és explicitar-ho perquè els alumnes entenguin que les diferents estratègies que estan utilitzant una és de comprensió oral, una és de comprensió escrita, una altra és una comprensió oral que li porta a fer una mediació, no? (experta 2)

Quan ja porten dos, tres anys, ja, ja esperen que els hi demanarem traducció, però no diem explícitament... Ho podem dir, vull dir, no és important la paraula, però no els hi expliquem d'una manera d'allò metalingüística que ara s'ha de fer això... Sinó, més natural, en el sentit de... I això a casa com ho dius? Per què clar, si tu, jo que sé, ehm, quan parles amb la teva mare que parles en àrab o quan parles en urdú amb el pare. I això com li diries, saps? No diem ara traduïm i tal... (experta 5)

Però si que hi ha consens en la idea que la traducció ha de ser una estratègia o activitat complementària a l'aula.

I també penso que no ens hem de casar amb un mètode concret, és a dir, això no vol dir que hem de fer traducció sempre en tot moment o *translanguaging*. No. Senzillament saber que és una estratègia que està allà, que funciona i que té moltes implicacions. No només lingüístiques i comunicatives, sigui de transferència, socials, cognitives, metacognitives... (experta 3)

⁵ L'experta es refereix al terme *conceptualització translingüística* i cita com a exemple la cortesia.

5. Discussió dels resultats

Aquí relacionem els resultats obtinguts amb els objectius, les preguntes de recerca i els estudis anteriors i presentem les limitacions del treball.

1. Com s'entén el concepte de *mediació* en el context de l'ensenyament-aprenentatge de llengües a Catalunya?

Les entrevistes i la revisió bibliogràfica mostren la complexitat dels termes *traducció* i *mediació* i el debat teòric que generen ambdós conceptes, que s'ha intensificat arran de la publicació del volum complementari del MECR. Tot i els matisos, en el nostre estudi utilitzem els dos termes alternativament, tenint clar que la traducció és mediació, però no totes les activitats de mediació són necessàriament de traducció (Alcaraz, 2019).

En qualsevol cas, tant en la revisió bibliogràfica com en les entrevistes apareixen dues grans accepcions relacionades amb el concepte *mediació* en l'ensenyament-aprenentatge de llengües: la mediació com a estratègia i la mediació com a activitat d'aula.

A partir de les idees de les entrevistades i de la bibliografia consultada podem respondre a la pregunta d'investigació afirmant que la mediació a l'aula significa essencialment mobilitzar coneixements previs i interactuar per reduir distàncies, una idea central en totes les dimensions del concepte de mediació (lingüística, cultural, social i pedagògica) que enllaça amb les Zones de Desenvolupament Proper (ZDP) de Vygotsky i la teoria de la bastida didàctica aplicades a l'àmbit lingüístic (North i Piccardo, 2016; Alcaraz, 2019; González-Davies, 2020).

En les nostres entrevistes ens hem centrat en explorar sobretot la concepció i l'ús de la mediació lingüística a l'aula i, en concret, de les activitats de transferència interlingüística com la traducció. En aquest context, s'ha parlat de la traducció mental, una estratègia que utilitza l'alumnat encara que no hi hagi una activitat de traducció explícita (Caballero Rodríguez, 2010; Cook, 2010; Pym, A., Malmkjaer, K., i Gutiérrez-Colón Plana, M., 2013).

Aquestes estratègies plurilingües (com la traducció o l'alternança de codis, referides en general a l'estudi com a *transllenguatge*) han estat durant molt de temps silenciades a l'aula a causa del monolingüisme metodològic, tal com indiquen les entrevistades. L'enfocament plurilingüe, que ja impulsa el nou model lingüístic del Departament d'Ensenyament (2018b), hauria de motivar un canvi de perspectiva docent a secundària

que permeti explorar pedagògicament aquestes estratègies. Com a estratègies naturals o innates necessitem conèixer-les i utilitzar-les de manera informada a l'aula, la qual cosa requereix més observació d'aula i més recerca en neurociència, una línia d'investigació que no hem explorat.

Quant a l'altra accepció, la *traducció* com a activitat, hem aprofundit en la distinció entre traducció professional i pedagògica, clau a l'hora de dissenyar activitats d'aula. El TOLC és una proposta metodològica de didàctica de la traducció per a l'ensenyament de llengües, una aportació reivindicada i necessària (De Arriba, 1996; Caballero Rodríguez, 2010), més desenvolupada i actualitzada que el TILT de Cook (2010). El TOLC considera la traducció clau per al desenvolupament de la competència medidora (González-Davies, 2020).

A diferència de la traducció professional, la seva pràctica a l'aula no requereix de nivells, ni de combinacions simètriques, com s'extreu de les entrevistes i d'algunes propostes didàctiques revisades (González-Davies, 2004, 2020; Cook, 2010). No hi ha limitacions, però les activitats han de ser contextualitzades i adaptades a les experiències lingüístiques de tot l'alumnat.

2. Quines habilitats i competències es poden treballar amb la mediació en aquest context?

La multimodalitat de les activitats de mediació que han defensat majoritàriament les entrevistades, tant a l'hora d'exposar-ne els avantatges per a l'ús didàctic com a l'hora de contrarestar-ne els arguments contraris, permet que es puguin treballar diverses competències bàsiques de l'àmbit lingüístic de manera integrada. A més, podem relacionar l'anàlisi contrastiu o interlingüístic que permet la traducció, un altre avantatge compartit per les expertes, amb diversos continguts clau del bloc transversal de llengua del currículum de llengua i literatura catalana i castellana de secundària. Per exemple, podem treballar les expressions comunes i les frases fetes del contingut clau de lèxic i semàntica amb activitats de traducció, i incidir en errors freqüents de traducció com els calcs i els falsos amics.

A banda de les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic, la mediació ens permet treballar habilitats pròpies de la mediació *per se*, com la competència traductora o medidora i la competència plurilingüe i intercultural.

Per exemple, la traducció entesa com a TOLC es basa en una definició triangular de la competència traductora, transposada dels estudis de traducció, que engloba tres tipologies de destreses: lingüístiques, enciclopèdiques i de transferència. El TOLC treballa en destreses transferibles, més que en combinacions lingüístiques, per al desenvolupament de destreses de mediació en contextos no professionals en línia amb el MECR (Esteve i González-Davies, 2016; González-Davies, 2020).

Des de l'enfocament comunicatiu i orientat a l'acció del MECR, la competència mediadora la trobem exemplificada i graduada globalment a l'escala *Overall mediation* del nou volum complementari (Consell d'Europa, 2018). Per exemple, un dels indicadors per al nivell B-1 és:

Can collaborate with people from other backgrounds, showing interest and empathy by asking and answering simple questions, formulating and responding to suggestions, asking whether people agree, and proposing alternative approaches. Can convey the main points made in long texts expressed in uncomplicated language on topics of personal interest the he/she can check the meaning of certain expressions (p. 105).

Finalment, la mediació promou el desenvolupament de la competència plurilingüe i intercultural que engloba destreses lingüístiques plurilingües (escala *Plurilingual comprehension* i escala *Building on plurilingual repertoire*) i destreses interculturals (escala *Building on pluricultural repertoire*) (Consell d'Europa, 2018). Per exemple, alguns descriptors del nivell B-1 d'aquestes escales són:

Can use parallel translations of texts (e.g. magazine articles, stories, passages from novels) to develop comprehension in different languages (to be specified by users) (Escala *Plurilingual Comprehension*) (Consell d'Europa, 2018, p. 160).

Can explain features of his/her own culture to members of another culture or explain features of the other culture to members of his/her own culture (Escala *Building on pluricultural repertoire*) (Consell d'Europa, 2018, p. 159).

Can exploit creatively his limited repertoire in different languages in his/her plurilingual repertoire for everyday contexts, in order to cope with an unexpected situation (Escala *Building on plurilingual repertoire*) (Consell d'Europa, 2018, p. 162).

Aquestes competències són constructes teòrics complexos que poden dificultar la programació i l'avaluació didàctica d'activitats de mediació. Tot i que no s'ha concretat a les entrevistes, cal fer més recerca d'observació a l'aula per fer més operatives aquestes competències a secundària en la línia d'investigació de l'Enfocament Plurilingüe Integrador (González-Davies, 2020) perquè la mediació pugui esdevenir una activitat més generalitzada a secundària.

Així, des d'un punt de vista curricular, pensem que la competència mediadora la podríem englobar dins de la dimensió transversal actitudinal i plurilingüe de tot l'àmbit lingüístic

(incloent-hi les llengües oficials i les llengües estrangeres), des d'un enfocament integrat de les llengües. Aquesta dimensió transversal podria incloure una selecció d'activitats de mediació extretes del nou volum complementari (Consell d'Europa, 2018). Per exemple, *Translating a written text in speech* (traducció a la vista) i *Translating a written text in writing*, de les activitats de mediació de textos, o *Acting as an intermediary in informal situations*, de les activitats de mediació de comunicació. En qualsevol cas, aquesta selecció hauria d'incloure tant activitats de mediació escrita com de mediació oral.

Alguns dels continguts clau de les activitats de traducció escrita podrien ser la traducció com a procés, les estratègies de traducció, les tècniques de traducció, les estratègies de cerca documental o l'ús de textos paral·lels. A més, caldria fer una simplificació dels descriptors del volum complementari (Consell d'Europa, 2018) adaptada a una gradació en tres nivells com en la resta de competències del currículum de secundària. Aquest tipus d'orientacions en facilitarien la programació i l'avaluació.

3. Quines activitats de mediació poden promoure especialment l'aprenentatge de llengües?

En primer lloc, l'estudi ens indica que hi ha consens en la reflexió sobre la llengua que promouen les activitats de transferència interlingüística. Cal que l'aprenent s'adoni de la distància existent entre la seva manera de dir-ho i la manera pròpia de la llengua meta (Bikandi, 2006; Esteve i González-Davies, 2016). Aquesta conscienciació lingüística requereix un paper actiu de l'alumnat que a partir d'activitats de mediació es pot apropar al funcionament de les llengües.

En aquest sentit, la majoria de les expertes han proposat utilitzar a l'aula activitats de traducció basades en el contrast gramatical per a l'aprenentatge de llengües, que es podrien considerar en certa manera «tradicional» segons Cook (2010), però que ara s'utilitzen de manera inductiva, contextualitzada i participativa (Esteve i Gonzalez-Davies, 2016; Pym i Ayzvazyan, 2017).

En segon lloc, l'estudi ens indica que hi ha consens en el fet que les activitats de traducció generen interacció a l'aula. En conseqüència, com més implicació de l'alumne, més aprenentatge, i el grau de construcció del coneixement també és diferent, fet que facilita un aprenentatge més competencial (Departament d'Ensenyament, 2018a).

Ara bé, més enllà de constatar aquestes dues evidències, la reflexió sobre la llengua i la millora de la implicació de l'alumnat quan s'utilitza la traducció a l'aula, la recerca actual no ens permet donar encara una resposta concreta i definitiva sobre quines activitats de mediació contribueixen més a l'aprenentatge de llengües.

4. La mediació pot ser útil per a l'aprenentatge de llengües en el context d'aules plurilingües de l'ESO?

Les expertes han coincidit en el fet que la principal utilitat de la mediació a l'aula per a l'aprenentatge, no només lingüístic, són els avantatges motivacionals i socioafectius que fan augmentar la participació de l'alumnat i els resultats d'aprenentatge, especialment en contextos plurilingües. Contràriament a les creences de la majoria de docents, la mediació permet desenvolupar propostes creatives i comunicatives a l'aula (González-Davies, 2004, 2020).

Aquesta interconnexió de coneixements lingüístics i la valoració dels repertoris lingüístics individuals en un context d'aules plurilingües no va en detriment de cap llengua curricular, perquè les llengües no conviuen en compartiments estancs. A més, tal com apuntava Cook (2010), la traducció pot contribuir a preservar les identitats dels parlants de llengües minoritàries i promoure l'equitat lingüística.

La traducció no és només una eina útil per a la inclusió i l'aprenentatge de llengües, sinó una eina de formació intel·lectual que no s'hauria de restringir als estudis de traducció (De Arriba, 1996; Pegenaute, 1996; Cook, 2010; González-Davies, 2004, 2020). Tampoc s'hauria de restringir al currículum de llengües estrangeres, si partim de la hipòtesis de la interdependència de les llengües i concebem la competència medidora com a destresa transversal i transferible, reconeguda en certa manera pel MEQR (Consell d'Europa, 2001, 2018) com el que diversos autors han denominat la cinquena habilitat lingüística (Cook, 2010; Torralba Miralles, 2019).

6. Conclusions

Hem explorat la mediació, documentalment i amb un petit estudi qualitatiu amb expertes, per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües a secundària i aquestes són les conclusions que n'hem extret.

En primer lloc, hem vist com el nou marc curricular plurilingüe possibilita les activitats de mediació interlingüística, que permeten a l'alumnat utilitzar estratègies de transllenguatge que ja utilitzen en altres contextos, deixant enrere el monolingüisme metodològic en didàctica de les llengües que ha perdut fonamentació teòrica i científica. Aquest plurilingüisme informat a l'aula contribueix a un desenvolupament conscient i efectiu de la competència plurilingüe i intercultural que promou el MECR, entre altres destreses.

El Tractament Integrat de Llengües (TIL) permet aquest treball interrelacionat de llengües. Per exemple, l'Enfocament Plurilingüe Integrador (EPI) que proposen Esteve i González-Davies (2016) es basa en aquest enfocament integrat i inclou activitats de transferència interlingüística que s'han introduït a primària i a secundària.

Els resultats del nostre estudi qualitatiu indiquen que les activitats de mediació poden facilitar un aprenentatge més significatiu per a l'alumnat, que aprèn de manera interrelacionada (no compartimentada) com funcionen les llengües. A més, la integració del bagatge lingüístic de l'alumnat en millora els aspectes motivacionals i sociafectius, fet que podria incidir positivament en els resultats d'aprenentatge.

Per aquests motius, pensem que les activitats de mediació no s'haurien de limitar a les classes de llengües estrangeres, sinó que es podrien programar en altres àmbits, com l'aula d'acollida, en projectes transversals o en enfocaments AICLE, perquè són compatibles amb la immersió i l'enfocament comunicatiu. Hem de concebre la mediació com una activitat o metodologia complementària més en el marc de la nova era del postmètode.

De fet, la mediació és una activitat que l'alumnat de procedència estrangera ja practica sovint de manera informal fora de l'escola i que s'ha relacionat amb una millora en els tests de lectura i en els resultats acadèmics (Bernstein i Hamman-Ortiz, 2020). Per això, la seva introducció és recomanable especialment en centres d'alta complexitat, amb una alta diversitat lingüística i cultural.

Es pot programar una activitat de traducció en una seqüència didàctica amb un mínim de coordinació i treball conjunt del departament lingüístic, que ha rebut una formació i assessorament específics. Així, proposem una activitat de traducció publicitària programada conjuntament pel professorat de llengua i literatura catalana i castellana, a títol de proposta orientativa que caldria adaptar al context de cada centre.

La seqüència didàctica, dissenyada per a tercer o quart d'ESO, hauria d'incloure un mínim de quatre sessions. Una sessió inicial dedicada a la sensibilització de l'alumnat sobre la interculturalitat i el plurilingüisme en el gènere publicitari. Dues sessions de desenvolupament: 1) l'alumnat es familiaritza amb algunes estratègies i tècniques de traducció, a partir d'anuncis recopilats per l'alumnat i el professorat; 2) l'alumnat resol dos encàrrecs de traducció contextualitzats, vinculats al centre o a la comunitat, del català al castellà i del castellà al català, en petits grups. Els que han traduït al català, després poden revisar les traduccions en castellà i a la inversa. En la sessió final de síntesi, es reflexiona en gran grup sobre els problemes de traducció i es finalitza amb una selecció de les millors propostes i dels recursos digitals més útils per a l'activitat.

Ara que aquest nou paradigma plurilingüe, amb nous enfocaments didàctics innovadors com el TIL, possibilita l'entrada de la traducció i d'altres activitats de mediació a l'aula, és l'hora de promoure'n i intensificar-ne l'ús. Només la pràctica constant i més generalitzada possibilitarà fer-ne més recerca, sobretot empírica, per concretar-ne la contribució a l'aprenentatge de llengües.

La recerca bibliogràfica i les entrevistes evidencien que el tema de la mediació arran del MEQR està en voga, que hi ha estudis en procés i en projecció, que l'interès és creixent, però que en molts àmbits docents (ESO i EOI) encara hi ha molt desconeixement i pocs materials didàctics.

Cal formació sobre el nou model plurilingüe i la mediació que ha de ser extensiva a tot el professorat de llengües de secundària, no només al professorat de llengües estrangeres, per poder avançar en l'ensenyament integrat de les llengües i en el desenvolupament de la competència plurilingüe i intercultural que requereix la nostra societat actual.

7. Bibliografia

- Alcaraz Marmol, G. (2019). Actitudes frente a la mediación lingüística en un contexto de educación secundaria. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 13(27), 112-128. doi:10.26378/rnlael
- Bernstein, K. A., i Hamman-Ortiz, L. (2020). Bilingualism and multilingualism. Dins S. Laviosa i M. González-Davies (Ed.), *The Routledge Handbook of Translation and Education* (1a ed., p. 11-28). Londres i Nova York: Routledge.
- Caballero Rodríguez, B. (2010). El papel de la traducción en la enseñanza del español. Dins *El currículo de /LE en Asia-Pacífico: Selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)* (p. 339-352). Manila: Instituto Cervantes de Manila i Embajada de España en Filipinas.
- Calduch, C., i Talavan, N. (2017). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripcion. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 168-180. doi:10.1080/23247797.2017.1407173
- Cambra Giné, M. (2011). Plurilingüisme i ensenyament de llengües. *Articles: didctica de la llengua i de la literatura*, 53, 77-84. Recuperat de <https://cat-grao-com.biblioremot.uvic.cat/ca/producte/la-intercomprensio-una-eina-per-potenciar-el-plurilinguisme-ar08195531>
- Camps, A. (2012). La investigación en didctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41. doi:10.35362/rie590455
- Cantero Serena, F.J., i De Arriba García, C. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didctica (Lengua y Literatura)*, 16, 9-21. Recuperat de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A>
- Carreres, ., Noriega-Sánchez, M., i Calduch, C. (2018). *Mundos en palabras. Learning advanced Spanish through translation* (1a ed.). Londres i Nova York: Routledge.
- Clua Julve, E. (2019). La intercomprension: una eina per potenciar el plurilingüisme. *Articles: didctica de la llengua i de la literatura*, 81, 7-12. Recuperat de <https://cat-grao-com.biblioremot.uvic.cat/ca/producte/la-intercomprensio-una-eina-per-potenciar-el-plurilinguisme-ar08195531>
- Consell d'Europa. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Recuperat de <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Consell d'Europa. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Recuperat de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: an argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Corcoll López, C. (2019). Plurilingualism and using languages to learn languages: a sequential approach to deal effectively with language diversity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-10. doi:10.1080/17501229.2019.1662423
- Coste, D., i Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness: the mediation functions of schools*. Recuperat de <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>
- De Arriba, C. (1996). Introducció a la traducció pedagògica. *Lenguaje y textos*, 8, 269- 284. Recuperat de <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7979>
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, DOGC, núm. 7477, p. 1-18 (2017). Recuperat de <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC, núm. 6945, p. 1-63 (2015). Recuperat de <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>
- Departament d'Educació. (2019). *Currículum educació secundària obligatòria* (1a ed.). Recuperat de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-eso.pdf>
- Departament d'Ensenyament. (2018a). *El currículum competencial a l'aula: una eina per a la reflexió pedagògica i la programació a l'ESO*. Recuperat de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/orientacions/20180302ProgramacionsESO.pdf>
- Departament d'Ensenyament. (2018b). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya: l'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Recuperat de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>
- Departament d'Ensenyament. (2019). *Aplicació de recursos al currículum: integració de les llengües maternes a l'aula*. Recuperat de <http://apliense.xtec.cat/arc/node/30917>

- Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. (2018). *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social: identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Recuperat de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-personal-social.pdf>
- Esteve, O., i González-Davies, M. (2016). Estratègies de transferència interlingüística en l'aprenentatge de llengües addicionals: un Enfocament Plurilingüe Integrador. Dins M. Pereña (Coord.), *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe: metodologies i estratègies per al desenvolupament de projectes educatius i per a la pràctica docent* (1a ed., p. 1-16). Barcelona: Horsori.
- Fidalgo, M., i Mayans, P. (2016). La gestió de la diversitat lingüística i l'escola catalana. Dins M. Pereña (Coord.), *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe: metodologies i estratègies per al desenvolupament de projectes educatius i per a la pràctica docent* (1a ed., p. 47-60). Barcelona: Horsori.
- González-Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: activities, tasks and projects*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- González-Davies, M. (2020). Developing mediation competence through translation. Dins S. Laviosa i M. González-Davies, M. (Ed.), *The Routledge handbook of translation and education* (1a ed., p. 434-450). Londres i Nova York: Routledge.
- Guasch, O. (2014). La reflexió interlingüística a l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües. *Articles: didàctica de la llengua i de la literatura*, 64, 26-34. Recuperat de <https://cat-grao-com.biblioremot.uvic.cat/ca/producte/la-reflexio-interlinguistica-a-lensenyament-i-laprenentatge-de-les-llengues-ar06466472>
- Hernández Sampieri, R. (2014). Recolección y análisis de los datos cualitativos. Dins C. Fernández Collado, P. Baptista Luci, i R. Hernández Sampieri (autors), *Metodología de la investigación* (6a ed., p. 403-408, 422-466). México: McGraw-Hill.
- Homs, L. (2014). *Las estrategias comunicativas empleadas por alumnos principiantes que adoptan el rol de mediador en actividades de mediación oral* (Treball de Fi de Màster, Freie Universität Berlin, Alemanya). Recuperat de https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/14436/TRABAJOxFINALxDEXMxSTER_laura_xhomsxviladoc.pdf?sequence=1
- Massot, I., Sabariego, M., i Dorio, I. (2016). Estratègies de recollida i anàlisi de la informació. Dins R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (6a ed., p. 321-357). Madrid: La Muralla.

- North, B., i Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European framework of reference (CEFR)*. Recuperat de <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31>
- Palou Sangrà, J., i Fons Esteve, M. (2019). *La competència plurilingüe a l'escola: experiències i reflexions* (1a ed.). Barcelona: Octaedro.
- Pegenaute, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, XIV/27-28, 107-125. Recuperat de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/955>
- Pym, A., i Ayvazyan, N. (2017). Linguistics, translation and interpreting in foreign-language teaching contexts. Dins K. Malmkjaer (Ed.), *The Routledge Handbook of Translation Studies and Linguistics* (p. 393-407). Londres i Nova York: Routledge.
- Pym, A., Malmkjaer, K., i Gutiérrez-Colón Plana, M. (2013). *Translation and language learning: the role of translation in the teaching of languages in the European Union*. Recuperat de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/aa06f9e5-5d27-4c8a-beb0-9abf9d91c179>
- Reial decret 1/2019, d'11 de gener, pel qual s'estableixen els principis bàsics comuns d'avaluació aplicables a les proves de certificació oficial dels nivells intermedi B1, intermedi B2, avançat C1 i avançat C2 dels ensenyaments d'idiomes de règim especial, BOE, núm. 11 § 317 (2019).
- Reial decret 1041/2017, de 22 de desembre, pel qual es fixen les exigències mínimes del nivell bàsic a l'efecte de certificació, s'estableix el currículum bàsic dels nivells intermedi B1, intermedi B2, avançat C1 i avançat C2, dels ensenyaments d'idiomes de règim especial que regula la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, i s'estableixen les equivalències entre els ensenyaments d'idiomes de règim especial regulats en diversos plans d'estudis i els d'aquest Reial decret, BOE, núm. 311 § 15367 (2017).
- Ruiz Bikandi, U. (2006). La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en/amb/sobre tres llengües. *Articles: didàctica de la llengua i de la literatura*, 38, 51-66. Recuperat de <https://cat-grao-com.biblioremot.uvic.cat/ca/producte/la-reflexio-interlinguistica-ajudar-a-pensar-enambsobre-tres-llengues-ar03813684>
- Solé, I. i Coll, C. (1995). Los profesores y la concepción constructivista. Dins C. Coll (Coord.), *El constructivismo en el aula* (9a ed., p. 4-13). Barcelona: Graó.

- Talaván Zanón, N., Ávila Cabrera, J. J., Jordano de la Torre, M., Rodríguez Arancón, P., Costal Criado, T., Lertola, J., ... Alonso Pérez, R. (2017). Subtítulos para sordos como herramienta para mejorar las destrezas orales y escritas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Dins *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED. Los trabajos fin de carrera (TFG y TFM): el camino de la profesionalización* (p. 222-232). Madrid: UNED.
- Torralba Miralles, G. (2019). Ensenyament de llengües: el paper de la traducció al llarg de la història. *Quaderns: Revista de traducció*, 26, 227-238. Recuperat de <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/356299/448229>
- Tresserras, E., i Cabré, M. (2019). Contextos que afavoreixen l'evolució de les creences del professorat sobre l'educació plurilingüe i intercultural. *Lenguaje y Textos*, 49, 19-28. doi:10.4995/lyt.2019.11456
- Trovato, G. (2013). La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica de E/LE: una aproximación a las tareas de mediación oral y escrita. *Mediterráneo: revista de la consejería de educación en Italia, Grecia y Albania*, 5, 104-119. Recuperat de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action>

8. Annexos

Annex 1

TRANSLATING A WRITTEN TEXT IN WRITING	
C2	Can translate into (Language B) technical material outside his/her field of specialisation written in (Language A), provided subject matter accuracy is checked by a specialist in the field concerned.
C1	Can translate into (Language B) abstract texts on social, academic and professional subjects in his/her field written in (Language A), successfully conveying evaluative aspects and arguments, including many of the implications associated with them, though some expression may be over-influenced by the original.
B2	Can produce clearly organised translations from (Language A) into (Language B) that reflect normal language usage but may be over-influenced by the order, paragraphing, punctuation and particular formulations of the original.
	Can produce translations into (Language B), which closely follow the sentence and paragraph structure of the original text in (Language A), conveying the main points of the source text accurately, though the translation may read awkwardly.
B1	Can produce approximate translations from (Language A) into (Language B) of straightforward, factual texts that are written in uncomplicated, standard language, closely following the structure of the original; although linguistic errors may occur, the translation remains comprehensible.
	Can produce approximate translations from (Language A) into (Language B) of information contained in short, factual texts written in uncomplicated, standard language; despite errors, the translation remains comprehensible.
A2	Can use simple language to provide an approximate translation from (Language A) into (Language B) of very short texts on familiar and everyday themes that contain the highest frequency vocabulary; despite errors, the translation remains comprehensible.
A1	Can, with the help of a dictionary, translate simple words and phrases from (Language A) into (Language B), but may not always select the appropriate meaning.
Pre-A1	No descriptors available

Nota: Descriptors per a l'escala Traduir un text escrit per escrit, extret de «Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors», de Consell d'Europa, 2018, p. 114.

Annex 2

Llista de categories i codis després del procés de codificació complet

Hem agrupat les categories i codis en cinc dimensions que es corresponen amb els cinc temes més recurrents de les entrevistes.

1. CONCEPTUALITZACIÓ (DIMENSIÓ C)

C-PLURIL «Pràctica relacionada amb el plurilingüisme»

C-PEDAG «Finalitat pedagògica»

C-IDEA «Concepció elemental, noció general, d'una cosa»

C-ACCEPCIONS «Significats diferenciats d'un mot polisèmic»

C-NATURAL «Que pertany a la natura pròpia d'un ésser»

C-ADQUISICIÓ «Procés d'aprenentatge d'una llengua»

C-ÚS «La llengua com a fet social»

C-TRANS «Estratègia d'investigació amb un enfocament del problema holístic»

2. AVANTATGES (DIMENSIÓ A)

A-SOCIOAF «Emocions, sentiments i actituds que influeixen en la relacions socials de l'aprenent»

A-AVAL «Experiències positives»

A-CCPLURI «Desenvolupament de la competència plurilingüe i pluricultural»

A-COMUNICACIÓ «Acció de comunicar-se dues o més persones entre elles»

A-TRANSVERSAL «Integració d'una gran varietat de destreses, disciplines, eines, recursos...»

A- SIGNIFICATIU «Aprentatge significatiu»

A- AUTÈNTIC «Aprentatge basat en activitats reals»

A-TEMPS «Estalvi de temps»

3. INCONVENIENTS (DIMENSIÓ I)

I-INTERF «Interferències»

I-DIFICUL «Qualitat de difícil»

I-TEMPS – REAL «Concepció derivada de la pràctica d'aula»

I-TEMPS – CREENÇA «Concepció derivada de creences»

I-ESFORÇ «Inhibició de l'esforç cognitiu»

4. PROBLEMA (DIMENSIÓ P)

P-ENFOCAMENT «Conjunt de principis o reflexions teòriques sobre l'ensenyament-aprenentatge»

P-CANVI «Reptes del canvi: por, esforç, temps, dubtes»

P-AGENT «Agentivitat necessària dels docents per possibilitar el canvi»

P-FORMACIÓ «Qüestions relacionades amb la manca de formació: desconeixement, incomprensió, rebuig...»

P- ESTUDIS «Manca d'estudis empírics i qüestions relacionades»

P- SISTEMA «Conjunt de principis i normes al centre»

P-IDEA EQUIVOCADA

P-AV «Regulació de l'aprenentatge»

5. SOLUCIONS/PROPOSTES/BONES PRÀCTIQUES (CODI DIMENSIÓ: S)

S-CONTEXT «Contextualització de les activitats»

S-PROCEDIMENT «Metodologia»

S-ENFOCAMENT «Conjunt de principis o reflexions teòriques sobre l'ensenyament-aprenentatge»

S- PROMOCIÓ DEL CANVI «Procés d'implementació del canvi»

S-TRANSF «Transferència d'elements de la pràctica de la traducció a l'ensenyament de llengües»