

Treball de Fi de Grau

- **Anàlisi i contrast de les tècniques de traducció del llenguatge no inclusiu de *Wonder* al català i castellà**

- ***Wonder* i educació inclusiva: l'avaluació en l'ensenyament de llengües a secundària**

Maria Admella Severiano

Tutor/a: Carmen del Rio San Roman

Seminari 101: 24487-Treball de Fi de Grau

Curs 2020-2021



RESUM

La inclusió educativa és una realitat latent en els sistemes educatius existents i es pot veure reflectida des de diversos àmbits, com ara el literari. Obres com *Wonder*, de J. R. Palacio, exposen la situació dels estudiants que presenten característiques considerades no ordinàries i que s'han d'adaptar a un sistema educatiu que els acull en més o menys mesura. Per tal de poder fer realitat un espai d'aprenentatge que posicioni l'alumnat en igualtat de condicions, siguin quines siguin les seves característiques, s'han de tenir en compte tots els aspectes de l'ensenyament per igual, tot i que es considera l'avaluació com a punt clau per assolir l'èxit educatiu.

A partir de la traducció d'obres com *Wonder*, la inclusió s'ha començat a treballar com a qüestió intrínseca a les aules. Molts centres educatius catalans proposen el llibre com a lectura obligatòria i és per això que el següent estudi tindrà dos objectius. El primer, totalment analític, pretén comparar les traduccions al català i castellà del llenguatge no inclusiu, entenen-lo com aquells mots o expressions discriminatòries en relació a persones alienes. Amb l'anàlisi, comprovarem si les llengües meta realment mantenen el mateix significat que l'original i en quina mesura s'ha aconseguit traslladar el sentit. En aquest àmbit, el límit de traducció més important és la col·loquialitat del llenguatge, que posicionen els personatges i el seu discurs en un registre informal i totalment quotidià.

El segon objectiu, amb un estudi de cas, prendrà una aula real com a objecte d'investigació que enguany s'ha llegit *Wonder* a l'assignatura de castellà. La finalitat principal és comprovar l'efecte de l'obra en els aprenents i analitzar l'avaluació que el docent realitza de les diferents activitats posteriors a la lectura, tenint en compte les característiques i necessitats educatives d'aprenentatge de cada alumne. L'estudi es realitzarà a partir d'una seqüència didàctica aplicada en tres sessions i tres activitats d'avaluació diferents. Amb tot, es busca observar com s'adapta l'aula per tal que presenti les mateixes oportunitats d'aprenentatge per tothom i es planteja trobar un punt de convergència entre inclusió i aprenentatge de llengües des d'una vessant totalment personalitzada de l'avaluació.

Paraules clau: inclusió educativa, *Wonder*, llenguatge no inclusiu, col·loquialitat del llenguatge, castellà, català, avaluació, necessitats educatives d'aprenentatge, aprenentatge de llengües

RESUMEN

La inclusión educativa es una realidad existente en todos los sistemas educativos y se puede ver reflejada en muchos ámbitos, como sería el literario. Obras como *Wonder*, de J. R. Palacio, exponen la situación de aquellos estudiantes que presentan características consideradas no ordinarias y que se tienen que adaptar en un sistema educativo que los acoge en más o menos grado. Para poder hacer realidad un espacio de aprendizaje que posicione el alumnado en igualdad de condiciones, sean cuales sean sus características, se tienen que contemplar todos los aspectos de la enseñanza por igual, aunque se considera que la evaluación es el pilar fundamental para conseguir el éxito educativo.

A partir de la traducción de obras como *Wonder*, la inclusión se ha empezado a trabajar como cuestión intrínseca en el aula. Muchos centros educativos proponen el libro como lectura obligatoria y de aquí nacen los dos objetivos del presente estudio. El primero, totalmente analítico, pretende comparar las traducciones al catalán y al castellano del lenguaje no inclusivo, considerándolo como todas aquellas palabras o expresiones discriminatorias respecto a un sujeto. Con el análisis, comprobaremos si las lenguas meta mantienen realmente el mismo significado que el original y cómo consiguen trasladar el sentido real de la obra. En este ámbito, el límite de traducción más importante es la coloquialidad del lenguaje, que posiciona los personajes y su discurso en un registro informal y totalmente cotidiano.

El segundo objetivo, con un estudio de caso, se basará en un aula real como objeto de investigación que este año se ha leído *Wonder* en la materia de castellano. La finalidad principal es comprobar el efecto de la historia en los aprendices y analizar la evaluación que el docente realiza de las diferentes actividades posteriores a la lectura, teniendo en cuenta las características y necesidades educativas de aprendizaje de cada alumno. El estudio se realizará a partir de una secuencia didáctica aplicada en tres sesiones y tres actividades de evaluación. Con todo, se busca observar cómo se adaptan los contenidos del aula para presentar las mismas oportunidades de aprendizaje a los alumnos y se plantea encontrar un punto de convergencia entre inclusión y evaluación de lenguas desde una vertiente totalmente personalizada de la evaluación.

Palabras clave: inclusión educativa, *Wonder*, lenguaje no inclusivo, coloquialidad del lenguaje, castellano, catalán, evaluación, necesidades educativas de aprendizaje, aprendizaje de lenguas

ABSTRACT

The need of an existing inclusive education system has increased in the past few years and literature has become a scape valve for those who defend it. Histories like *Wonder*, by J. R. Palacio, show the situation of non-ordinary considered students who have to adapt to an educational system that may accept them or not. In order to turn the learning environment into an equally real and possible space for everybody, whatever their situations are, all learning aspects have to be taken into account, but it is going to be seen that evaluation plays a crucial role for success learning.

Translations of stories like *Wonder* have increased the encouragement of working inclusion as an in-class real fact. Many schools have added the book in their curricula and it is here where the main goals of the study are going to be focused on. The first one, totally analytic, expects to compare Catalan and Spanish translations of non-inclusive language, which is going to be considered as discriminatory words and bad-telling expressions about somebody else. From this analysis, we are going to prove if the final productions in the target languages preserve the main sense of the original. The main translation limit here is going to centre on colloquial aspects of language, which finally describe the character's personality and set up the discourse in an informal register.

The second goal, based on a case study, is going focus on the situation of a real classroom whose students have recently read *Wonder* in the Spanish subject. From the observation in class, we are going to determine how the story affects the students and how the later-on activities are evaluated by the teacher. Here, special learning needs of each student are going to be taken into account. The study is going to be applied throughout a didactic sequence divided into three sessions and three evaluation activities. Finally, we are going to see how the class is adapted to provide the same learning opportunities for everybody and contemplate to find a meeting point between inclusion and language learning from a personalized evaluation.

Key words: inclusive education, *Wonder*, non-inclusive language, colloquial aspects of language, Spanish, Catalan, evaluation, special learning needs, language learning

A la Carmen, per la paciència, el suport, els consells i la il·lusió posada a cada passa.

A la Maribel, per tot el carisma i la generositat. Gràcies per deixar-me formar part, un altre cop, de les teves ganes d'ensenyar.

Al Col·legi Maria Immaculada i a tots els mestres de secundària, per obrir-me els braços i tornar-me a fer sentir com a casa després de tants anys.

*Do all the good you can,
By all the means you can,
In all the ways you can,
In all the places you can,
At all the times you can,
To all the people you can,
As long as you ever can.*

– John Wesley

*Everyone in the world should get a standing ovation at least once in their life because we all
overcometh the world – August Pullman.*

ÍNDIX

1. Introducció	9
----------------------	---

PART 1

Anàlisi i contrast de les tècniques de traducció del llenguatge no inclusiu a <i>Wonder</i> de J. R. Palacio de l'anglès al català i castellà	11
---	----

1. Marc teòric de l'obra	12
--------------------------------	----

1.1 L'autora.....	12
-------------------	----

1.2 Sobre l'obra	12
------------------------	----

1.2.1 Sinopsis.....	12
---------------------	----

1.2.2 Contextualització i personatges	13
---	----

1.3 Impacte de l'obra i de les traduccions.....	14
---	----

2. Metodologia	15
----------------------	----

3. Personatges inclusius i no inclusius	16
---	----

3.1 August Pullman	16
--------------------------	----

3.2 Olivia Pullman	17
--------------------------	----

3.3 Summer Dawson.....	17
------------------------	----

3.4 Jack Will.....	18
--------------------	----

3.5 Justin	18
------------------	----

3.6 Miranda Navas	19
-------------------------	----

3.7 Altres	19
------------------	----

4. Llenguatge de <i>Wonder</i>	20
--------------------------------------	----

4.1 Llenguatge no inclusiu	21
----------------------------------	----

4.2 Llengua col·loquial.....	21
------------------------------	----

4.2.1 Un repte per a la traducció	23
---	----

5.1.1 El castellà col·loquial	25
-------------------------------------	----

5.1.2 El català col·loquial.....	25
----------------------------------	----

5.2 Oralitat del llenguatge	26
-----------------------------------	----

6. Anàlisi de la traducció	27
----------------------------------	----

6.1 Expressions relacionades amb l'aspecte físic.....	30
---	----

6.2 Expressions o locucions que denoten discriminació i assetjament	31
---	----

6.3 Vocabulari i referències culturals.....	34
---	----

6.4 Insults o paraules malsonants	35
---	----

6.5 Interjeccions.....	36
------------------------	----

6.6 Frases fetes.....	38
-----------------------	----

6.7	<i>Like</i>	38
6.8	Preceptes	39
7.	Conclusions.....	42

PART 2

Wonder i educació inclusiva: l'avaluació en l'ensenyament de llengües a secundària		45
1.	Marc teòric de l'educació inclusiva	46
1.1	De la integració a la inclusió: el cas de Catalunya	47
1.2	Necessitats Específiques de Suport Educatiu.....	48
1.3	Recursos per a la inclusió	49
1.4	Ensenyament i aprenentatge de llengües	52
2.	L'avaluació inclusiva	53
2.1	Instrumentes d'avaluació	54
2.2	L'avaluació de llengües.....	56
3.	Metodologia	57
3.1	Estudi de cas: Col·legi Maria Immaculada.....	57
3.2	Atenció a la diversitat	58
3.3	Aula de 2n d'ESO.....	60
3.3.1	Característiques dels participants	60
4.	Descripció de l'activitat	65
4.1	Primera sessió	66
4.2	Segona sessió	67
4.3	Tercera sessió.....	67
5.	Anàlisi de l'avaluació.....	68
6.	Conclusions.....	75
Conclusions finals		79
Referències. Part 1		81
Referències. Part 2		83

ÍNDEX D'ANNEXES

ANNEX PART 1. Anàlisi i contrast de les traduccions

ANNEX I. Expressions relacionades amb l'aspecte físic

ANNEX II. Expressions o locucions que denoten discriminació o assetjament

ANNEX III. Vocabulari i referències culturals

ANNEX IV. Insults o paraules malsonants

ANNEX V. Interjeccions

ANNEX VI. Frases fetes

ANNEX VII. *Like*

ANNEX PART 2

ANNEX I. Infografia del Decret 11/2021, de la programació d'oferta educativa i del procediment d'admissió

ANNEX II. Infografia del Disseny Universal per a l'Aprenentatge

ANNEX III. Seqüència didàctica basada en l'obra *Wonder*, J. R. Palacio

ANNEX IV. Activitat d'avaluació 1. Rutina de pensament

ANNEX V. Graella d'avaluació per la tertúlia literària

ANNEX VI. Escala d'avaluació per l'activitat escrita

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. *Classificació de nivells i registres de la llengua segons Fergani (2016).*

Figura 2. *Característiques de l'anglès col·loquial (Ainaud, J., Espunya, A. i Pujol, D. 2020).*

Figura 3. *Selecció de traduccions d'insults o paraules malsonants de l'anglès al català i castellà de Wonder. Font: pròpia.*

Figura 4. *Selecció de traduccions d'interjeccions de l'anglès al català i castellà de l'obra Wonder. Font: pròpia.*

Figura 5. *Correspondència de nivells escolars del sistema educatiu estatunidenc i català. L'estructura de 10 sistemes educatius de l'OCDE de la Generalitat de Catalunya.*

Figura 6. *Quadre de llengües del centre educatiu segons el model lingüístic català. Departament d'Ensenyament.*

Figura 7. *Instruments reguladors d'aprenentatge. Departament d'Ensenyament.*

Figura 8. *Recursos d'atenció a la diversitat del Col·legi Maria Immaculada, Tremp. Font: pròpia.*

Figura 9. *Il·lustració del llibre We're all wonders que s'ha utilitzat per dur a terme la rutina de pensament. Font: pròpia.*

Figura 10. *Correcció de l'activitat escrita per part del docent. Font: pròpia.*

1. Introducció

El terme *inclusió*, derivat del verb *incloure*, vindria a definir-se com a “acció de posar [una cosa] dins una altra (DIEC2). Un concepte lligat, d’una banda, a la idea d’integració si enfoquem la mirada des d’un punt de vista social. De l’altra, també es tracta d’un concepte estrictament relacionat amb l’educació, en tant que és el principal motor de recreació i formació dels ciutadans de qualsevol país.

Aquest interès entre “inclusió” i “educació” neix a partir d’una experiència personal que m’agradaria citar breument. Fa cosa de dos estius, al casal on treballa com a monitora, s’hi va presentar una dona que semblava inquieta i amoïnada. Com la majoria de mares i pares que porten els seus infants a l’activitat, ens va demanar si hi podia apuntar el seu fill, amb cert neguit. Evidentment, la resposta va ser ràpida i concisa: és clar que sí. Ella, nerviosa, va tornar a insistir en la pregunta: “És que el meu fill és diferent a la resta”. I va ser aquí on va començar la gran odissea que va canviar els estius del casal des d’aleshores: el nen, amb quatre anys d’edat, tenia una malaltia minoritària anomenada Síndrome Kat6a i presentava una certa discapacitat intel·lectual i alguna malformació física. Aquest repte va suposar un replantejament educatiu del casal, que implicava una visió totalment inclusiva.

Així doncs, si en el lleure educatiu ens hem de replantejar aquesta visió inclusiva, és lícit pensar que l’escola té una missió social molt important, en la qual s’inclou desenvolupar i assegurar els mateixos drets a tots els infants, sigui quina sigui la seva procedència, ètnia, situació social, capacitats físiques i psíquiques, o qualsevol altra particularitat que pugui ser considerada com una font de diferència. El 17 d’octubre de 2017, a Catalunya, s’aprova el decret 150/2017 de l’atenció educativa a l’alumnat en el marc d’un sistema educatiu inclusiu, que té per objecte garantir que tots els centres educatius sostinguts amb fons públics dins l’àmbit de l’ensenyament no universitari siguin inclusius. Paral·lelament, un decret similar s’aprovava a nivell estatal, el 1421/2017, dos mesos abans, el qual pretenia reglamentar l’atenció educativa a la població amb discapacitat en el marc d’una educació inclusiva.

Un any més tard, el 2018, es fa viral un informe de l’Organització de les Nacions Unides (ONU), redactat pel Comitè sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (CRPD) i publicat abans que es redactessin ambdós decrets, en què afirma que “Espanya no és inclusiva, falla el model educatiu, la legislació, la gestió, el pressupost i la justícia”. El Comitè de l’ONU va constatar que, aleshores, l’educació espanyola en general seguia excloent de l’educació general

totes aquelles persones amb discapacitat intel·lectual o psicosocial i discapacitat múltiples, en base a una avaluació ancorada en un model mèdic de la discapacitat. Tot i que hi havia bones iniciatives, aquestes eren projectes puntuals, experimentals i de fràgil sostenibilitat.

Recentment, algunes obres literàries demostren aquests intents cap a la inclusió educativa, que contemplen les aules des d'un punt de vista totalment integral sense tenir en compte les diferències dels alumnes. Un exemple en seria *Wonder*, de J. R. Palacio, que mitjançant una trama completament discriminatòria per part dels companys i companyes, però totalment inclusiva en relació a l'escola, narra la història d'un infant que pateix una malaltia per la qual té algunes malformacions facials. Aquesta vessant més literària, conjuntament amb la qüestió d'educació inclusiva resulten, doncs, són les principals vies d'anàlisi del següent estudi integrat. El dividirem en una primera part, amb un enfocament totalment lingüístic i d'anàlisi del llenguatge de l'obra i en una segona part, amb la visió global de l'educació inclusiva a Catalunya:

- PART 1. *Anàlisi i contrast de les tècniques de traducció del llenguatge no inclusiu a “Wonder” de J. R. Palacio de l'anglès al català i castellà*
- PART 2. *“Wonder” i l'educació inclusiva: l'avaluació de llengües a secundària*

PART 1

Anàlisi i contrast de les tècniques de traducció del llenguatge no inclusiu a *Wonder* de J. R. Palacio de l'anglès al català i castellà

La coneguda i commovedora obra de *Wonder*, de J. R. Palacio, relata la història d'un nen que pateix una deformació de naixement a la cara, derivada d'una malaltia minoritària coneguda com a síndrome de Treacher Collins. La trama comença quan l'infant, que des de ben petit ha estat educat per la mare a casa, ha d'assumir el repte d'anar a escola.

En tot el llarg de l'obra, Auggie Pullman, el protagonista, s'enfronta a situacions incòmodes i d'assetjament escolar provocades pels companys i companyes de l'escola. Aquestes situacions es descriuen amb expressions i vocabulari no inclusiu, que ajuden al lector a fer-se una idea de com i per què tenen lloc els fets. Així doncs, entendrem per llenguatge no inclusiu totes aquelles expressions, insults, paraules malsonants, frases fetes o interjeccions que marquin discriminació o situïn l'interlocutor en una posició inferior. Expressions com “*rat boy*”, “*lizard face*” o “*if I looked like him, seriously, I think that I'd kill myself*” ens proporcionen la idea de pensament i comportament que tenen els companys de l'Auggie i relaten la història des d'un punt de vista discriminatori. Per veure l'efecte d'aquestes expressions en el lector castellà i catalanoparlant, es tindran en compte els següents objectius:

- Buidatge de totes les expressions o situacions no inclusives
- Anàlisi de la traducció al castellà i al català de les expressions o situacions no inclusives
- Comparació de l'efecte en el lector castellà i catalanoparlant

Des d'aquesta vessant lingüística, doncs, s'intentarà analitzar l'efecte no inclusiu del text en el lector i veure si realment es manté en les seves traduccions respectives al castellà i al català. És a dir, mantenen la mateixa estructura que en l'original? Es guarda el significat original i, per tant, el sentit general de l'obra? Quina de les dos ho fa en més mesura, si és que n'hi ha alguna? Quins són els límits de l'obra, en relació a la qüestió d'inclusió?

1. Marc teòric de l'obra

1.1 L'autora

Raquel Jaramillo Palacio, coneguda com a R. J. Palacio en les seves obres, és escriptora nord-americana i autora de l'obra *Wonder*. Nascuda el 1963 a Nova York, va estudiar arts i disseny a Manhattan i es va especialitzar en il·lustració. Va començar la seva carrera com a directora d'arts i disseny gràfic, tot il·lustrant les portades de llibres d'autors com Paul Auster i Thomas Pynchon. En aquest període, va desenvolupar una notable experiència com a dissenyadora de portades i directora d'art per importants editorials nord-americanes, essent responsable de centenars de treballs tant de ficció com d'assaig. Després de vint anys dedicant-se al món del disseny, va decidir escriure i il·lustrar la seva pròpia història, un fet que portava molt de temps anhelant després de treballar sempre per millorar els llibres d'altres autors. Així va ser com va néixer *Wonder*, publicada el 2012, una novel·la basada en el respecte, la igualtat i la empatia. Aquesta estrena en el món literari va suposar un èxit de vendes a nivell internacional en l'àmbit del gènere juvenil. Més tard, ha publicat altres novel·les relacionades amb la sèrie *Wonder* i la seva primera novel·la gràfica *Ocell Blanc*.

1.2 Sobre l'obra

1.2.1 Sinopsis

Wonder és la història de l'infant August Pullman, de deu anys, que pateix una malaltia anomenada síndrome de Treacher Collins i per la qual ha estat sotmès a més de vint operacions i té alguna malformació facial. L'Auggie, doncs, és un nen diferent, té una cara peculiar i poc comuna, gens harmònica. Tot i així, és un nen espavilat, sensible i amb la sort de tenir una família que es preocupa i se l'estima molt. Aquests problemes físics l'han privat de poder anar a escola fins als 10 anys i ha estat educat a casa per la seva mare. Ara que ja és més gran, els pares prenen la decisió d'apuntar-lo a la Beecher Prep, un col·legi privat, on l'Auggie s'haurà d'afrontar al sistema educatiu i als companys i companyes que el consideraran aliè a ells. Durant tot el llarg del llibre, l'autora posa en context la seva situació vital per tal de poder fer front al seu gran temor. Tot i així, donar aquest gran pas l'ajudarà a conèixer-se, a agafar confiança en ell mateix, a aprendre's a defensar i a entendre que, malgrat la malícia que hi pot haver al món, sempre hi haurà més gent disposada a ajudar-lo. Amb tot, es tracta d'una lliçó totalment inclusiva i amb la qual el lector aprèn a empatitzar constantment.

1.2.2 Contextualització i personatges

La història de *Wonder* s'esdevé durant tot un any escolar i té lloc al col·legi privat Beecher Prep, durant el curs de cinquè. La trama comença amb la decisió dels pares d'August de portar-lo a escola, ja que fins als deu anys havia estat escolaritzat a casa per la seva mare. Aquest fet suposa un gran repte per al nen, que haurà d'afrontar una realitat totalment aliena i a la qual no està acostumat, i també per la resta d'infants, mica en mica, aprendran a acceptar tothom tal i com és. L'August, des de bon principi, només vol intentar ser un nen ordinari i normal com la resta, però els nous companys i companyes no poden evitar passar per alt la seva cara extraordinària.

L'obra es relata a partir de la veu dels personatges, entre els quals hi trobem set narradors interns en set parts diferents que expliquen la història des del seu punt de vista. Cadascun d'ells narra els fets segons les seves creences i vivències, fet que ens permet viure la història de primera mà i veure com els personatges van evolucionant a mesura que s'esdevenen els fets. Aquestes veus convergeixen per retratar les situacions en què els personatges lluiten per fer front a allò que els fa diferents i desafien al lector a preguntar-se sobre la veritable naturalesa de l'empatia, la compassió, l'acceptació, l'amistat i la bondat.

D'entre les veus narradores, hi trobem les següents:

- August Pullman (Auggie), protagonista principal i sobre qui gira entorn l'obra, que narra tres parts de l'obra: la primera, la sisena i la vuitena.
- Olivia Pullman (Via), germana de l'Auggie, segona part.
- Summer Dawson, companya de classe de l'Auggie i una de les primeres amigues que fa a l'escola, tercera part.
- Jack Will, company de classe de l'August i que acaba sent un dels millors amics de l'Auggie, quarta part.
- Justin, amic de la Via, té poc pes en la història, però relata una escena clau de la història en la cinquena part.
- Miranda Navas, amiga de la Via i que es preocupa molt per l'Auggie, narra la setena part.

1.3 Impacte de l'obra i de les traduccions

Wonder és una novel·la de literatura juvenil publicada el febrer de 2012, que va arribar a ser número u a la llista de llibres infantils més venuts als Estats Units (a Nova York, pel diari *New York Times*, 2013). J. R. Palacio es va sentir apel·lada a escriure aquesta obra després de viure un episodi amb el seu fill petit, que aleshores tenia tres anys, on va quedar-se bocabadat al veure una nena que mostrava un defecte congènit mentre feien cua per comprar un gelat. Palacio va procurar allunyar-se, a fi de no trasbalsar ni a la nena ni a la seva família, tot i que això encara els va posar en més evidència. Ella mateixa, anys més tard, en una entrevista amb TV3 (2015), afirmava que:

“I was really angry at myself afterwards for the way I had responded. What I should have done is simply turned to the little girl and started up a conversation and shown my kids there was nothing to be afraid of. But instead what I ended up doing was leaving the scene so quickly that I missed that opportunity to turn the situation into a great teaching moment for my kids. And that got me thinking a lot about what it must be like to... have to face a world every day that doesn't know how to face you back”

A partir d'aquest moment, i també sota la influència de la cançó *Wonder* de Natalie Merchant, lletra de la qual ja ens els dos primers versos podem veure'n la inspiració de l'autora:

“Doctors have come from distant cities
Just to see me
Stand over my bed
Disbelieving what they're seeing

They say I must be one of the wonders
Of god's own creation
And as far as they can see they can offer
No explanation”

Wonder, Natalie Merchant

“Els metges han vingut de ciutats llunyanes
Només per veure'm
I jeure sobre el meu llit
Sense creure's això que veuen

Diuen que dec ser una de les meravelles
De la creació de Déu
I del que poden veure no en poden oferir
Cap explicació”

[Traducció pròpia]

Des de la seva publicació, l'obra s'ha posicionat en la llista de les novel·les més venudes del *New York Times* durant cinc anys seguits, fins al 2016, essent el número u de la llista de llibres més venuts als Estats Units durant cent quaranta setmanes. Ha rebut nombrosos premis nacionals i internacionals, d'entre els quals destaquen el de la revista *Time* i la seva posició en

la llista mestre del premi Bluebonnet de Texas. Segons el *Washington Post*, es tracta d'un dels millors llibres infantils de tots els temps.

L'obra ha estat traduïda a quaranta-tres llengües, d'entre les quals s'inclouen el català i el castellà. La traducció en català, per Imma Falcó, va ser publicada el mateix 2012 per l'editorial La Campana i ja n'han fet més de trenta-sis impressions. En castellà, la traducció es va realitzar per Diego de los Santos Domingo i es va publicar, també, el 2012 per l'editorial Nube de Tinta i, des de l'última edició el 2016, se n'han fet més d'onze impressions. Els valors essencials i universals de la novel·la l'han convertit, també, en un referent educatiu a nivell tant català com espanyol.

Després de gairebé deu anys de la seva publicació, el llibre continua sent lectura escolar obligatòria als Estats Units i ha estat diverses vegades reconeguda número u en la llista de llibres infantils (de 8 a 12 anys) més venuts a nivell mundial.

2. Metodologia

Per dur a terme l'anàlisi del text, el treball es compon d'una breu presentació de l'autora i la seva obra, amb l'objectiu d'entendre la novel·la en un context més ampli. Tot seguit, es realitzarà una anàlisi dels personatges més significatius, fent-ne una distinció entre aquells que són més inclusius dels que no ho són tant, per entendre com s'expressen al llarg de l'obra i veure si hi ha una certa evolució en el seu comportament. Al seu torn, es farà una descripció del llenguatge que presenta *Wonder* i dels límits de traducció que ens podem trobar, com ara la col·loquialitat i l'oralitat del discurs. Per poder analitzar lingüísticament l'obra, primer cal contextualitzar quina tipologia de text ens trobarem.

A partir d'aquí, es realitzarà el buidatge d'expressions no inclusives trobades en el text i se n'analitzaran les traduccions per tal de comprovar si mantenen el mateix efecte en la llengua meta o no, amb possibles alternatives. Per últim, iniciarem l'estudi pràctic per analitzar la qüestió d'inclusió a Catalunya a nivell d'escola, que procedirà a la investigació de Llengües Aplicades.

3. Personatges inclusius i no inclusius

Per entendre, situar el llenguatge dels personatges i veure la seva evolució al llarg de l'obra, a continuació se'n realitzarà un breu caracterització i es descriurà la seva personalitat. L'objectiu d'aquesta divisió, és veure quins personatges presentaran més llenguatge no inclusiu i quins seran els personatges afectats per aquest llenguatge. Així doncs, per analitzar com parlen, hem de saber com són.

3.1 August Pullman

Conegut com a Auggie, és el protagonista principal de l'obra. Va néixer amb una malformació facial, fruit d'una combinació entre la síndrome de Treacher Collins i una microsomia hemifacial. Als deu anys, els seus pares decideixen portar-lo a escola, fet que suposarà un gran repte per l'infant, ja que s'haurà d'enfrontar a moltes situacions no inclusives o, fins i tot, d'assetjament escolar. Tot i així, emprèn aquesta aventura amb ganes i es mostra content i passiu als comentaris dels demés, encara que internament l'afecten bastant. De totes maneres, i tenint en compte que la Beecher Prep no és una escola inclusiva, el nen té un coeficient intel·lectual molt alt i aconsegueix guanyar-se el respecte de tothom. És fanàtic de *Star Wars* —fet pel qual trobarem moltes referències culturals en relació a la pel·lícula— i té un gran interès per la ciència i l'espai.

La majoria de les expressions i del llenguatge no inclusiu recauen sobre ell o en fan referència. Tot i així, la seva manera de parlar és planera, amb un llenguatge propi la seva edat que presenta alguns trets col·loquials. En tot el seu discurs s'hi entreveu una certa evolució pel que fa al seu caràcter vulnerable respecte al comportament de la resta de companys i companyes, que al principi l'afecten:

“And I knew after the first couple of days that word had gotten around me, because every once in a while I'd catch a kid elbowing his friend as they passed me, or talking behind their hands as I walked by them. I can only imagine what they were saying about me. Actually, I prefer not to even try to imagine it” (p.61)

Però, amb el temps, aprèn a veure que ell no en té cap culpa, de com o què pensi la gent. El suport d'aquells que l'aprecien de veritat serà la clau perquè agafi forces i s'estimi tal i com és:

“Anyway, it’s not that I care that people react to me. Like I’ve said a gazillion times: I’m used to that by now. I don’t let it bother me. It’s like when you go outside and it’s drizzling a little. You don’t put on boots for a drizzle. You don’t even open your umbrella. You walk through it and barely notice your hair getting wet.” (p. 207)

3.2 Olivia Pullman

L’Olivia, o més aviat Via, és la germana gran de l’Auggie. En l’obra, comença el curs a un nou institut, de manera que ningú sap qui és i que té un germà com l’Auggie—i, per tant, ningú la coneix com “la noia que té un germà deforme”—, excepte dues antigues companyes que, en la major part de l’obra, es comportaran com a antagonistes, la Miranda i l’Ella. A l’institut coneix en Justin, que més endavant esdevé una persona important per la família. La Via aprecia molt el seu germà, tot i que de vegades té la sensació que passa desapercebuda pels pares. El fet d’anar a un institut nou, l’ajuda a agafar confiança en ella mateixa i a començar de zero, però al final s’adona de la importància de mantenir-se unida amb la família.

En relació amb l’Auggie, és un personatge totalment inclusiu i, sempre que pot, el defensa o en parla bé. *“What the heck are you looking at?”*, els diu a la gent, quan se’l queden mirant bocabadats. El poc discurs que representa, serveix per fer-nos a la idea que és una noia gairebé adolescent, amb una maduresa molt gran per l’edat que té.

3.3 Summer Dawson

La Summer és alumna de l’escola Beecher Prep. Tot i que no van junts a classe, és una de les primeres amigues que fa l’Auggie en arribar, ja que decideix asseure’s amb ell a l’hora del menjador. Durant tota la història es mostra valenta i perseverant, malgrat els insults dels altres companys i companyes per ser amiga de l’Auggie i els seus intents perquè ho deixi de ser.

En tota l’obra, formarà part del grup acollidor que rep l’Auggie sense jutjar-lo ni criticar-lo. Presenta un llenguatge senzill i passiu als comentaris de la resta de companys i companyes. De fet, sempre que pot el defensa: *“Because he’s a nice kid”, “I’m friends with him because I want to be friends with him”, “he’s not a zombi”*... Aquest comportament serà i gens influenciable la convertirà en un gran pilar per l’Auggie.

3.4 Jack Will

Sota la petició del director de l'escola, en Jack esdevé un dels “companys de benvinguda” de l'Auggie. Des de bon principi estableix una bona relació amb ell, tot i que es veu pressionat constantment pels companys, fet que provoca alts i baixos en el seu comportament. La seva amistat amb l'Auggie el posicionarà en situacions difícils i compromeses, fins al punt que decideix trencar amb tot i fer el que li ve de gust: ser amic seu, malgrat les repercussions que això pot tenir.

La seva manera de parlar reflexa aquesta inseguretats i indecisió d'un nen de deu anys, que es veu influenciat pels altres companys i es deixa portar. Veurem una clara evolució, tant en el seu comportament com en el discurs que presenta, que comença presentant trets força discriminatoris (“*Trust me, it is. And I'm telling you, it's really, really bad. He's deformed, Mom. His eyes are down here*”). La pressió dels companys que l'intenten separar de l'Auggie fa que realment s'adoni de la importància de ser bona persona i és capaç d'obrir els ulls a temps:

“I'd been talking to Julian about August. Oh man. Now I understood! I was so mean. I don't even know why. I'm not even sure what I said, but it was bad. It was only a minute or two. It's just that I knew Julian and everybody thought I was so weird for hanging out with August all the time, and I felt stupid. And I don't know why I said that stuff. I just was going along. I was stupid. I am stupid. Oh God.” (p. 152)

3.5 Justin

Amic de la Via, es coneixeran al nou institut. No té gaire pes en la història de l'Auggie, però presenciarà un episodi clau en l'evolució del Jack i els companys que el discriminen que donaran un gir a la història. D'entrada, forma part del grup inclusiu de l'obra i, en un moment donat, es troba amb la colla “d'amics” d'en Jack, que se'n burlen i el persegueixen. Com que és més gran, fa l'intent d'espantar-los per veure com reaccionen. L'endemà, cor la veu que en Jack ha llogat una mena de “*hit man*” perquè els apallissi i ningú s'ho creu.

Narra pocs episodis en tota l'obra, però presenta una manera de parlar molt sistemàtica, amb oracions curtes i gairebé sempre descriptives, en alguns casos elidint el verb principal. A més, es narra seguint l'estructura d'un diari personal, reproduint exactament els trets oral del discurs i sense marques de majúscula:

“yo, listen up. don't mess with jack, i say really slowly, gritting my teeth, my voice all clint eastwood tough-guy. mess with him again and you will be very, very sorry. and then i tap my fiddle case for effect.” (p. 199)

3.6 Miranda Navas

Companya de classe i amiga de la infància de la Via, Miranda Navas fa un canvi radical en començar l'institut i es distancia d'ella dràsticament sense motius aparents. S'estima molt l'Auggie i és molt apreciada per la família. Situacions compromeses i de coratge faran que s'adoni que s'ha convertit en algú que realment no és i acabi tornant a ser la Miranda de sempre.

D'entrada, es mostra aliena a la Via, i aparenta ser un personatge totalment no inclúsiu amb comentaris discriminatoris cap a ella:

“Ella and I badmouthed her: She's such a prude, she's so this, she's so that. We knew we were being mean, but it was easier to ice her out if we pretended she had done something bad to us.” (p. 239)

Però, realment, aquesta no és la Miranda de veritat i, poc a poc, anem veient com s'humanitza i deixa de portar aquesta “disfressa” aparent.

3.7 Altres

Dins el bàndol de personatges no inclúsius o que mostren una actitud passiva a la situació de l'Auggie, hi trobem la resta de companys de classe, com ara el Julian i els seus aliats, i alguns personatges que surten esporàdicament en la història, com el grup de joves que apareix durant la nit de les colònies i amb els quals s'esdevé una escena transcendental.

Julian i aliats

En Julian, futur company de classe de l'Auggie, també és un dels alumnes escollits per donar-li la benvinguda a la nova escola. Ell, molt políticament correcte davant els professors i els adults, és l'antagonista principal i qui influencia la resta de companys perquè discriminin l'Auggie. Encapçala el grup de “nens populars” i té un comportament de líder. La seva manera de ser i, per tant, d'expressar-se, és totalment no inclusiva, amb molts insults i expressions que fereixen els sentiments dels altres:

“Julian had nicknamed him [Auggie] the Zombie Kid, and that’s what everyone was calling him.” (p.119)

Amb tot, la resta de companys de classe li segueixen el rotllo des de bon principi. L’Amos, el Henry i el Miles, que també presenten un llenguatge totalment discriminatori i li riuen les gràcies. Aquest bàndol no inclusiu presenta una evolució gradual en tot el curs de la història, que es reproduïx de més a menys. Al principi, la seva posició és troba totalment lluny d’acceptar l’Auggie tal i com és, encara que amb el temps es cansen d’aquesta “guerra” i no es deixen influenciar més pel Julian, que demostra ser molt mala persona.

4. Llenguatge de *Wonder*

Wonder s’ha convertit en un referent educatiu i una lliçó d’inclusió, respecte i empatia. Aquest fet ens indica que es tracta d’una història plena de situacions compromeses on el fet de ser diferent —o més aviat extraordinari— suposarà un obstacle per l’Auggie a l’hora de relacionar-se amb la resta de companys i companyes. Conseqüentment, abans de llegir-nos l’obra, podem imaginar-nos que estarà farcida d’expressions no inclusives i llenguatge discriminatori, una qüestió que pot causar certs límits de traducció a l’hora de mantenir el mateix sentit de la llengua original en les diverses llengües meta. Al mateix temps, en l’anàlisi del llenguatge no inclusiu s’ha de tenir en compte que la major part de l’obra s’explica a través d’infants de 10 a 15 anys i s’ambienta en situacions i espais quotidians, com són l’escola o un cop els fets tenen lloc a casa. Aquest fet indica tres característiques en el llenguatge:

1. Es tracta d’un llenguatge senzill i planer, en la majoria de casos lingüísticament correcte, ja que durant aquesta etapa “l’infant assoleix la plenitud en el sistema morfosintàctic i semàntic del llenguatge” (Rodríguez, 2011).
2. Es tracta d’un llenguatge més aviat col·loquial, entenent aquest concepte com “la parla tal com brolla natural i espontània en la conversa diària, a diferència de les manifestacions lingüístiques conscientment formulades [...]” (Beinhauer, 1978).
3. Es tracta d’un llenguatge sovint marcat per l’oralitat, ja que s’esdevé quan un personatge ridiculitza l’altre mitjançant el diàleg.

A continuació, es farà un breu apunt sobre aquests dos aspectes esmentats del llenguatge per tal de situar les tres obres que estem analitzant i les diferents expressions que es tindran en compte.

4.1 Llenguatge no inclusiu

Com hem dit, l'objecte principal de l'anàlisi de la traducció serà el llenguatge no inclusiu, entenent-lo com aquelles expressions que denoten discriminació i un comportament de rebuig envers la persona a què es fa referència o es dirigeix l'interlocutor. A partir del llenguatge no inclusiu, veurem en quin grau es posicionen els personatges davant del fet d'acceptar l'Auggie tal i com és. Al seu temps, l'escola també anirà adquirint un cert grau d'inclusió, ja que la seva resposta envers el nen nou i les seves característiques sempre es mostrarà positiva.

Dins el llenguatge no inclusiu, trobem una gran varietat de paraules o expressions que atenen la diversitat de l'Auggie. Aquests mots o locucions s'esdevenen en un context quotidià (a casa o a l'escola) i en un registre més aviat informal, com podria ser una conversa entre amics a l'hora del pati. Així doncs, hem de situar el nostre objecte d'estudi dins l'àmbit de la llengua col·loquial i esperar-nos trobar amb insults, paraules malsonants, interjeccions, frases fetes... Tot un recull de mots propis de l'oralitat del llenguatge. És per això que abans d'analitzar amb detriment tot allò que ens anem trobant durant la lectura de l'obra, hem de fer un apunt a la col·loquialitat del llenguatge i les característiques que presenta en les diverses llengües d'estudi, que suposarà una de les principals dificultats i reptes de traducció.

Al seu torn, el llenguatge col·loquial s'analitzarà des de la vessant verbal, és a dir, a partir de les expressions que directament recauen sobre l'infant (insults, llenguatge despectiu que en faci referència, qualsevol expressió malsonant...); paral·lelament, també observarem expressions no verbals, descripcions d'accions indirectes que tenen un caire totalment discriminatori (com ara gestos).

4.2 Llengua col·loquial

La llengua col·loquial caracteritza les expressions no inclusives de l'obra de *Wonder*. Per poder reconèixer-les —en les tres llengües— i analitzar-ne les traduccions, és molt important tenir clar aquest concepte i com s'articula tant en anglès com en català i castellà.

D'entrada, partirem de la definició que Fergani (2016) inclou en el seu Treball de Final de Màster, basada en els estudis de Vigara (1992), Beinhauer (1978) i Briz (2004). Segons l'autora, la llengua es pot dividir en registres graduables —formal i informal— i nivells —culte, mig culte, informal o vulgar. En aquest sentit, el registre depèn del context en què es

produeixi el discurs i el nivell depèn del parlant que utilitza la llengua. Així doncs, si ens fixem en la taula següent, veiem que la parla col·loquial es considera informal, dins de la qual hi poden haver gradacions.

ORAL		ESCRIT	
Registres		Nivells	
Formal		Culte (mig formal)	
		Mig culte (popular formal)	
Informal		Informal (mig informal)	
		Vulgar (popular informal)	

Figura 1. Classificació de nivells i registres de la llengua segons Fergani (2016).

La llengua col·loquial, seguint la classificació de Fergani, es troba dins un registre informal i entre els nivells informal o mig informal i vulgar o popular informal. El fet que hi puguin haver gradacions, indica també que ve marcada per variables pertanyents a l'entorn —situació geogràfica— i al perfil dels parlants —sexe, edat, procedència, entre d'altres. D'aquestes variables, s'extrauen dues conclusions relatives: (1) cada llengua presenta un llenguatge col·loquial determinat, d'acord amb la seva situació geogràfica i cultural, i (2) el llenguatge col·loquial, independentment de l'idioma, ve marcat totalment per l'espontaneïtat de la parla. Aquest punt de partida defineix moltes de les seves característiques formals, que Briz (2010) apunta com a trets col·loquialitzadors i que divideix en:

- La relació d'igualtat social entre els parlants
- La relació vivencial de proximitat (coneixement del món compartit)
- El marc discursiu familiar (espai físic conegut)
- Temàtica no especialitzada

A part d'aquests trets col·loquialitzadors, cal també mencionar dos factors inherents a la parla col·loquial: l'economia lingüística, és a dir, la tendència espontània del parlant a fer el mínim esforç per assolir la comunicació, retallar elements fer un intercanvi d'informació més simple; l'expressivitat, que reforça el missatge i moltes vegades el completen, i el caràcter d'íctic, que dona lloc a constants referències als participants o a elements externs de la conversa.

Per analitzar aquests elements en l'obra *Wonder*, dividirem el llenguatge no inclusiu principalment en aspectes lèxics i semàntics.

4.2.1 Un repte per a la traducció

Cada llengua forma part de contextos i escenaris diferents i, per tant, cadascuna té els seus trets característics i la seva manera d'articular-se. Aquestes realitats suposen un límit de traducció a l'hora de plasmar el discurs col·loquial d'una llengua original a una altra llengua meta, ja que es contraposen dos objectius completament diferents: l'estrangerització i l'anostrament del text al mateix temps. En primer lloc, una de les finalitats imprescindibles del traductor és la de mantenir el sentit íntegre de l'obra que ha de traduir, de manera que ha d'intentar ser el més fidel possible a l'original. Tanmateix, en segon lloc, com que el discurs col·loquial és molt diferent entre llengües, s'ha d'intentar adaptar el màxim possible a la realitat de la traducció meta, és a dir, al context catalanoparlant i castellanoparlant en aquest cas.

A *Wonder*, el manteniment d'aquesta realitat quotidiana i propera al lector és el principal repte per la traducció, ja que tot el llenguatge no inclusiu s'esdevé entre converses entre amics i les escenes a l'escola. Al repte, a més, se suma el fet que els narradors i protagonistes principals són infants d'entre deu i quinze anys, de manera que això ens obliga a pensar i parlar com ho farien ells. Aquesta realitat es reproduïx mitjançant un anglès oral col·loquial que presenta certes desviacions respecte l'estàndard, tant fonètiques com morfològiques, sintàctiques i lèxiques. En la següent taula es recullen els fenòmens més freqüents en l'anglès oral segons Ainaud, J. et al. (2020):

DESVIACIONS FONÈTIQUES	
Elisió	Reflectit en l'ortografia, que opta per elidir lletres o parts de lletres en una mateixa paraula, com ara <i>can</i> que es converteix en <i>c'n</i> o <i>freaking</i> en <i>freakin'</i> .
Assimilació	Reflectit en l'ortografia, quan dos paraules es fusionen fonèticament parlant: <i>let me</i> per <i>lemme</i> .
DESVIACIONS MORFOLÒGIQUES	
Sobregeneralització	Ús no estàndard de la forma més habitual en detriment de la menys habitual: <i>You was always there</i> en comptes de <i>You were always there</i> .

DESVIACIONS SINTÀCTIQUES	
Doble negació	<i>I <u>haven't</u> got <u>no</u> brothers and sisters.</i>
Elisió	En alguns casos, normalment en preguntes, s'opta per elidir verb i auxiliar: <i>What up?</i> enlloc de <i>What are you up?</i>
DESVIACIONS LÈXIQUES	
Interjeccions	Partícules pròpies del llenguatge col·loquial que representen l'estat d'ànim del parlant: <i>oh!</i> (sorpresa), <i>whopee!</i> (alegria o sarcasme), <i>uh!</i> (esgarrifança)...
Col·loquialismes i mots argòtics	Mots i paraules d'àmbit general (<i>buck</i> per <i>dollar</i>), abreviacions col·loquials (<i>contacts</i> per <i>contact lenses</i>); insults propis de l'argot groller (<i>fuck, orc, freak...</i>).

Figura 2. Característiques de l'anglès col·loquial (Ainaud, J., Espunya, A. i Pujol, D. 2020).

D'entre totes aquestes desviacions, cal destacar, també, l'ús excessiu de *phrasal verbs* i d'*idioms* de l'anglès col·loquial, que ens transmeten una realitat quotidiana i propera en tot moment. A l'hora de traduir els aspectes informals de la llengua anglesa, doncs, cal tenir en compte els quatre components bàsics esmentats anteriorment: la fonètica, la morfologia, la sintaxi i el lèxic. A la llengua d'un text, a més, se suma la posició de dialecte o varietat dialectal que s'estigui reproduint, que tindrà en compte la posició geogràfica de l'autor i, consegüentment, dels personatges.

En castellà i català, però, és més difícil establir una classificació de fenòmens o desviacions de la llengua estàndard en llengua col·loquial. En aquest cas, la col·loquialitat del text es veu molt afectada pels dialectes de la llengua, que presenten trets molt distintius entre zones geogràfiques. En alguns casos, els dialectes es veuen clarament reflectits en l'escrit, ja que reproduïxen literalment els trets fonètics, morfològics, sintàctics o lèxics d'algun dialecte en concret. Les traduccions de *Wonder*, al seu torn, són traduccions que es realitzen a partir d'un col·loquial "estàndard", que no situa els fets en cap zona geogràfica en concret i, per tant, no s'analitzaran els trets distintius de la llengua col·loquial en aquest aspecte.

4.2.2 El castellà col·loquial

Per descriure els trets característics del castellà col·loquial, partirem de la idea de Narbona (2012), que considera la tasca de delimitar “un sistema d’unitats característiques per l’estudi del llenguatge col·loquial” gairebé impossible. D’entrada, perquè es tracta d’un registre de la llengua viva i en evolució constant, de manera que és difícil establir un model atemporal i únic. La llengua col·loquial canvia constantment degut a la rapidesa amb què la realitat també canvia.

A grans trets, el castellà col·loquial té tres aspectes distintius: l’espontaneïtat, l’expressivitat i l’eficàcia. Com en l’anglès, es podrien establir quatre tipus de desviacions típiques d’acord amb la fonètica, la morfologia, la sintaxi i el lèxic. En el nivell fònic, trobem aspectes no subjectes a les normes lingüístiques establertes, que poden arribar a plasmar trets dialectals i una entonació relativa a la comunicació oral. En aquest cas, també trobem l’ús d’interjeccions i onomatopeies que representen sons o estats d’ànim del parlant i, en menys mesura, elisions en forma de contraccions (*ven pa’ que vea’*, per *ven para que veas*). Aquests trets formen part de l’economia del llenguatge propi de la llengua parlada.

El nivell morfosintàctic i sintàctic també es caracteritza per la mateixa brevetat que acabem de comentar. En destaquen l’ús de frases curtes, d’entre les quals destaquen les exclamacions i les interrogacions que denoten aquesta oralitat fingida. A més, es nota la presència d’articles indefinits (*alguno/alguna, uno/una*) i l’ús de diminutius i augmentatius (*pequeñín, grandote*).

Pel que fa al nivell lèxic, el castellà col·loquial destaca per l’ús de paraules de poca complexitat, que es limiten a complir amb el fet comunicatiu. Es tracta d’un vocabulari imprecís i limitat, amb força presència de mots crossa (*este, en plan*) i de frases fetes o refranys, que representen la llengua en el seu estat més viu.

4.2.3 El català col·loquial

El català col·loquial és un àmbit de la llengua molt divers i en el qual s’ha indagat poc. La llengua catalana, com a llengua en situació de bilingüisme i, en aquest cas, de diglòssia, s’ha vist enfrontada a difícils reptes que han suposat obstacles per a la seva estandardització i, consegüentment, per al seu estudi. Amb tot, la història tampoc ha sigut favorable en la difusió i l’ús del català, ja que fins ben bé l’època de la Transició va ser completament minoritzada, eliminada de l’esfera pública i, en alguns casos, prohibida completament. Així doncs, la necessitat de treballar i estudiar en els aspectes de la llengua catalana com a tal, i entre ells la

llengua col·loquial, és una necessitat emergent recent, degut a la gran quantitat de produccions en català, tant originals com traduccions, que representen aquesta quotidianitat més proera.

La llengua col·loquial catalana presenta una problemàtica inicial a la qual se supeditaran la resta de qüestions: que no té un caràcter unitari. En la construcció del català col·loquial entren en joc tantes variables (la realitat de cada parlant, la situació geogràfica, el context de la parla...) que és gairebé impossible establir un model genèric que s'identifiqui amb totes les varietats geolectals. L'estudi general més extens sobre aquest aspecte, a dia d'avui, és encara el de Payrató, realitzat al 1996. Tot i així, encara ara es distingeixen dos tipus de català col·loquial: aquell més influenciat per la llengua castellana, que ocupa la major part del sector de parlants, i aquell que opta col·loquialismes més tradicionals, en un sector molt més petit. Segons Alsina (2002), “és difícil trobar una postura conciliadora, ja que cap d'ells veu naturalitat en les tendències de l'altre”.

Les interferències del castellà se sumen a les interferències, també, de l'anglès, que cada cop més impregnen el català col·loquial i agreugen la creació d'un model acceptat. Com a conclusió d'aquesta tensió lingüística, la tècnica de traducció més comuna als col·loquialismes és la neutralització, que milloren l'estil de l'original i, per tant, l'estandarditzen.

4.3 Oralitat del llenguatge

Wonder també és una obra que es caracteritza molt pel discurs oral i el diàleg. Els personatges estan constantment interactuant entre ells, fet que suposa l'ús d'un llenguatge que simuli espontaneïtat i oralitat. És per aquest motiu, que hem de fer un breu apunt terminològic a la qüestió d'oralitat, entenent aquest concepte com a llengua parlada que s'oposa a la llengua escrita o a l'escrituralitat (López, 2007).

D'entrada, la llengua oral comporta menys planificació discursiva i s'emet per mitjà oral, a diferència de la llengua escrita. Tanmateix, algunes teories lingüístiques (Gaviño, 2008) afirmen que la parla col·loquial espontània pot oscil·lar entre aquests dos tipus de producció: d'una banda, tindriem parla col·loquial oral en converses entre amics i, de l'altra, parla col·loquial escrita, per exemple, en converses emeses dins una xarxa social —com ara WhatsApp. En *Wonder*, analitzarem exemples dels dos tipus de parla col·loquial, ja que gran part del llenguatge no inclou s'emet mitjançant el diàleg, però en alguns casos l'autora reproduïx converses dels infants mitjançant les xarxes socials.

Com hem vist, en molts casos es relaciona la col·loquialitat amb la conversa, però aquest nexa no és essencialment necessari. Així doncs, podem arribar a la conclusió que la llengua col·loquial té tendència a aparèixer durant la interacció entre dos o més interlocutors, però aquesta no és una condició indispensable. A més a més, una altra condició que tampoc és indispensable és la relació entre el discurs col·loquial i l'espontaneïtat. En aquest punt, cal fer referència al concepte d'«oralitat fingida» o planificada definit per Brumme (2008), que afirma que “se trata de una modalidad específica y estructurada, cuyo lugar entre las modalidades oral y escrita y, más precisamente, entre las polaridades del lenguaje de inmediatez comunicativa y el lenguaje de distancia no resulta fácil de determinar. No coincide simplemente con una plasmación del lenguaje col·loquial en un texto escrito, sino que supone la intervención de un autor y, por lo tanto, la selección de determinados rasgos típicos de la oralidad”. La definició de Brumme d'oralitat fingida contrasta, doncs, amb la definició que estableix Beinhauer sobre la llengua col·loquial i les seves característiques intrínseques d'oralitat i espontaneïtat. La nova visió de la col·loquialitat permet que una llengua pugui ésser totalment escrita i planificada i, tot i així, mantingui trets orals i pugui considerar-se col·loquial.

A *Wonder*, el llenguatge col·loquial es caracteritza per formar part completament d'aquesta oralitat fingida, ja que darrere les intervencions de cada personatge hi ha un rerefons, una planificació i una posada en escena per part de l'autora —que és l'agent del text. Aquesta oralitat fingida té com a objectiu evocar l'autenticitat de la conversa en relats o fragments que fingeixen la narració oral (Brumme, 2008).

5. Anàlisi de la traducció

Les obres que seran objecte d'estudi en el present anàlisi són les citades a continuació, amb les seves corresponents edicions:

- [ANG]. Palacio, J. R. (2012). *Wonder*. London: Penguin Random House; ISBN: 978-0-552-56597-4.
- [CAT]. Palacio, J. R. (2012). *Wonder*. (Falcó, I., Trad.). Barcelona: La Campana; ISBN: 978-84-96735-71-2.
- [CAST]. Palacio, J. R. (2012). *La lección de August*. (De los Santos Domingo, D., Trad.). Barcelona: Nube de Tinta; ISBN: 978-84-15594-02-4.

Per l'anàlisi de les traduccions de les expressions no inclusives de l'obra, ens basarem en dos manuals de traducció, un per a cada llengua meta. En primer lloc, per al castellà, l'anàlisi es farà en base al *Manual de Traducción inglés-castellano. Teoría práctica de la traducción* (2019) de Juan Gabriel López Guix, que ens indicarà les principals línies de reflexió teòriques respecte els límits de traducció de l'obra. En segon lloc, per al català, seguirem la guia del *Manual de Traducció* (2020) proposat per Jordi Ainaud, Anna Espunya i Dídac Pujol.

Quant als diccionaris que es tindran en compte per analitzar les traduccions, se'n faran servir de diverses tipologies. De diccionaris d'usuari general i monolingüe, per a l'anglès, s'utilitzarà el *Cambridge Dictionary of English* i el *Collins English Dictionary*. Per al català, el *Diccionari de la llengua catalana* (DIEC) i el *Gran diccionari de la llengua catalana*. En castellà, el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE).

Pel que fa als diccionaris monolingües d'àmbit específic, per a l'anglès s'utilitzarà l'*Urban English Dictionary*, per les qüestions de llenguatge i expressions col·loquials. En català, el *Diccionari de sinònims* d'Albert Jané (IEC) i el *Diccionari de sinònims de frases fetes*, de M. Teresa Espinal (UAB). En castellà, el *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE).

Finalment, tindrem en compte els següents aspectes de la llengua per tal de dur a terme el nostre estudi:

Aspectes lèxics i semàntics

La major part del llenguatge no inclusiu de l'obra se centrarà en aspectes lèxics i semàntics. Segons López (2007), la parla col·loquial es caracteritza per una baixa densitat de variació lèxica, fonamentalment dominada per la iteració. Així doncs, un fenomen usual que trobarem en l'anàlisi de l'obra és l'extensió semàntica per mitjà de diferents recursos, com ara la resignificació —creació lèxica— de les paraules. D'aquesta manera, parlarem de metàfores, polisèmia, frases fetes, entre d'altres.

Un altre recurs propi de la parla col·loquial, degut a la comoditat amb què s'articula la llengua, és l'ús de paraules òmnibus, de referencialització imprecisa. Paraules com *això*, *allà*, *cosa*, *tenir* o *haver*, que adquireixen un únic significat complet dins del context en què apareixen i que, de manera aïllada, poden tenir diferents interpretacions. Segons Vigara (1992), a causa de la immediatesa que exigeix la conversa col·loquial, el parlant no s'atura ni a estructurar ni a buscar la forma més exacta i més precisa per a l'expressió del seu significat. Aquest aspecte de

la llengua apareixerà durant tot el llarg de l'obra, però no serà objecte d'estudi si no forma part d'una expressió pertanyent al llenguatge no inclusiu.

Finalment, pel que fa a l'expressivitat o l'afectivitat, a través del lèxic es realitza una intensificació del discurs, fent servir interjeccions, frases o oracions exclamatives, afixos derivatius i comparacions. Generalment, l'afectivitat té un paper protagonista en la llengua col·loquial i és un dels factors clau que determina en gran manera l'elecció lèxica, les variants morfològiques i l'estructuració sintàctica de l'enunciat. Aquest recurs, en alguns casos, ens permetrà entreveure l'actitud del parlant envers el seu interlocutor i fer-ne un judici previ.

En el present anàlisi, gairebé sempre estarem parlant de lèxic i expressions comunes dividides en diversos grups diferents: expressions relacionades amb l'aspecte físic, expressions o locucions que denoten discriminació o assetjament, vocabulari i referències culturals, insults o paraules malsonants, frases fetes, i la traducció de la partícula oral *like*.

Aspectes morfològics i sintàctics

Des del punt de vista morfològic i sintàctic, la llengua oral destaca per la seva brevetat i l'afany d'estalviar el màxim nombre de paraules possible, que normalment queden implícites al diàleg. En la formació d'oracions, destaquen les oracions coordinades i les juxtaposicions, en detriment de les subordinades. A més, com que la finalitat de qualsevol discurs és totalment comunicativa, l'ús de connectors és una característica fonamental per endreçar i cohesionar les idees.

L'oralitat també es caracteritza per l'expressivitat de les oracions, que normalment busquen posar èmfasi a certs punts en el diàleg, ja sigui perquè la informació que s'introdueix té més importància o menys. Així doncs, l'ordre neutre de les paraules és sovint alterat per posar èmfasi a una informació nova o que té més pes per al parlant. En català, aquestes alteracions de l'ordre neutre es configuren a partir de tematitzacions i rematitzacions, on el tema i el rema de l'oració s'altera, de vegades amb l'ús de comes, per tal de donar més importància a un aspecte o un altre. Al seu torn, Payrató (1996) té molt present que una oració que es considera gramaticalment correcta pot ser no adequada en el seu context i a la inversa.

A *Wonder*, el llenguatge no inclusiu presenta poques qüestions morfològiques o sintàctiques, encara que l'alteració de l'oració en les traduccions és força abundant i la formació de diminutius també.

Aspectes fònics

L'element principal que caracteritza la fonètica és l'entonació, és a dir, la manera amb què s'expressa el discurs. Aquesta entonació ve marcada per l'actitud del parlant en el moment que parla i l'ordre amb què s'endreça la informació. L'entonació, al seu torn, s'analitza a través de la pronúncia, de manera que és un aspecte que no es tindrà en compte en l'anàlisi de les traduccions, ja que perd totalment el sentit i la influència en el text.

No obstant això, en alguns casos, aquesta fonètica es pot veure reflectida en el text escrit, en forma d'elisions, assimilacions o l'èmfasi en certes paraules. En el primer cas, les elisions i les assimilacions apareixeran en format de contracció (*freakin'* per *freaking*). En el segon cas, algunes paraules vindran marcades en cursiva en el text, fet que ens indica que el parlant està donant importància a allò que diu, com ara en "And I'm telling you, it's really, *really* bad", on el segon *really* té una funció totalment emfàtica.

5.1 Expressions relacionades amb l'aspecte físic

Wonder presenta llenguatge o expressions no inclusives, en alguns casos, que fan referència a l'aspecte físic de l'Auggie. Mantenir aquestes referències és clau perquè els lectors de la llengua meta es facin un retrat mental de la imatge del nen i la sensació que genera a les altres persones. En aquest cas, sovint trobem adjectius descriptius que ens indiquen el tipus de pensament que tenen els companys i companyes i la seva forma de veure'l.

(1) *Weird*

(2) *Weirdest-looking kid*

(3) *Deformed*

Els adjectius descriptius solen tenir un equivalent literal en les llengües meta, de manera que tendeixen a recorre a aquesta solució. Per exemple, en (1) i (3) apareix com a *estrany* (cat) i *raro* (cast); *deforme* (cat/cast). Quan l'adjectiu s'accentua, com en (2), també s'opta per una traducció literal amb un intensificador en cada cas: *el nen més estrany* (cat); *el niño con la pinta más rara* (cast).

En altres casos, de vegades es fa referència a l'aspecte de manera indirecta, a partir d'adjectius més genèrics com *bad*, del qual se'n pot fer una interpretació o una altra. Aquí, el castellà continua mantenint-se en la posició literal, mentre que el català opta per opcions més específiques, totalment genuïnes en la llengua d'arribada. Vegem-ne un exemple:

(4) *And I'm telling you, its really, really bad*

(4.1) Y te digo una cosa: está muy, muy mal

(4.2) De debò, mare, és horrible

Bad és una adjectiu copulatiu genèric que presenta moltes accepcions al diccionari: “unpleasant and causing difficulties”; “of low quality, or not acceptable”; “not successful, or not hable to do something well”; “severe or serious”; “damaging to health”, “evil or morally unacceptable”... (Cambridge). D'aquests significats, el traductor ha d'escollir la solució que millor s'adeqüi al context i situació de la unitat lingüística que s'hagi de reproduir en la llengua d'arribada. Es pot optar per una traducció totalment literal, sense indagar en el significat, i mantenir el sentit de l'original, com en castellà (4.1) *Y te digo una cosa: está muy, muy mal*; o bé escollir una d'aquestes accepcions i buscar-ne l'equivalent en la llengua meta, com en català: (4.2) *De debò, mare, és horrible*.

5.2 Expressions o locucions que denoten discriminació i assetjament

Les expressions o locucions que denoten discriminació i assetjament són les més abundants en tota l'obra, ja que en gran part es reproduïxen mitjançant el discurs oral i des de la veu interna dels personatges. Aquest tipus de construccions apareixen tant de forma indirecta, quan els personatges narren fets o accions que han tingut lloc durant la història, com de forma directa, quan es narra l'escena i es reproduïxen els diàlegs entre personatges. En aquest tipus de traduccions, trobem força fraseologia típica de l'anglès, amb l'ús recurrent de *phrasal verbs*, locucions verbals típiques de l'oral, emfatitzacions en certs complements de l'oració que intensifiquen el diàleg i mots argòtics o col·loquials que rebaixen el registre del discurs. A continuació, n'analitzarem alguns exemples.

Els *phrasal verbs* són expressions compostes per un verb, amb un significat aparent, i un adverbi o preposició, que modifica el significat original del verb al que acompanyen. El resultat d'aquesta combinació de verbs compostos pot ser molt diferent al que anomenaríem significat individual del verb i de preposició o adverbi mitjançant els quals està formada. L'anglès és una llengua tan dinàmica, que l'ús d'aquests *phrasal verbs* és molt comú per designar accions específiques. Per exemple:

(5) *His face creeps me out*

En (5) veiem la combinació del verb *to creep* amb la preposició *out*, amb l'afegiment d'un objecte [me] entremig. *To creep*, individualment, és "l'acció de moure's lentament i amb prudència, per no ser escoltat" (Cambridge); *out*, al seu torn, és el fet d'estar "away from inside". La combinació d'aquestes dues partícules, *to creep [sb] out*, en l'anglès col·loquial, ens deriva el significat "d'intimidat, fer por, acollonir". Per tant, la traducció ha de mantenir aquest sentit més excepcional, que es pot veure en català amb (5.1) *Ens fa molta cosa, la cara que té*, i en castellà (5.2) *Su cara me da miedo*.

L'oral anglès també destaca per una fraseologia típica plena d'expressions i locucions que organitzen el discurs i l'intensifiquen. Es tracta de partícules que tenen poc pes gramatical i la seva importància rau en el significat, com ara el *yeah* (sí), el *boy* (noi, chico) i el *do* (auxiliar). Quan aquestes partícules s'introdueixen en el discurs, s'intensifica el judici dels parlants. Vegem com queden en una oració sencera:

(6) Yeah, he knew what he was saying

(6.1) Oi tant, que sabia el que deia

(6.2) Sí, sabia perfectamente lo que decía

(7) Boy, Jack!

(6.1) Caram, Jack!

(6.2) ¡Jack!

(8) First of all, you do get used to his face

(8.1) Primera: al final t'hi acostumes, a la seva cara

(8.2) La primera es que uno llega a acostumbrarse a su cara

Com podem veure, en els tres casos, la partícula introduïda intensifica el discurs i posiciona l'actitud del parlant envers allò a què fa referència. En (6), el *yeah*, que literalment és una afirmació, en català es manté amb l'expressió d'afirmació “oi tant” (Optimot), mentre que en castellà es manté amb un “sí”. En (7), el *boy* s'introdueix com a resposta del discurs i perd el seu significat literal per convertir-se en un intensificador que denota una reacció envers el parlant: en català, ho soluciona amb la interjecció vulgar “caram” i, en canvi, el castellà opta per elidir-lo i posicionant el nom en forma d'exclamació. Finalment, el (8) és un exemple d'intensificació amb l'auxiliar *do*, que apareix entre el subjecte i el predicat. En aquest cas, l'auxiliar perd la seva funció gramatical i passa a emfatitzar allò que s'està dient. El significat que ha de recollir la traducció, doncs, és aquest “clar que sí” o “per suposat”. En català, aquest èmfasi es manté a partir d'una tematització a la dreta amb una coma, on la informació nova (rema), queda desplaçada al final. En castellà, es realitza una traducció equivalent literal sense cap aspecte emfatitzador.

Pel que fa a l'ús de mots argòtics o col·loquialismes que rebaixen el to del discurs, notem certes expressions o paraules en aquest aspecte, sobretot verbs i locucions verbals. En alguns casos, s'utilitzen verbs amb significats genèrics per tal de designar accions específiques i, en d'altres, les locucions verbals són expressions fixades. Fixem-nos en els següents exemples:

(9) *Maybe no one got the Darth Sidious thing*

(9.1) Potser no ho havia pescat ningú, allò del Darth Sidious

(9.2) A lo mejor nadie había pillado la referencia a Darth Sidious

(10) *Anyway, it's not that I care that people react to me*

(10.1) De tota manera, tant se me'n dóna, la reacció de la gent

(10.2) En fin, no es que me importe que la gente reaccione al verme

En la traducció de (9), veiem que el verb *to get* s'utilitza amb l'accepció de “to understand or hear something” (Cambridge), un ús típic de la parla col·loquial. En català i castellà, existeixen

diversos verbs específics que poden designar el mateix significat, com els que veiem en les solucions (9.1) amb el verb *pescar* [alguna cosa] i en (9.2) amb el verb *pillar* [algo]. En ambdós casos, els verbs recullen el significat d'entendre alguna cosa i es situen en la parla col·loquial.

Finalment a (10), s'utilitza l'expressió *not that I care*, que normalment s'oposa al significat real i s'esdevé en to irònic. Encara que el narrador digui que no, allò que passa o allò a què fa referència sí que té una certa importància per ell o ella. Així doncs, per intentar mantenir aquest sentit de l'oració, en català s'ha optat per l'expressió col·loquial "tant se me'n dona", a més d'una alteració en l'ordre neutre que situa el rema al final de l'oració i després de coma. El castellà, en canvi, es decanta per una traducció més literal que manté l'ordre de l'oració, amb l'expressió "no es que me importe".

5.3 Vocabulari i referències culturals

Les expressions no inclusives destaquen, en alguns casos, per l'ús de vocabulari i referències culturals que es fan en la llengua original. En alguns casos, existeix només una única solució en la llengua meta, però en d'altres s'opta per l'ús d'un equivalent que intenta mantenir el mateix sentit. La traducció de les referències culturals és un dels aspectes més importants a l'hora de decidir si mantenir el sentit original del text i, per tant, estrangeritzar-lo, o bé portar-lo cap a la cultura de la llengua meta i, al seu torn, anostrat-lo. En qualsevol dels casos, l'opció correcta ha de ser sempre genuïna en la llengua d'arribada.

Wonder és una obra escrita a partir d'un llenguatge planer, que presenta poca dificultat en la lectura. No destaca per la presència abundant de referències culturals, tot i que en alguns casos sí hi tenen cabuda. Tanmateix, la majoria d'aquestes referències són universals i, per tant, conegudes per qualsevol lector de qualsevol cultura. Per exemple, destaca en expressions relacionades amb *Star Wars*, pel·lícula preferida de l'Auggie, que en la totalitat dels casos s'han traduït de manera literal en les dues llengües i que no s'analitzaran amb detall. El vocabulari i les referències culturals que ens interessin són aquelles pròpies de la cultura nord-americana i que s'han traduït, o bé per un equivalent similar o bé per un equivalent totalment diferent en la llengua meta. D'aquests casos, en presentem tres a continuació:

(11) *KidzBop commercial*

KidzBop és una productora estatunidenca de música infantil per a famílies i nens. Normalment es tracta de versions de cançons amb un to alegre i animat. En català, el referent es trasllada a la cultura meta, és a dir, s'anostra, i es decideix substituir pel programa de música d'Operación Triunfo, amb l'afegiment de "versió infantil" per tal de mantenir el target del referent. En castellà, al seu torn, es decideix eliminar totalment el referent i s'introdueix de manera parafrasejada, amb una explicació genèrica que elimina la referència cultural del tot: "concurso de cantantes para niños".

(12) *Charlotte's such a Goody Two-Shoes*

El terme *Goody Two-Shoes* fa referència al conte *The History of Little Goody Two-Shoes*, de John Newbery, que narra la història d'un personatge excessivament virtuós i que sempre intenta fer-ho tot correctament per quedar bé amb els demés. Amb el temps, el terme s'ha encunyat per designar aquelles persones que mai fan res malament i s'allunyen de prejudicis. Com que no hi ha una traducció literal del referent en cap de les dues llengües meta, en ambdós casos s'utilitza un equivalent que recull un significat similar dins el context. En català, *repel·lent*, adjectiu que recull el significat de l'actitud de la Charlotte envers la resta i, en castellà, *santita*, que irònicament designa el mateix.

(13) *Bleeding Scream*

El darrere terme que analitzarem fa referència a la coneguda saga de terror *Scream*, on *the Bleeding Scream* és el personatge assassí principal i es caracteritza amb una careta de fantasma amb la boca oberta i el rostre ple de sang. La traducció catalana decideix anostrar totalment el terme amb el mot "Fantasma Sanguinolent", que perd totalment la referència a la pel·lícula, però conserva la descripció de la careta. En canvi, el castellà manté la referència cultural, encara que elideix qualsevol distinció física del personatge amb el mot "el malo de *Scream*".

5.4 Insults o paraules malsonants

Els insults i les paraules malsonants són abundants en tota l'obra, ja que l'eix vertebrador de la història és la discriminació que rep l'Auggie per part dels companys i companyes. Aquests mots són freqüents en el discurs oral i descriuen, d'una banda, la manera com jutgen el nen i, de l'altra, la manera de ser dels altres. La traducció dels insults també és clau per mantenir el

to no inclusiu de l'obra i, en alguns casos, veurem que la traducció literal és possible, però en d'altres s'ha de recórrer a un equivalent. La taula següent presenta la traducció de diversos insults i la solució que s'ha donat en cada cas.

Rat boy	Nen rata	Niño rata	Traducció literal.
Freak	Esguerro	Bicho raro	Adjectiu que designa algú o alguna cosa que no es usual. En català, s'empra un concepte diferent amb "esguerro", com a alguna cosa que està malament. En canvi, el castellà sí que manté aquest apunt d'estrany o inusual amb "bicho raro".
Gross-out	Repugnant	Asqueroso	En col·loquial, persona o cosa que és fastigosa o que no agrada. Traducció per un equivalent.
"No freakin' way, man! No freakin' way!"	T'hi cagues, tio! T'hi cagues!	¡No puede ser, tío! ¡No puede ser!	Expressió que marca impossibilitat i sorpresa per part del parlant. El <i>freakin'</i> , en aquest cas, és una partícula col·loquialitzadora marcada per l'elisió final de la "g". La seva traducció literal és "no pot/puede ser", com veiem en castellà, però en català s'ha optat per l'expressió "cagar-se a sobre", que marca una posició de por respecte d'alguna cosa.

Figura 3. Selecció de traduccions d'insults o paraules malsonants de l'anglès al català i castellà de Wonder. Font: pròpia.

5.5 Interjeccions

Totes les llengües presenten partícules o paraules que imiten sons que s'expressen oralment en el discurs, anomenades interjeccions, i tenen com a objectiu representar l'estat d'ànim del

parlant en el moment en què es produeix. Cada interjecció expressa un sentiment amb recursos vocals i verbals diferents, de manera que són un repte a l'hora de traduir i s'han de tenir en compte les convencions que existeixen per a cada llengua. En aquest cas, per a la traducció en català, el portal de referència que utilitzarem és l'ésAdir; en castellà, el *Diccionario panhispánico de dudas* de la RAE.

Wonder no destaca per un ús abusiu d'interjeccions, encara que gran part de la història es narra a través del diàleg. Les més representatives, que apareixen repetides en diversos casos, són les següents:

Whopee	Guai	Yupi	Interjecció que denota sarcasme. En català es manté l'estructura "Oh, sí, que guai", adaptant el "guai" propi del lèxic col·loquial castellà i que actualment es troba recollit al GD62. En castellà, en canvi, no es manté l'estructura de la intervenció i es resol amb només "Yupi", expressió recollida a la RAE "para expresar júbilo". Tanmateix "guay" també està recollit com a adverbi col·loquial i s'usa en el registre informal.
Whoosh	De cop i volta	¡zas!	<i>Whoosh</i> , exclamació que indica sorpresa o èmfasi respecte alguna cosa. En català s'opta per una frase feta, <i>de cop i volta</i> , i es perd la interjecció. En castellà, <i>¡zas!</i> és una exclamació que indica sorpresa per part del parlant.
Boom	Patapam	¡zas!	Exclamació que indica impressió o efusió. En català, <i>patapam</i> és una expressió que denota impressió o justesa davant d'un fet o cosa. Per <i>¡zas!</i> , veure el comentari anterior.
Whoa	Ostres	Uf	<i>Whoa</i> , exclamació que indica sorpresa o impressió. En català <i>ostres</i> , eufemisme d' <i>hòstia</i> , és una interjecció que indica sorpresa, admiració o contrarietat. En castellà, <i>uf</i> indica cansament o resignació.

Figura 4. Selecció de traduccions d'interjeccions de l'anglès al català i castellà de l'obra *Wonder*. Font: pròpia.

5.6 Frases fetes

Les frases fetes formen part de la fraseologia i són un recurs típic del discurs oral col·loquial. Algunes de les ocurrences que apareixen en l'original tenen un mateix equivalent, tot i que no literal, en les llengües meta. En d'altres casos, veurem que se n'ha de fer una traducció del sentit, ja que no hi ha equivalent. A continuació, n'exemplifiquem un per cada cas.

(14) *Like seems like*

Dit de persones que són similars o actuen de manera similar. Traducció per la frase feta equivalent en català i castellà, “cada ovella amb sa parella” i “cada oveja con su pareja”.

(15) *Out with the old*

Literalment, deixar de banda coses, persones o idees antigues i estar obert/a a tot el que vingui (*Diccionari de sinònims de frases fetes*). En català es manté la frase feta equivalent amb “bon vent i barca nova”, que recull aquest significat de comiat d'algú o alguna cosa que no sap gens de greu. En castellà, en canvi, es tradueix per un equivalent literal amb “adiós a lo viejo” i es perd totalment el joc de paraules.

5.7 Like

El mot *like* en anglès col·loquial s'utilitza com a mot crossa o mot omplidor, ja que s'introdueix a moltes oracions sense significat aparent. Conseqüentment, la seva traducció pot causar confusió perquè no existeix cap paraula o expressió equivalent ni en castellà ni en català. Es col·loca dins d'oracions, sense tenir en compte l'ordre:

(1) *I feel like I want to say many things... Like I feel so nervous.*

[“Sento com que tinc moltes coses a dir... Com estic molt nerviosa”]

[“Siento como que tengo muchas cosas que decir... Como estoy muy nerviosa”]

També apareix en casos en què, col·loquialment, els interlocutors fan referència a alguna cosa dita per alguna altra persona o per citar allò que prèviament s'ha esmentat, com ara:

(2) *John was like “this is so difficult”, and I was like “boy, it's nothing”.*

[“En John estava com “això és molt difícil, i jo com “home, no és res”]

[“Jonh estaba como “esto es muy difícil”, y yo como “hombre, no es nada”]

En alguns casos s'empra per citar o donar exemples:

(3) *It's like when you're talking to someone and you know he's not listening.*

[És com quan parles a algú i saps que no t'està escoltant”]

[Es como cuando hablas con alguien y sabes que no te escucha”]

Col·loquialment, també es pot utilitzar com a adverbi per indicar ganes de fer una cosa, l'acció d'estar a punt de fer alguna cosa o l'estat d'ànim d'una persona respecte el moment del qual s'està parlant. L'estructura que segueix és la de subjecte, verb *to be*, *like* i *to* (infinitiu).

(4) *I was like to leave immediately.*

[“Estava com per marxar immediatament”]

[“Estaba como para irme inmediatamente”]

Com veiem, en alguns casos la traducció literal de *like* per l'adverbi “com” o “como” pot mantenir el mateix sentit de la llengua original. Tanmateix, existeixen d'altres expressions idiomàtiques que podrien reproduir el mateix sentit en les llengües meta. En (1), el primer “com” funcionaria de col·loquialment parlant, però el segon perd tot el sentit en posició davant del verb; en aquest cas, podria substituir-se per un “és a dir/es decir” o un “o sigui/a ver”. En (2), la traducció literal ens mostra totalment un calc de l'anglès, que pot arribar a funcionar, però no és idiomàtic. En el cas de citar un exemple o d'indicar ganes de fer una acció, (3) i (4), la forma “com/como” pren sentit fins al punt que, de tant repetir-se, pot arribar a ser idiomàtic.

5.8 Preceptes

Els preceptes són dites conegudes que el professor d'anglès ensenya als seus alumnes a cada classe. Normalment són frases i oracions de personatges emblemàtics o coneguts que han protagonitzat un paper important en la història. Per exemple, la famosa oració de Virgili, *Audentes fortuna iuvat*, o la cèlebre norma de vida de John Wesley: “Do all the good you

can,/By all the means you can,/In all the ways you can,/In all the places you can,/At all the times you can,/To all the people you can,/As long as you ever can”.

Les dites de tot el curs apareixen recollides al final de l’obra en forma d’annex, i en català i castellà també s’inclouen amb la traducció estàndard ja existent per a cada dita. A més, també es recullen els preceptes d’estiu dels alumnes, que han d’escriure durant les vacances i portar quan torni a començar l’escola. D’aquests preceptes, en comentarem la traducció de tres, que presenten qüestions lingüístiques relacionades amb els límits de traducció i el lèxic que ha anat apareixent durant tot el llarg de l’obra.

(1) TRISTAN: “Your deeds may be your monuments, but a good joke goes a long way, too!” – Tristan Fiedleholtzen

CATALÀ: «Si realment desitges una cosa, en aquesta vida, has de treballar per aconseguir-la. Calleu un moment: estan a punt de dir els números de la rifa!» – Homer Simpson.

CASTELLÀ: «Si de verdad quieres algo en esta vida, tienes que trabajar. Y ahora, calla, que van a anunciar los números de la lotería».

La frase del Tristan, en l’original apareix firmada per l’alumne i fa una al·lusió a un dels preceptes que el professor d’anglès els va ensenyar durant el curs: “*Your deeds may be your monuments*”. Literalment ens diu que “els teus actes poden ser els teus monuments, però una bona broma també queda per sempre”. Tant en català com en castellà, s’ha optat per una traducció alternativa a l’original, una dita famosa del personatge Homer Simpson mentre alligona el seu fill, Bart Simpson. És curiós, perquè en català s’ha mantingut la firma del personatge, però en castellà no, de manera que aquesta referència es pot perdre si no sabem de què es tracta. A més, en ambdós casos es perd la referència al precepte del professor.

(2) AMOS: Don’t try too hard to be cool. It always shows, and that’s uncool. – Amos Conti

CATALÀ: No et passis intentant ser guai. Sempre es nota, i no queda gens guai.

CASTELLÀ: No intentes ser guay. Siempre se nota, y eso no es guay.

En aquest cas, la dita ve firmada per l'autor, i fa referència a l'experiència viscuda durant el curs. En català es manté el mot *guai*, amb el significat de divertit, que no apareix recollit al DIEC2, però sí al GD62, i que ha anat sortint durant tot el llarg de l'obra. En castellà, s'empra el mot *guay*, i és el primer cop en què apareix en el llibre, encara que sí que apareix recollit al DRAE com a adjectiu col·loquial.

(3) SUMMER. If you can get through middle school without hurting anyone's feelings, that's really cool beans. – Summer Dawson

CATALÀ: Si aconsegueixes fer tota la secundària sense ferir els sentiments de ningú, mola.

CASTELLÀ: Si puedes acabar secundaria sin haberle hecho daño a nadie, ¡guay!

Precepte firmat, també, per l'alumna i que fa referència a l'experiència viscuda durant el curs. Hem de tenir en compte que els cursos escolars entre països poden variar i, per exemple, als Estats Units, *middle school* equival als cursos entre mig del segon cicle de primària (3r i 4t) i secundària. Vegem la següent taula:

ESTATS UNITS	CATALUNYA
Elementary school (grades 1st to 4th)	Primària: - Cicle inicial (1r i 2n) - Cicle mitjà (3r i 4t)
Middle school (grades 5th to 8th)	Primària: - Cicle superior (5è i 6è)
High school (grades 9th to 12th)	Secundària (1r a 4t)

Figura 5. Correspondència de nivells escolars del sistema educatiu estatunidenc i català. L'estructura de 10 sistemes educatius de l'OCDE de la Generalitat de Catalunya.

La Beecher Prep és una *middle school* i, per tant, comprèn els cursos de 5è a 8è, que equival a 5è i 6è de primària i 1r i 2n de secundària del sistema educatiu català. En la traducció dels preceptes s'ha optat per la traducció de *middle school* per “secundària/secundaria”, tenint en compte que, segons l'equivalència de cursos, el terme també inclou dos cursos de secundària. De totes maneres, l'obra s'esdevé dura tot el curs de cinquè i les referències al sistema educatiu es mantenen literals (“*seven graders*” es tradueix per “eren alumnes de setè” i “eran de séptimo”).

Pel que fa a la darrera expressió del precepte, “*that’s really cool beans*, és una frase feta que denota entusiasme i il·lusió envers una cosa. En català es fa servir el verb *molar*, pertanyent a la llengua col·loquial, amb el significat “d’agradar”. En castellà es torna a utilitzar, per segon, el mot *guay*.

6. Conclusions

Conservar el caire no incluiu dels personatges se suma al repte de la construcció d’un discurs oral que, d’una banda, ha de ser fidel a l’original, però, de l’altra, ha d’estar el màxim integrat possible a la cultura d’arribada. Com bé citava el filòsof F. Schleiermacher en l’assaig *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens* (Sobre els mètodes de traducció), “cal deixar l’autor en pau i acostar-li el lector, o bé deixar en pau el lector i acostar-li l’autor”.

A *Wonder*, el repte va molt més enllà de deixar en pau l’autor i el lector i se centra en la missió principal de transmetre una lliçó de sensibilitat i empatia, que no té en compte fronteres ni cultures. Per tant, el més important és mantenir tots aquells punts en què les accions dels personatges ens transmetin aquesta humanització. Dins del repte, hi trobem les diverses qüestions amb què ens hem anat trobant a mesura que s’ha analitzat l’obra i que han suposat un cert límit en les dues traduccions: la construcció de la llengua oral en un text literari escrit, pròpia d’una oralitat fingida i dins d’un registre informal col·loquial. L’autora, en aquest cas, crea una obra literària a partir de la veu dels personatges, que s’expressen tal i com pensen o parlen. En definitiva, una llengua col·loquial anglesa amb trets propis del dialecte i la cultura, que les respectives traduccions han de decidir si mantenir o no.

En aquesta alçada, un altre dels objectius era el de veure com s’havia construït, en català i castellà, aquesta llengua col·loquial per tal de reproduir la veu d’uns personatges infantils i adolescents, d’entre deu i quinze anys, i amb una realitat diferent a la nostra. Aquest anàlisi tenia un punt de partida poc determinat, ja que la col·loquialitat de la llengua és un àmbit molt complex i divers i, al seu temps, poc indagat lingüísticament parlant. En castellà s’han fet diverses recerques sobre el dialecte col·loquial, tenint en compte que la més recent que s’ha recuperat data del 2010. En català, al seu torn, els estudis encara són més escassos i la majoria es remetent a qüestions castellanoparlants com a conseqüència del bilingüisme i el contacte entre les dues llengües. Amb tot, s’ha intentat conciliar la pluralitat dels aspectes de la llengua col·loquial i analitzar les traduccions des d’un punt de vista de respon a les característiques generals de la llengua col·loquial tant catalana com castellana. El resultat ha estat un anàlisi de

dues traduccions que presenten trets col·loquialitzadors (l'alteració de l'ordre neutre en anglès, l'ús de frases fetes, la introducció de la fraseologia pertinent, l'ús de referents culturals...) i que responen al sentit original d'apropar el lector a aquesta realitat tant propera com és una aula d'escola.

El resultat ha estat un llenguatge planer en les dues llengües, que respecta en la major part de l'obra el significat i el sentit originals, sense alterar allò que l'autora vol transmetre. Les expressions no inclusives, el llenguatge malsonant i els insults, les interjeccions i les frases fetes són els aspectes que s'han mantingut més fidels en ambdues traduccions. Les referències culturals han presentat més vacil·lacions pel que fa a les traduccions, que divergeixen força en català i castellà. El català, d'una banda, prefereix anotar el text i opta per traduccions equivalents en català; en canvi, el castellà es decanta més per una neutralització del text i manté força referents de l'anglès. Si ens fixem en la taula següent:

(1) Bleeding Scream	Fantasma Sanguinolent	El malo de <i>Scream</i>
(2) D&D	<i>Dracs i masmorres</i>	Dungeons & Dragons
(3) KidzBop commercial	Versió infantil d'«Operación Triunfo»	Concurso de cantantes para niños

Veiem com les tècniques de traducció emprades en català i castellà són totalment diferents i caracteritzen cadascuna de les traduccions. En (1), veiem com el català opta per una traducció equivalent que perd la referència de la pel·lícula de *Scream*, fet que el castellà manté. En (2) passa el mateix, encara que la referència es manté perquè es tracta del mateix joc, però el castellà decideix mantenir-lo en anglès. Finalment, (3) és un clar exemple d'anostrament del text en català, que substitueix el programa de KidzBop anglès per un programa equivalent i que forma part de la cultura espanyola, Operación Triunfo. En canvi, el castellà es continua mantenint neutre i en fa una traducció perifràstica que perd totalment la referència. Aquest tret característic d'anostrar el text, al seu torn, es pot veure també en la traducció dels preceptes, analitzats en el darrer punt. Si prenem el primer precepte com a exemple,

(4) TRISTAN: “Your deeds may be your monuments, but a good joke goes a long way, too!”
– Tristan Fiedleholtzen

CATALÀ: «Si realment desitges una cosa, en aquesta vida, has de treballar per aconseguir-la. Calleu un moment: estan a punt de dir els números de la rifa!» – Homer Simpson.

CASTELLÀ: «Si de verdad quieres algo en esta vida, tienes que trabajar. Y ahora, calla, que van a anunciar los números de la lotería».

Ens fixem que la traducció del català i del castellà no té res a veure amb l'original. En aquest cas, s'opta per afegir una referència cultural nova, que no apareix en anglès, a la sèrie nord-americana *Els Simpsons*. Es tracta d'una frase cèlebre del personatge Homer Simpsons, que diu al seu fill mentre l'alliçona. A grans trets, manté el sentit original a partir d'una referència cultural innecessària. A més, cal destacar que en català apareix firmada, però en castellà no.

Finalment, la darrera dificultat en la traducció de l'anglès col·loquial és la partícula *like*, inherent a la fraseologia anglesa i que no té cap equivalent literal en les llengües meta. Tant en català com en castellà, s'ha optat per fórmules pròpies del parlar col·loquial, que han col·loquialitzat una mica més el text, tot i que en alguns casos s'ha optat per elidir-la.

La traducció d'una obra com *Wonder* suposa tot un repte per diversos factors que el traductor ha de tenir en compte. No només és una decisió d'estrangerització o d'anostrament del text, sinó que es tracta de posar-se a la pell d'uns infants d'entre deu i quinze anys que, a més, es veuen immersos en situacions compromeses i difícils. Cada personatge té la seva realitat i, per tant, la seva manera de ser i parlar, fet que s'ha de reproduir en el text. Tot d'una, el fet que l'obra hagi tingut tant d'èxit arreu del món i que després de gairebé deu anys de la seva publicació continuï sent una obra de referència juvenil (lectura obligatòria en molts sistemes educatius) només ens pot indicar un fet: que la traducció catalana i castellana ha arribat al lector català i castellà de la mateixa que l'obra original ha arribat al lector anglès.

PART 2

Wonder i educació inclusiva: l'avaluació en l'ensenyament de llengües a secundària

El cas de l'Auggie és una realitat evident en l'ensenyament actual. Molts centres educatius ja creuen que el pas cap a una escola totalment inclusiva és la clau per l'èxit educatiu global i, per tant, el camí a seguir. L'Auggie, considerat diferent a la resta per la seva malformació facial, es veu immers en una escola que l'acull a nivell educatiu i l'abraça, però que mostra una mancança pel que fa a nivell de companyerisme. La seva situació és totalment extrapolable a la realitat, on els alumnes també poden sentir-se exclosos pel que fa a l'aprenentatge. L'educació inclusiva és, doncs, un dels grans reptes del sistema educatiu. Educació i inclusió, en aquest cas, s'han d'entendre com a procediment que busca allunyar-se de l'exclusió i les desigualtats educatives, oferint les mateixes oportunitats d'aprenentatge per tothom. Segons Urribarri (2016):

“Niñas y jóvenes con discapacidad tienen derecho a una educación de calidad, donde la inclusión educativa esté basada en un clima escolar armónico, que dé fe de una convivencia escolar centrada en valores y en derechos humanos, adaptando los espacios educativos a la diversidad, libre de violencia y hacia una cultura de paz”

Aquest clima escolar harmònic definit suposa tot un repte tant per l'educació com per la societat en si. Adaptar el sistema educatiu és una tasca comuna i un deure que el docent ha de tenir present per tal de garantir l'èxit educatiu en la totalitat dels seus alumnes, amb les característiques i necessitats que presentin. Es tracta d'una realitat tant latent que són molts els canvis que s'han proposat fins ara per tal d'adaptar les aules a partir del Departament d'Educació, en el cas de Catalunya. Tanmateix, encara existeixen mancances i debilitats en els processos d'ensenyament i aprenentatge per tal que siguin totalment inclusius, i un dels casos que genera més controvèrsia és l'avaluació. Si l'objectiu final és promoure la total integritat dels alumnes a l'aula i que tinguin igualtat de condicions respecte l'adquisició de coneixements, com ha de ser l'avaluació? Grupal o personalitzada?

Al seu temps, estudis recents afirmen que l'avaluació i l'ensenyament de llengües són dos àmbits que s'aproximen, i que “l'avaluació de la llengua s'hauria de considerar un aspecte

propi de la didàctica d'aquesta matèria" (Ribas Seix, 2009). Els objectius de l'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge de llengües coincideixen amb els objectius propis de l'ensenyament i l'aprenentatge, de manera que s'han de concebre conjuntament. Per tal que l'alumne aprengui una llengua, ha de rebre un bon *feedback*. I com contemplem, doncs, la inclusió dins l'avaluació? Aquesta és una de les incògnites que intentarem resoldre durant el següent anàlisi. D'aquesta manera, realitzarem un estudi de la situació actual de l'educació inclusiva a Catalunya i, per focalitzar-nos en l'avaluació, procedirem a un estudi de camp en una escola real per tal de veure els recursos que el docent utilitza en l'assignatura de llengües per tal d'assolir l'èxit educatiu.

Amb tot, intentarem respondre les següents incògnites: (1) Es contempla la inclusió a nivell d'aula? (2) Es fan servir estratègies inclusives per tal d'oferir les mateixes oportunitats d'aprenentatge de llengües? (3) L'avaluació és la clau de l'èxit de l'aprenentatge? (4) Per tal que sigui així, ha de ser personalitzada o grupal?

1. Marc teòric de l'educació inclusiva

Segons el Departament d'Educació català, "l'educació inclusiva és un dels fonaments del sistema educatiu català que té com a objectiu vetllar per les oportunitats d'aprenentatge de totes les persones, independentment de les seves capacitats, de la condició social o cultural, la religió, la diversitat sexual o la d'identitat de gènere". Per tant, entenem aquest concepte com el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense cap mena de distinció, l'oportunitat de ser membre de la classe ordinària i d'aprendre amb i dels seus companys i companyes dins l'aula.

El concepte d'*educació inclusiva* neix a finals del anys noranta com a ampliació d'un terme encara més restringit fins al moment, *integració*. En ambdós casos, ens movem en un territori de capital social i de polítiques proactives d'educació escolar. Introduir un concepte que englobi la diversitat en l'aula, inherent a la realitat més imminent, permetrà, en molts casos, comprendre les actituds dels alumnes en relació a les seves necessitats individuals. Aquesta consideració ofereix el dret a tot alumnat d'adquirir un aprenentatge profund en totes les matèries d'acord amb els potencials que manifesta. Segons Calvo de Mora (2006), el concepte també se sustenta "en la dimensió de diversitat sociocultural, relativa al context local de la població d'estudiants de cada escola" i, per tant, la seva aplicació pot arribar a dependre totalment de les característiques de l'escola i dels alumnes que en formin part.

1.1 De la integració a la inclusió: el cas de Catalunya

El principi de l'educació inclusiva rau en les diferències individuals i la diversitat, dos aspectes molt palesos en la societat actual, immersa en un món totalment globalitzat i tecnològic. A Catalunya, els responsables de vetllar per aquesta nova realitat són el Departament d'Educació, conjuntament amb el Síndic de Greuges.

La publicació del Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, marca un canvi de concepte del que abans s'anomenava "integració". En aquesta nova era, no només es regula l'atenció educativa de l'alumnat que presenta necessitats educatives especials, sinó que comença a tenir en compte la realitat íntegra de cada aula amb l'objectiu de garantir que tots els centres educatius del Servei d'Educació de Catalunya siguin inclusius.

El punt més important del decret, que marca un abans i un després en l'educació, és la possibilitat d'escolaritzar tots els infants, siguin quines siguin les seves necessitats educatives, en centres escolars ordinaris. Excepcionalment, les famílies que ho sol·licitin, poden realitzar l'escolarització de l'infant en un centre d'educació especial en cas de discapacitat greu o severa. Amb aquesta base, l'Ítaca d'una escola per a tothom, que no exclou ningú i en què es garanteixi l'equitat i la igualtat d'oportunitats comença a construir-se a fi de garantir l'èxit educatiu. Tot i així, encara queda molt per fer.

Dos anys més tard, el 2019, el *Pacte contra la segregació escolar* suposa un compromís de país per combatre la segregació escolar i accentua la voluntat de les institucions catalanes de vetllar per una escola inclusiva i integradora, que asseguri les expectatives d'èxit de tot l'alumnat tenint en compte la diversitat i la complexitat social. A grans trets, el seu objectiu és convertir-se en una guia d'actuacions i cent vuitanta-nou mesures per incrementar la coresponsabilitat dels centres en l'escolarització equilibrada d'alumnes i la dotació de recursos per atendre les necessitats específiques de suport educatiu existents del conjunt de centres que integren el Servei d'Educació de Catalunya, és a dir, tots els centres públics i privats sostinguts amb fons públics. El pacte es signa des del Departament d'Educació, el Síndic de Greuges, el Parlament de Catalunya, els membres de la comunitat educativa i gairebé tots els ajuntaments de més de 10.000 habitants.

Tanmateix, la primera actuació del *Pacte* no arriba fins al 2021, una realitat força recent. Per donar resposta a un dels compromisos recollits en el document, la Generalitat de Catalunya aprova el Decret 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres educatius catalans, que preveu un desplegament de mesures per combatre la segregació escolar en els pròxims cursos (vegeu Annex Part 2, Annex I). Arribats a aquest punt, malgrat la voluntat d'oferir possibilitats i noves millores cap a un camí d'escola inclusiva, la gran incògnita del docent continua sent la mateixa: com es pot fomentar l'ensenyament inclusiu dins una aula on l'alumnat presenta característiques i necessitats socials molt diverses? Quins recursos tenim a l'abast?

1.2 Necessitats Específiques de Suport Educatiu

Segons el Departament d'Educació, es considera Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE) el decalatge que es produeix entre les capacitats de l'alumne i les exigències del context, que afecta substancialment el desenvolupament i l'aprenentatge. Aquestes necessitats s'avaluen en consideració amb el funcionament de l'alumne dins el seu context educatiu, independentment de la seva condició personal i social, amb l'objectiu de proporcionar-li els suports necessaris per afavorir-ne l'aprenentatge en condicions d'equitat.

Les NESE s'apliquen, d'una banda, en alumnat que presenta Necessitats Educatives Especials (NEE) relacionades amb alguna discapacitat física, intel·lectual o sensorial (visual o auditiva), trastorn greu de conducta, trastorn mental, trastorn de l'espectre de l'autisme (TEA) o malalties degeneratives greus i minoritàries. De l'altra, també s'apliquen en alumnat amb trastorns d'aprenentatge o comminació, alumnat amb altres capacitats, alumnat que presenta situacions socioeconòmiques i socioculturals desfavorables i alumnat amb risc d'abandonament escolar prematur. Finalment, també s'esdevenen en alumnat d'origen estranger amb NESE derivades de la incorporació tornada al sistema educatiu, falta de domini de la llengua vehicular dels aprenentatges i l'escolaritat prèvia deficitària.

- Aquestes necessitats educatives s'han de basar en:
- Les àrees de fortaleces de l'alumne
- Les competències prèviament adquirides i la modalitat d'aprenentatge més eficaç
- Els reptes i desafiaments curriculars als quals s'enfronta
- Les condicions personals o socials que interfereixen en la seva capacitat d'aprendre

I s'han d'abordar des del mateix currículum per garantir que l'alumne pugui accedir i participar en totes aquelles activitats que resulten imprescindibles per al seu desenvolupament i aprenentatge en societat, amb la única finalitat que tots els alumnes que presentin NESE puguin formar part del grup d'escolarització ordinari.

Dins els programes de diversificació curricular establerts per les NESE que l'alumnat d'un centre públic pugui presentar, trobem una diversa varietat de recursos. Tanmateix, els que prendran més sentit al llarg del projecte són els següents:

Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE), unitats de recursos humans i materials per afavorir la participació de l'alumnat amb necessitats educatives especials en entorns escolars ordinaris. Cal destacar que no són unitats d'alumnes, sinó de recursos.

Aules d'acollida, d'atenció a l'alumnat nouvingut, on l'acollida i la integració escolar d'aquelles persones que s'han incorporat per primera vegada al sistema educatiu català en els darrers vint-i-quatre mesos.

Aules obertes, organitzades en programes diversificació curricular per alumnes que presenten mancances significatives en els seus aprenentatges, baix nivell d'autoestima i desmotivació per l'activitat escolar.

Figura del vetllador/a, professional encarregat d'ajudar un alumne/a amb NEE perquè pugui participar en les activitats organitzades en el centre docent.

1.3 Recursos per a la inclusió

Fins ara, queda clar, doncs, que les diferències individuals i la diversitat són una realitat i que cada cop tenen més importància en la manera de desenvolupar una classe. En aquest línia, el Departament d'Educació ofereix diversos recursos per tal de poder guiar la tradició pedagògica de Catalunya cap a un camí més inclusiu. En primer lloc, ho fa d'acord amb el règim que estableix el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu i els seus precedents. L'article es redacta en base a les lleis 12/2009, de 10 de juliol, d'educació i 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, en concordança amb aportacions específiques de la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (2006) i l'OCDE (2007),

juntament amb l'Agència Europea per a les Necessitats Especials i l'Educació Inclusiva (2011) i l'informe *Repensar l'educació* de la UNESCO (2015).

Amb aquest rerefons, el decret pretén establir un nou marc de referència perquè tots els centres educatius i la comunitat educativa en general puguin seguir avançant en la formació de ciutadans compromesos, crítics i actius en el desenvolupament just i solidari de la societat. El punt de partida és el més important: “cada centre educatiu, camí a la inclusió, determina els seus propis fonaments psicoeducatius, formatius, ètics, de defensa de l'equitat i de justícia que han de permetre crear la societat que es desitja, evitant el fracàs i l'exclusió i augmentant la qualitat educativa per a tots els alumnes sense excepcions”. Al llarg de cinc capítols, l'article presenta les disposicions de caràcter general, amb les funcions de cada òrgan corresponent; les mesures i els suports per a l'atenció de la diversitat dels alumnes; el procediment per a l'escolarització dels alumnes; les característiques de l'atenció educativa dels alumnes amb necessitats específiques i, finalment, l'explicitació de diversos serveis i recursos a disposició del sistema educatiu.

A més a més, el Departament d'Educació també posa a l'abast un *Índex per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*, de Tony Booth i Mel Ainscow, com a punt de partida cap a aquesta transició del sistema educatiu. L'article consta de tres parts, organitzades en: (1) un enfocament inclusiu per a la millora dels centres educatius, (2) el procés d'elaboració d'un índex per fases i (3) els materials per a l'avaluació. A grans trets, el més important segons Booth i Ainscow, és l'elaboració d'un pla de millora del centre educatiu amb una orientació inclusiva, atenent les següents qüestions:

- Valorar de la mateixa manera tot l'alumnat i tot el professorat
- Augmentar la participació de l'alumnat en les cultures, el currículum i les institucions de la comunitat a la qual pertany el centre i, en conseqüència, reduir-ne l'exclusió
- Reestructurar les cultures, les polítiques i les pràctiques dels centres educatius de manera que atenguin a la diversitat de l'alumnat en la seva zona
- Disminuir les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tots els estudiants, no només d'aquells que presenten disminucions o que tenen “necessitats educatives especials”

- Aprendre dels esforços que fan els centres per superar les barreres a l'accés i a la participació d'alumnes concrets tot efectuant canvis que beneficiïn més àmpliament tot l'alumnat
- Veure la diferència entre els estudiants com un recurs per donar suport a l'aprenentatge, més que no pas com un problema que s'ha de superar
- Reconèixer el dret que tenen els estudiants de ser educats a la zona on viuen
- Millorar els centres, tant pel que fa al professorat com a l'alumnat
- Emfatitzar el paper dels centres a l'hora de construir comunitat i desenvolupar valors, així com millorar-ne els resultats
- Promoure relacions de suport mutu entre centres i institucions de la comunitat
- Reconèixer que la inclusió en l'educació és un aspecte més de la inclusió en la societat

Per a la creació del projecte educatiu en concordança a la proposta pedagògica de centre, Educació també ofereix la guia *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu: Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú* (2016), que té com a finalitat orientar el centre per tal de dur a terme una bona organització i gestió del currículum i de les mesures educatives en aquest aspecte.

La guia s'estructura a partir de cultures, polítiques i pràctiques inclusives que tenen com una única finalitat: la creació d'un projecte educatiu de centre inclusiu. Aquest projecte ha de garantir una atenció educativa inclusiva i de qualitat per a tots els alumnes i ha de comptar amb: normes d'organització i funcionament de centre, projecte de convivència, pla d'acollida, projecte lingüístic, projecte de direcció i qualsevol altre projecte addicional. A partir de models orientatius, el resultat final ha de ser una proposta pedagògica basada en un currículum competencial amb una programació que programi i avaluï per competències.

Amb tots els recursos i investigacions prèvies, finalment, el Departament acaba elaborant el *Pla d'Acció 2008-2015: Aprendre junts per viure junts*, un document que fixa els objectius, els principis, les condicions i els criteris per afavorir el desenvolupament de centres inclusius. Anys més tard, posa en disposició el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA), un model que facilita el marc de referència per a la creació de contextos d'aprenentatge en els quals es proporcionen múltiples maneres de presentar la informació, maneres d'actuar i de representació i maneres de comprometre's (vegeu Annex Part 2, Annex II). Aquest document tenia com a

objectiu convertir-se en una guia perquè la proposta pedagògica de centre es pogués dur a terme dins el marc del projecte educatiu inclusiu.

1.4 Ensenyament i aprenentatge de llengües

El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya es basa en l'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural. Així doncs, planteja una educació plurilingüe amb la finalitat d'ensenyar i aprendre diverses llengües, tant les curriculars com les pròpies. El model és fruit del coneixement i l'experiència adquirida a través dels anys i va més enllà de la Llei 7/1983, de Normalització Lingüística, que només articulava el català com a llengua de referència en el sistema educatiu. Amb l'aplicació del Programa d'Immersion Lingüística (2013), es consolida un model educatiu amb un únic objectiu: garantir la igualtat d'oportunitats a tots els alumnes i, per tant, la cohesió social.

En aquesta línia, la llengua vehicular de l'aprenentatge i d'ús habitual a l'escola és el català i, en els contextos en què l'alumnat és majoritàriament no catalanoparlant, s'incorporen les estratègies metodològiques pròpies dels programes d'immersió lingüística a partir dels elements constitutius següents:

1. El català i l'occità són les llengües de referència
2. Les llengües curriculars (català, castellà i estrangeres) es tracten com a llengües d'aprenentatge
3. Les llengües no curriculars (sovint d'alumnat d'origen estranger) tenen un paper integrador i d'equitat, i poden ser impartides com a matèria optativa
4. L'acollida i l'atenció lingüística de l'alumnat d'origen estranger es desenvolupa en llengua catalana (pla d'acollida, aula d'acollida i suport lingüístic i social)
5. Per la resta d'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu, es planifiquen les mesures i suports i es determina en el pla individualitzat quins seran els criteris mitjançant els quals s'avaluarà l'assoliment de la competència lingüística i comunicativa

De model lingüístic, destaca el fet de facilitar l'aprenentatge d'una segona llengua a tots els alumnes, determinada pel centre, que pot ser curricular, d'abast internacional o familiar de l'alumnat o d'origen estranger. En aquest cas, el centre ha de disposar de docents acreditats per fer-ho.

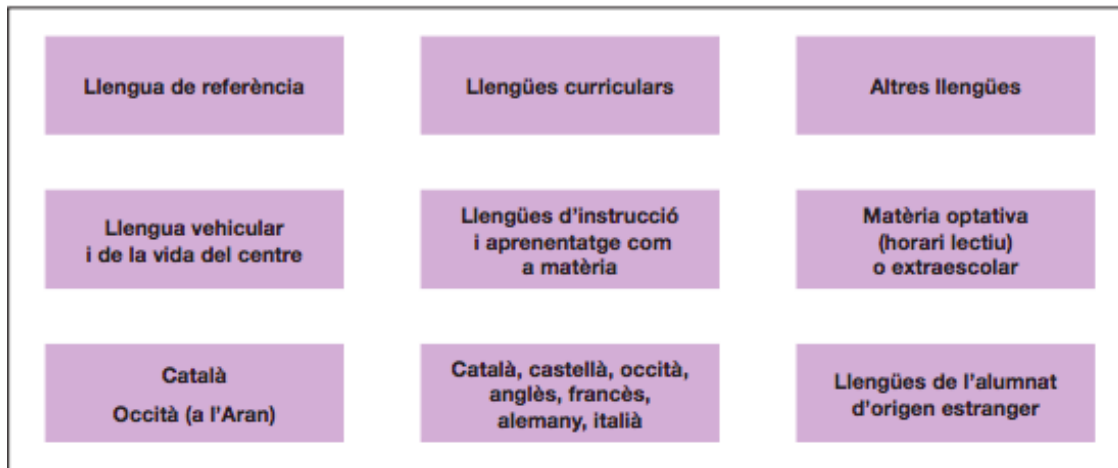


Figura 6. Quadre de llengües del centre educatiu segons el model lingüístic català. Departament d'Ensenyament.

2. L'avaluació inclusiva

El procés de l'educació que s'analitzarà en el present estudi és l'avaluació, entesa com l'acció de recollir informació, analitzar-la i prendre decisions per part del docent i segons les instruccions d'organització i de funcionament d'inici de curs. Segons el Departament d'Educació (2009):

“L'avaluació ha de ser contínua i global. La finalitat que es persegueix amb l'avaluació és detectar les dificultats tan bon punt es produeixin, esbrinar-ne les causes i prendre les mesures necessàries a fi que l'alumnat pugui continuar amb èxit el seu procés d'aprenentatge”.

Com tots els àmbits que s'agrupen dins el conjunt de l'educació, l'avaluació també contempla un punt de vista social i inclusiu, però és el sector menys investigat i del qual es disposa menys recursos. D'una banda, l'avaluació permet qualificar, és a dir, posar nota per poder classificar i seleccionar els resultats dels alumnes (avaluació sumativa). De l'altra, també és una eina que des d'una vessant més pedagògica ajuda a regular el procés d'ensenyament-aprenentatge per tal d'adaptar les estratègies individuals i col·lectives (avaluació formativa). Amb tot, permet contrastar l'assoliment dels objectius inicials plantejats, a orientar l'alumnat i a contrastar els progressos que es van aconseguint a mesura que avança el curs. Per tant, hem d'entendre l'avaluació com un procés compartit entre docent i educant.

Així doncs, per tal que l'avaluació també sigui inclusiva, és necessari un canvi de mirada. Masip Tarragó (2004) encunya el terme a partir de la següent afirmació: “avaluar per conèixer, examinar per excloure” i, a continuació, identifica les errades principals del sistema avaluador actual. L'avaluació tradicional aplica etiquetes i comparacions entre aprenentatges i, per tant, posiciona els alumnes dins d'una escala jeràrquica. Amb aquesta metodologia, el que realment s'acaba buscant és superar els “contrincants”, en lloc d'aconseguir una bona qualificació de l'aprenentatge. Supervisar amb l'únic fi de corregir i aplicar una nota objectiva, al cap i a la fi, ens allunya de la competència d'aprendre a aprendre (Departament d'Educació, 2018). Com a procés complex i que compleix diferents propòsits, l'avaluació ha d'abastir diverses estratègies que vetllin per afavorir que l'alumnat detecti les seves pròpies dificultats i disposi d'estratègies i instruments per superar-les.

La competència d'aprendre a aprendre ens apropa a un sistema d'avaluació de base heterogènia, que ens apropi a l'avaluació inclusiva i que fomenti:

- L'interès per millorar, sense excloure i castigar, amb la possibilitat de refer i millorar
- Un currículum coherent i conscient
- La vinculació de l'avaluació a l'aprenentatge i viceversa, que ajudi a identificar les necessitats individuals en formació
- La individualització
- La varietat i innovació de recursos avaluadors
- La planificació conjunta entre professorat i alumnat de les activitats d'avaluació, per tal que siguin diverses i constants en tot el procés
- L'autoavaluació, la coavaluació i l'heteroavaluació
- La diversitat en els nivells d'aprenentatge
- Una comunicació constant

2.1 Instruments d'avaluació

Stanford i Reeves (2005) afirmen que “una veritat fonamental en l'eficàcia de l'ensenyament és que les estratègies d'avaluació han d'ajudar al professor a determinar el tipus d'ensenyament més apropiat, a més d'avaluar el progrés dels seus alumnes”.

Els instruments més tradicionals i que s'entenen com una supervisió objectiva amb l'únic fi de qualificar s'allunyen molt de la realitat de l'aula i no fomenten la diversitat. Aquesta anàlisi de la informació es realitza a través d'exàmens, observacions de la conducta, registre de les activitats d'aprenentatge realitzades i proves específiques d'avaluació. En tots ells, l'avaluació és totalment sumativa i s'acaba qualificant l'alumne amb un número. Tanmateix, en aquest punt sorgeixen les principals errades en l'aprenentatge (Masip Tarragó, 2004). El sistema presenta mancances, ja que no es tenen en compte les idees i creences prèvies de l'infant, com tampoc les seves formes de percebre, sentir, raonar i comunicar.

Avui en dia, el docent té a l'abast diversos instruments que, d'una banda, poden fomentar l'autoregulació de l'aprenentatge i, de l'altra, presenten una funció més certificadora o quantitativa. Els classificarem en la següent taula, basada en les estratègies inclusives de treball a l'aula del Departament d'Educació:

INSTRUMENTS REGULADORS D'APRENTATGE	
Diari de classe	Autoavaluació en format de diari personal, on l'alumne pot expressar les seves creences respecte allò que ha après i també les seves dificultats. L'anàlisi permet identificar si reconeix l'objectiu del treball realitzat i quins són els obstacles a superar, de manera que és més important regular les seves percepcions que no pas els resultats de l'activitat en si.
Informe personal o KPSI	El Knowledge and Prior Study Inventory són qüestionaris per recollir els coneixements previs i la posterior reflexió sobre allò que es necessita aprendre de la matèria en qüestió. Es poden dur a terme amb la visualització de conceptes clau durant tot el procés d'aprenentatge o a partir de converses en grup gran. El plantejament de preguntes o objectius previs condueix a una reflexió posterior més profunda i complexa.
Portafoli	O la carpeta d'aprenentatge, permet recollir les diferents activitats que fa l'alumnat al llarg de l'aprenentatge d'un tema, els seus objectius i les reflexions que encara no sap prou bé, com revisarà els errors i com millora a mesura que avança el coneixement. També inclou els resultats de les activitats d'avaluació de caire

	qualificador i, a partir de totes les dades, es dedueix el resultat final que acredita els aprenentatges.
Rúbrica	Es tracta d'una matriu que explicita els criteris de realització relacionats amb l'avaluació d'una competència i els criteris dels resultats corresponents als diferents nivells d'assoliment, concretats en indicadors relacionats específicament amb la tasca d'avaluació.
Graells d'observació	Es poden utilitzar a nivell personal pel propi alumnat, entre ells o pel mateix professorat. Permeten registrar conductes i obtenir informació per avaluar les intel·ligències múltiples dels alumnes.
Debats o tertúlies	Permeten reflexionar sobre l'aprenentatge de manera cooperativa i individual i es converteixen en un espai d'expressió personal i de criteris on l'alumnat és lliure de participar sota el seu punt de vista i el seu aprenentatge respecte alguna matèria.
Estudis de cas	Es basen en la recopilació d'informació detallada sobre un grup d'alumnes o un alumne individual durant tot el llarg d'un procés d'aprenentatge. L'estudi de cas permet observar i recollir dades, descriure situacions, amb la finalitat d'avaluar i, en cas necessari, transformar.
Autoavaluació i coavaluació	Eina que permet l'autoreflexió per part de l'alumnat de tot allò que està fent. Permet analitzar els propis errors i diferències entre ells, per tal de localitzar les dificultats en què es troben i aprendre amb lògica.

Figura 7. Instruments reguladors d'aprenentatge. Departament d'Ensenyament.

Finalment, un dels punts que cal destacar és la transparència de l'avaluació tant per part dels alumnes com per part de les famílies. L'escola inclusiva ha de ser capaç de comunicar amb claredat els aspectes d'avaluació i del procés educatiu per tal de constatar els professors al llarg de l'avaluació formativa i detectar, en cas necessari, possibles necessitats d'aprenentatge.

2.2 L'avaluació de llengües

Ribas Seix (2009) creu que l'avaluació de llengües s'hauria de considerar un àmbit propi de la didàctica d'ensenyament i aprenentatge d'aquesta àrea. També, segons Boud (2003), per aconseguir una avaluació de llengües sostenible, "l'avaluació ha de servir a l'estudiant per

aprendre, les activitats que es proposen han de transferir part de la responsabilitat de prendre decisions del professorat a l'aprenent, oferint-li els fonaments per un aprenentatge continuat al llarg de la seva vida i alhora millorar l'aprenentatge del moment”.

Dins un marc inclusiu, el concepte d'avaluació es contraposa a l'objectiu d'unificar les programacions i els currículums perquè tots els alumnes se sentin inclosos durant el procés d'aprenentatge. D'entrada, el sistema educatiu inclusiu busca oferir la mateixa oportunitat de condicions als aprenentatge per tal que l'ensenyament s'unifiqui en una única manera d'educar. Tanmateix, si realment l'avaluació és el motor de construcció de coneixement i han d'utilitzar instruments autoregulators que orientin l'alumne i li donin evidències sobre el seu propi progrés com ens diu Sanmartí (2007), aquesta avaluació ha de ser totalment única i personalitzada.

Com hem comprovat, les diferències són un fet real a l'aula i, per tant, totes els alumnes, independentment de les seves necessitats educatives específiques, presentaran una manera d'aprendre i de progressar diferent que s'haurà de tenir en compte a l'hora d'avaluar. Així doncs, es creu que per a l'èxit educatiu en l'ensenyament de llengües, l'avaluació efectiva es lliga amb l'avaluació afectiva. D'aquesta manera, s'ha de concebre com un procés que cal adreçar cap al “què” i “per què” del mateix aprenentatge. Aquestes dues incògnites es mostraran diferents en les casuístiques de cada alumne i, per tant, és possible que s'hagin de personalitzar.

3. Metodologia

Arribats a aquest punt, procedim a analitzar l'estat d'avaluació inclusiva en un cas d'aula real, per tal de veure com es gestiona i com s'intenta apropar a un sistema educatiu inclusiu. A partir d'una classe de secundària, comprovarem si els recursos existents per una educació més inclusiva es posen en pràctica i en quina mesura a partir de l'aplicació d'una seqüència didàctica. De les activitats, n'analitzarem l'avaluació del docent per tal de comprovar el nivell d'inclusió que suposa, fins a quin nivell és personalitzada i quines mesures es podrien aplicar per millorar.

3.1 Estudi de cas: Col·legi Maria Immaculada

El Col·legi Maria Immaculada es situa a la localitat de Tremp, al Pallars Jussà, i es tracta d'una escola claretiana concertada, és a dir, un centre educatiu de gestió privada finançat parcialment

per l'administració pública amb valors religiosos. L'escola té més de cent anys d'història i ha estat caracteritzada per molts períodes educatius, de manera que, consegüentment, ha viscut canvis radicals en la manera d'ensenyar.

Avui en dia, el nombre d'alumnes del centre és de 330 i l'equip de professors —sense comptar vetlladors— és de 29. En el centre s'imparteixen quatre tipus d'etapes educatives diferents, que comprenen les edats de 2 a 16 anys: Educació Infantil de Primer Cicle (0 a 3 anys), Educació Infantil de Segon Cicle (3 a 5 anys), Educació Primària (6-11 anys) i Educació Secundària Obligatòria (12 a 16 anys). Cal destacar que cada nivell educatiu compta amb els docents especialitzats en les diferents àrees de docència, però, en canvi, el servei de personal de suport o vetlladors és limitat i es comparteix amb tots els cicles impartits.

Com bé hem dit, és una escola concertada que es nodreix parcialment de fons públic. Per tant, forma part dels centres que són àmbit d'actuació del *Pacte contra la segregació*. Així doncs, totes les mesures establertes en relació amb l'educació inclusiva han —o haurien— de tenir-hi cabuda.

3.2 Atenció a la diversitat

L'escola es caracteritza per un Projecte Educatiu basat en l'Ideari del Col·legi Claretjà que contempla l'educació com una responsabilitat de tots, tant alumnes, com família, professorat i personal no docent. El principal objectiu és el d'acollir cada alumne/a independentment de les seves característiques i necessitats per tal d'oferir-li una formació acadèmica de màxima qualitat. Per això, promou una educació totalment integral i inclusiva, en què tothom sigui capaç d'aprendre de la millor manera possible.

Si l'atenció a la diversitat és un dels seus màxims exponents, com es gestiona des de dins? L'escola es distribueix per departaments i comissions, dins els quals trobem la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD), encapçalada per l'equip directiu, les caps d'estudi dels nivells educatius de primària i secundària i una mestra d'educació especial. Aquesta comissió vetlla pel camí de l'escola cap a un centre totalment inclusiu i s'encarrega de proporcionar un acompanyament òptim als alumnes amb NESE en tots els nivells acadèmics.

Dins dels serveis d'atenció a la diversitat, avui en dia, aquests són els recursos o eines que han anat utilitzant o que encara s'utilitzen avui en dia:

Aula d'acollida	<p>El centre va incorporar una aula d'acollida el 2009 amb l'objectiu d'integrar els alumnes nous, encapçalat per una educadora social. Els alumnes procedents de països estrangers tenien l'oportunitat de formar part de l'aula d'acollida amb un horari gradual, que reduïa a mesura que s'adaptava al nou sistema educatiu i assolía els coneixements bàsics de la llengua vehicular. L'educadora s'encarregava de fer una avaluació inicial de l'alumne/a en la llengua familiar o d'escolarització prèvia, en la mesura que sigui possible. També vetllava per una correcta adscripció de curs i grup, preferentment al nivell que corresponia l'edat cronològica, i garantia el traspàs de tota la informació a l'equip docent integral. Es tractava d'un espai que atenia les necessitats afectives, emocionals i relacionals derivades dels processos migratoris i reforça la tutoria per potenciar l'autoestima i proporcionava l'orientació escolar necessària. L'aula d'acollida va romandre oberta fins al 2015, i es va haver de tancar per falta de recursos econòmics. Avui en dia, els alumnes nous compten amb un pla d'immersió lingüística.</p>
Assessorament psicopedagògic i de logopèdia (AEP)	<p>Servei d'intervenció psicopedagògica amb alumnes que presenten dificultats emocionals, de conducta o d'aprenentatge, amb l'objectiu d'atendre, orientar i millorar els diferents processos de creixement personal dissenyant plans d'atenció personalitzats. Té un funcionament que s'apropa al de l'aula oberta i també inclou l'assessorament a les famílies en diverses situacions que es puguin donar en la vida escolar i personal de l'alumne/a, que requereixen intervencions pedagògiques, ja sigui dins del centre o fora. L'horari i la periodicitat s'estableixen segons les necessitats, d'una a cinc hores setmanals.</p>
Vetlladora	<p>L'escola compta amb una figura de vetllador, que s'encarrega d'ajudar un o més alumnes amb necessitats educatives especials perquè puguin participar en les activitats ordinàries programades dins el centre. Aquesta figura ha d'atendre les seves necessitats d'individualització/autonomia i de socialització, acompanyant i</p>

	<p>donant suport contínuament. Té un horari establert per part de la CAD, que es divideix entre primària i secundària i intenta acompanyar els alumnes durant tres sessions setmanals. En algunes classes que presenten més d'un infant amb diversitat funcional, aquesta figura també es comparteix.</p>
--	---

Figura 8. Recursos d'atenció a la diversitat del Col·legi Maria Immaculada, Tremp. Font: pròpia.

3.3 Aula de 2n d'ESO

Per tal de veure com es gestiona l'atenció a la diversitat a l'escola en relació al procés d'avaluació d'ensenyament de llengües dins d'una aula ordinària, centrarem l'estudi a 2n d'ESO. Es tracta d'un curs d'una sola línia, format per 24 alumnes de 13 i 14 anys. Enguany, el seu pla d'estudis introdueix la lectura obligatòria de *Wonder* de J. R. Palacio al tercer trimestre de Llengua Castellana, de manera que l'àmbit d'actuació tindrà lloc en aquesta assignatura i en la creació i posada en pràctica d'una seqüència didàctica basada en l'obra per tal de poder ser avaluada.

3.3.1 Característiques dels participants

El grup d'alumnes està format per 24 alumnes, dels quals 8 presenten NESE. D'aquests, 6 tenen un diagnòstic, informe mèdic o informe dels equips d'assessorament i orientació pedagògics (EAP) de reconeixement de necessitats específiques de suport educatiu, que estableix que l'alumne/a en qüestió presenta NEE derivades de situacions socioeconòmiques i socioculturals, especialment desfavorables; un és nouvingut, incorporat aquest curs al sistema educatiu català i de procedència àrab amb el francès com a llengua materna i, finalment, el darrer presenta discapacitat intel·lectual lleugera (DIL), però no té informe. En xifres, el 33% d'aquesta classe necessita rebre una atenció personalitzada a l'hora d'assolir els coneixements de qualsevol matèria, treballar-los i avaluar-los. A continuació, descriurem amb detall els diagnòstics i les NEE de cada alumne/a de forma individual i la manera com es gestiona l'aprenentatge i l'avaluació en Llengua Castellana.

Alumne 1. Trastorn greu de conducta

Presenta diagnòstic de Trastorn Greu de Conducta (TGC), una alteració del comportament no imputable a trastorn mental, que limita substancialment les habilitats del seu aprenentatge, les

habilitats per estructurar o mantenir relacions interpersonals satisfactòries i que comporta alguna forma de malestar subjectiu.

En el seu cas, les dificultats de regulació del comportament són una forma de retard del desenvolupament que afecta al seu control emocional, la seva adaptabilitat, la flexibilitat cognitiva, l'afrontament a l'adversitat i a l'estrès i a la resolució de problemes. El seu comportament sol presentar conductes reiterades, disruptives i desafiantes, i són l'expressió d'un malestar que l'alumne no pot resoldre per la via del pensament. Des del Departament s'ofereixen diverses pautes i guies per tal de poder donar una resposta educativa i adient als alumnes amb TGC, que pren com a eina principal la tutoria resilient, com ara la *Guia per famílies d'infants i joves amb alteracions greus de conducta* i el curs *DTCP-L'alumnat amb dificultats de regulació del comportament a secundària: Recursos conceptuals i estratègies* (Ateneu).

L'alumne 1 destaca per una conducta absentista, considerada per una falta d'assistència regular i continuada a classe. Una de les mesures que es va tenir en compte, d'entrada, va ser la comunicació constant amb la família, encara que en la majoria de casos no se n'ha obtingut resultats. Tanmateix, té a l'abast un seguiment individualitzat en cada assignatura, des d'on pot treballar al seu ritme amb la plataforma Classroom a través de fitxes personalitzades de diversos àmbits: comprensió oral i escrita, lèxic, morfologia i sintaxi dels diferents nivells i en sintonia amb l'aprenentatge global del curs. Aquestes fitxes es realitzen amb l'eina Liveworksheet, que genera un *feedback* instantani i que immediatament arriba a la professora. A més, té l'opció de poder realitzar les fitxes tantes vegades com ho necessiti, de manera que la nota final sigui la més alta.

Malgrat tots els recursos que té a l'abast, l'alumne 1 presenta poca predisposició per mantenir els seus coneixements al dia i, al mateix temps, per anar a classe. De fet, en la realització de l'estudi i la posada en pràctica de la seqüència didàctica, s'ha mostrat absent en totes les sessions.

Alumne 2. Dislèxia

El següent alumne presenta un grau de dislèxia de 2n nivell. La dislèxia és un trastorn d'aprenentatge que afecta principalment les habilitats implicades en la lectura fluent de les paraules i en la seva escriptura, en absència d'alteracions neurològics i/o sensorials que ho

justifiquin i havent rebut prèviament oportunitats escolars per al seu aprenentatge. Així doncs, afecta al procés lector i escriptor de l'alumne i les habilitats fonamentalment alterades són la fonològica, la memòria verbal i la velocitat de processament verbal.

El cas es va detectar a 3r de primària a partir del baix rendiment de l'alumne a les proves escrites, que contrastava amb les seves altes capacitats d'aprenentatge en d'altres habilitats. Des d'aleshores, l'AEP n'ha fet un seguiment i ha potenciat les habilitats de llenguatge oral i les habilitats per mantenir l'atenció, a més de rebre un bon suport familiar i escolar. A dia d'avui, l'alumne 2 segueix amb normalitat l'aprenentatge ordinari i té diversos recursos a l'abast per tal de poder realitzar els exercicis i tasques en sintonia amb la resta d'alumnes. Les activitats que comporten un gran pes d'escriptura, com ara redaccions o dictats, normalment les realitza oralment. Tot i així, per tal de fomentar bons hàbits en aquest àmbit, té a l'abast un seguit de recursos en línia que pot anar llegint i practicant des del Classroom.

En aquest cas, el que ens interessa és l'avaluació de les activitats de comprensió escrita i lectora de l'alumne. Enguany, se li ha donat la oportunitat de realitzar els exàmens oralment, però no fins ara els ha volgut realitzar tots per escrit, com la resta de companys i companyes. Al seu torn, no s'han tingut en compte les errades ortogràfiques que fan palès el seu trastorn, encara que sí que s'han penalitzat aquelles errades pautades. Pel que fa a la lectura, l'alumne té a l'abast alguns dels llibres obligatoris en format d'audiollibre, com ara el de *Las Lágrimas de Shiva*, realitzat el trimestre passat. Tanmateix, aquesta possibilitat no existeix en totes les lectures obligatòries, com ara la de *Wonder* que, per tant, s'ha de llegir.

Alumne 3. Autisme (TEA)

Els trastorns de l'espectre autista són alteracions del neurodesenvolupament que es caracteritzen per una afectació en la capacitat de comunicació i interacció social, la presència d'un patró de conductes repetitives (interessos restringits, estereotípies...), rigidesa del pensament i una desregulació del perfil sensorial (la manera com processen la informació que capten amb els sentits).

En aquest cas, l'alumne té l'acompanyament de la vetlladora durant tres hores setmanals en les matèries més costoses per ell. Aquesta figura és totalment assistencial, de suport i de guia per a l'infant. Destacar que ha estat la mateixa durant tot el seu període d'escolarització, a nivell de primària i, ara, a secundària, i amb la qual treballen a partir de rutines i hàbits diaris. En

relació al seu aprenentatge en matèries de llengua, s'opta per l'ús de suports visuals i contextuals que l'ajuden a integrar-se al transcurs ordinari de l'aula. A més, també es realitzen molts treballs en grup on té bona rebuda per part dels companys i companyes i en els quals participa de la mateixa manera que ells.

L'avaluació dels seus coneixements i aprenentatge de castellà, tanmateix, es duu a terme a partir d'una estructuració d'espais que faciliten el seu treball individual. Per tal de potenciar aquest treball autònom, té a l'abast un seguit de fitxes específiques al Liveworksheet on practica la llengua individualment i on pot repetir els exercicis tantes vegades com vulgui. El *feedback* que rep és sempre individualitzat, sota les necessitats que presenta. Si el treball és a l'aula, aquestes fitxes també poden realitzar-se per escrit.

Alumne 4 i 5. Discapacitat intel·lectual lleugera (DIL)

Els alumnes mostren una discapacitat intel·lectual lleugera, que inclou limitacions en el funcionament intel·lectual i en la conducta adaptativa quant al domini conceptual, social i pràctic i que, per tant, té implicacions importants en l'aprenentatge escolar. Aquest alumnat presenta discrepàncies entre la seva competència individual i les demandes de l'entorn.

En aquest cas, també compten amb una pla de suport individualitzat que recull, a partir de l'avaluació psicopedagògica i formativa de l'alumne, les mesures i suports necessaris, així com la seva respectiva planificació i avaluació. En l'assignatura de castellà es fomenta sobretot l'ús de suports visuals i l'adaptació de materials i processos per tal que puguin seguir amb el curs de la classe global. De tota manera, necessiten una guia molt pautada d'allò que han de fer, de com i per què. En algunes activitats, són capaços i volen realitzar activitats ordinàries seguint el mateix format que la resta.

Les activitats de lectura i escriptura solen ser autònomes i avaluades de manera individual. A l'aula, disposen de fitxes extres que els permeten posar en pràctica els coneixement apresos, en un major o menor nivell, segons les dificultats que presenten. Per tal de poder treballar a casa i reforçar els continguts, també disposen de fitxes extra al Liveworksheet, des d'on treballen de la mateixa manera que els alumnes anteriors. El llibre amb el qual treballen també és adaptat.

Alumne 6. Límit d'aprenentatge

L'escènica d'aquest trastorn és el dèficit intel·lectual, però cal tenir en compte que la intel·ligència no és una qualitat concreta que afecta només a l'àmbit purament intel·lectual o cognitiu, sinó que afecta també les altres àrees de funcionament de l'individu i la seva capacitat per fer front als reptes del món extern.

En aquest cas, l'alumne presenta habilitats bàsiques per expressar-se tant oralment com per escrit, però precisa de reforç en algunes àrees més específiques. Aquest reforç se situa en consonància amb una actitud obstinada i tossuda, que és la manera que té de reaccionar a la seva limitada capacitat d'anàlisi i raonament. També presenta una voluntat escassa i es veu molt influenciat per l'actitud de la resta de companys i companyes a nivell grupal.

La seva adaptació curricular individualitzada fomenta les activitats autònomes i els exercicis conceptuals, que processa millor. Des de l'aula de castellà, treballa en sintonia amb la resta de companys a l'hora de realitzar el temari, però té unes fitxes i uns exercicis específics per al seu nivell. A més a més, també disposa d'accés a la plataforma Liveworksheet, des d'on té assignat un nivell educatiu i pot anar fent exercicis de manera autònoma a casa. En aquest cas, la correcció de l'exercici també és automàtica i es pot repetir, a més d'una explicació automatitzada dels errors que ha comès. Les activitats de lectura i d'escriptura normalment són substituïdes per activitats de lectura menys complexes o totalment diferents, per tal que pugui treballar aquesta comprensió. En les activitats grupals, té l'oportunitat de treballar amb la resta de companys i companyes, fet que potencia la seva integració i participació.

Alumne 7. Límit sense informe DIL

El següent alumne presenta límits en l'aprenentatge relacionats amb la discapacitat intel·lectual lleugera i amb el trastorn de conducta, però no compta amb cap informe o diagnòstic que ho expliciti. Així doncs, segueix una metodologia similar a les esmentades anteriorment, encara que amb certes adaptacions a les seves necessitats.

D'entrada, presenta un comportament problemàtic amb conductes reiterades, disruptives i desafiantes. Aquestes dificultats de regulació del comportament suposen una forma de retard del desenvolupament que afecten l'autocontrol emocional, l'adaptabilitat, la flexibilitat cognitiva, l'afrontament a l'adversitat i la resolució de problemes. Al començament es negava a realitzar les activitats pautades en el seu pla individualitzat perquè volia fer-les com la resta de companys i companyes, però poc a poc es va anar adonant que no se'n sortia. A poc a poc,

ha anat aprofitant els recursos que té a l'abast amb garantia d'èxit i mostra més interès per la matèria.

Així doncs, el seu pla individualitzat presenta un equilibri entre activitats pautades per al seu desenvolupament autònom i activitats corrents de l'aula. D'aquesta manera, sempre que es realitza una activitat d'escriptura o lectura, disposa de fitxes adaptades al seu nivell. En el cas de la resta d'activitats, té la mateixa oportunitat de participació que els altres. A més, disposa també de fitxes autònomes al Liveworksheet, que regulen el seu treball diari a casa i que normalment realitza amb entusiasme.

Alumne 8. Nouvingut

El darrer és un alumne nouvingut de procedència àrab i amb el francès com a llengua materna, incorporat en el sistema educatiu català en l'inici del curs 2020-2021. L'alumne desconeix totalment la llengua vehicular de l'educació (lògicament, també el castellà) i, per tant, se situa en una posició desfavorable d'aprenentatge a l'hora de començar el curs.

Com hem vist, però, el centre ja no compta amb aula d'acollida i, per tant, la gestió d'integració dels alumnes nouvinguts ha quedat reduïda a l'adaptació del currículum de cada assignatura sota un pla d'immersió lingüística. Així doncs, l'Alumne 8 atén totes les classes amb normalitat i amb el suport de recursos extres en la seva llengua materna. Sovint, les activitats se li proporcionen amb les dues llengües, per tal que pugui anar seguint els enunciats i les activitats. Durant la setmana, realitza tres hores de classe de reforç de llengua catalana, que el permeten aprendre i millorar en l'idioma.

En la matèria de castellà, tanmateix, el procés resulta molt costós. L'alumne té poca predisposició a aprendre el català i, consegüentment, també presenta la mateixa actitud envers el castellà. Tot i així, té la possibilitat de fer immersió lingüística amb els exercicis de l'aula d'acollida i els de l'aula ordinària, acordats per la mestra i l'educadora social en aquest cas.

4. Descripció de l'activitat

A continuació es descriuran les tres sessions de 50' que vam emprar per dur a terme la seqüència didàctica basada en l'obra *Wonder*, de J. R. Palació (vegeu Annex Part 2, Annex III). La posada en pràctica de l'activitat ens permetrà dur a terme l'anàlisi de l'avaluació del docent i detectar quins recursos utilitza en relació a l'avaluació inclusiva.

4.1 Primera sessió

La primera sessió es caracteritza per la posada en comú de l'aprenentatge i la reflexió individual de cada alumne respecte la lectura, que han hagut de realitzar durant tot el llarg del tercer trimestre. D'entrada, segons el pla general d'aprenentatge de l'aula i els respectius plans individuals de cada alumne amb NESE, sabem que aquests últims no s'han llegit el llibre degut a les seves característiques educatives. Per poder pal·liar aquesta falta de coneixement sobre la història, la seqüència didàctica introdueix el recurs del conte *We're all wonders*, una adaptació infantil de l'obra que il·lustra la història amb dibuixos acompanyats de frases curtes.

Així doncs, el primer que fem és explicar el conte il·lustrat en veu alta a l'aula, per tal que tothom el pugui veure i conegui la història de l'August. Les imatges expressen en tot moment la lliçó més important del conte i l'exclusió del nen es veu reflectida d'inici a fi. A continuació té lloc l'Activitat d'Avaluació 1: *Veo, Pienso, Me pregunto* (veure Annex Part 2, Annex IV), una rutina de pensament ja treballada anteriorment a l'assignatura de castellà. La graella es projecta a la pissarra i, de manera oral, comenten què han vist, què els ha transmès la història i què es pregunten d'ara en endavant. Aquesta rutina de pensament serveix al docent per avaluar la comprensió oral i visual dels alumnes, ja que tots han format part de l'activitat de la mateixa manera i tots han tingut l'oportunitat de participar.

A continuació, comença la primera activitat, de la qual abans s'ha consensuat la manera com s'avaluarà amb els alumnes. Es realitza una tertúlia literària on cadascú ha d'haver seleccionat o bé una frase del llibre que els hagi marcat —aquells que se l'hagin llegit— o bé una il·lustració del conte que hem acabat d'explicar. Abans de començar, els alumnes saben que hauran d'avaluar les aportacions dels seus companys/es i, per tant, han de procurar estar atents. En aquesta secció, gràcies al conte, tothom té la mateixa oportunitat per aportar la seva opinió respecte allò que ha triat, s'hagin llegit el llibre o no. A més, poden replicar les aportacions en forma de debat i el torn de paraula es regula a partir de la “vara de la paraula”. Per ordre, tots van participant i sorgeixen reflexions molt profundes, relacionades amb la vida quotidiana i les situacions personals de cadascú. Això també accentua la participació dels alumnes amb diversitat.

La lectura del conte, la rutina de pensament i la tertúlia ocupen la totalitat de la primera sessió.

4.2 Segona sessió

El segon dia, després de la tertúlia, es distribueix en dos activitats principals: en primer lloc, els alumnes realitzaran l'autoavaluació i la coavaluació del debat i, després, procedirem a presentar l'activitat d'expressió escrita en què poden triar entre dos enunciats (vegeu Annex Part 2, Annex III).

Per tant, comencem la sessió amb la presentació de l'Activitat d'Avaluació 2, (Annex Part 2, Annex V), una rúbrica mitjançant la qual s'hauran d'avaluar a ells mateixos i, després, avaluar el company/a que els precedeix a la llista alfabètica. La graella es distribueix en una escala d'avaluació que percep els diferents nivells d'aprenentatge de l'alumne en relació a la història, la seva expressió oral i el seu nivell de participació al debat. Tot aquests punts s'han d'avaluar en tres columnes diferents, una per l'autoavaluació, l'altra per la coavaluació i, finalment, la darrera per l'heteroavaluació del docent, de l'1 (nivell novato) al 4 (nivell experto). Aquest sistema d'avaluació també presenta un apartat per introduir comentaris qualitius envers les respectives avaluacions. La qualificació final de l'exercici serà una suma mitjana dels diferents nivells obtinguts.

Un cop s'ha realitzat aquesta avaluació, es procedeix a explicar i realitzar la següent activitat: un exercici de redacció escrit en què poden triar entre dos enunciats, o bé (1) escriure, dibuixar o relatar una carta per l'Auggie tot convidant-lo a un esdeveniment alternatiu fora de l'escola, o bé (2) escriure, dibuixar o relatar la història d'algú que coneguem que ha viscut una situació similar. L'exercici és el mateix per a tots, amb la possible opció de respondre a partir d'un text escrit, de dibuixar una o més il·lustracions que descriguin el contingut o de relatar-ho de forma oral. D'aquesta manera, tots tenen la mateixa condició davant allò que han de fer i poden optar per expressar-se mitjançant el sistema que més els convingui.

Disposen de la resta de la sessió, equivalent a trenta minuts, i al final el docent recull la feina feta a l'aula per tal d'avaluar-la i tornar-la a l'última sessió.

4.3 Tercera sessió

La tercera i última sessió es divideix en el repartiment del *feedback* de la segona sessió, amb el torn de dubtes i preguntes, i una cloenda final de l'exercici i de l'obra de *Wonder*.

En aquest cas, el primer que fa el docent és repartir els treballs escrits, corregits en bolígraf vermell amb una nota i un petit comentari. L'avaluació d'aquesta activitat també inclou una rúbrica que puntua la producció escrita, el dibuix o el relat, seguint una escala d'avaluació de l'1 al 4, com en la graella anterior, que esdevé l'Activitat d'Avaluació 3 (veure Annex Part 2, Annex VI). Ara, però, la qualificació només la fa el docent. Al seu torn, també s'entreguen les graelles d'avaluació de la tertúlia amb les qualificacions finals. Un cop lliurats els documents, s'inicia un torn de preguntes respecte a les correccions, on alguns alumnes prenen el torn de paraula per resoldre dubtes. El docent respon a tots de manera individual i raonadament, segons l'escala de criteris que s'ha seguit per tal d'avaluar l'exercici.

Després, reconduïx l'aula i realitza una cloenda de l'activitat d'inici a fi: la lectura del llibre i del conte, la tertúlia literària i l'exercici escrit. Per fer-ho, demana als alumnes que pensin un possible titular de diari que presenti què hem treballat, com i per què, tot explicant perquè han l'han triat. Aquest exercici d'autoreflexió realment ajuda als alumnes a plantejar-se tota la seqüència didàctica que acaben de treballar. Serveix perquè vegin què han après, com ho han fet i què s'emporten de les aportacions de cadascú.

Després de fer la reflexió global i cloenda de l'activitat, la sessió es dona per finalitzada.

5. Anàlisi de l'avaluació

L'aula de 2n d'ESO del Col·legi Maria Immaculada és la que presenta més diversitat pel que fa al nivell d'aprenentatge dels alumnes. Com hem vist, un 33% dels infants mostren un límit en l'adquisició de coneixements o NESE, fet que repercuteix en el currículum de qualsevol assignatura i en tots els aspectes de l'educació: planificació, transmissió de coneixements i avaluació.

La matèria de Llengua Castellana sembla adaptar totes les fases de l'aprenentatge mencionades anteriorment a les NESE de cada alumne. Com hem vist, tots els alumnes que presenten necessitats educatives especials disposen d'un pla individualitzat que contempla les necessitats, les mancances i les virtuts de cadascú. Aquest pla permet adaptar l'ensenyament de la matèria dins el context personal i psicològic de l'alumnat amb necessitats educatives especials, amb l'objectiu d'aconseguir el màxim èxit educatiu. El funcionament és gairebé sempre el mateix i s'esdevé en consonància amb l'ensenyament ordinari, per tal que els alumnes puguin estar al dia del temari treballat.

Tanmateix, el docent afirma que no tots els estudiants exprimeixen al màxim les eines que té a l'abast. Per exemple, destaca que l'Alumne 1, amb trastorn greu de conducta, gairebé mai treballa de manera autònoma ni fa servir les eines que se li proporcionen. Es limita a assistir a classe dies puntuals i a fer el que se li diu al moment. En canvi, l'Alumne 3, amb TEA, es mostra molt proactiu a realitzar totes les activitats de classe i del Liveworksheet, de manera que el seu rendiment és bo. I si desviem la mirada cap a l'Alumne 8, nouvingut, els recursos que té a l'abast encara són més, però la seva actitud hostil envers el nou sistema educatiu i la llengua vehicular, el deixen gairebé al marge de l'aprenentatge.

Si ens fixem en el nostre objecte d'anàlisi, l'avaluació en el context inclusiu de l'assignatura de llengua, trobem que s'utilitzen un gran ventall de recursos i maneres de qualificar diferents, totes elles amb un únic objectiu que s'assoleix en menys o més mesura: avaluar de la forma més inclusiva possible. El desenvolupament de la seqüència presenta diversos moments que donen peu a ser avaluats: la rutina de pensament, la tertúlia literària, l'exercici de producció escrita i la cloenda final. En tots aquests moments, els alumnes amb NESE tenen l'oportunitat de participar de la mateixa manera que la resta de companys i companyes per tres motius:

1. Han tingut l'oportunitat de conèixer la història a través del conte il·lustrat, que els ha estat de més fàcil comprensió
2. Els temes de la tertúlia són completament quotidians i formen part d'una realitat propera, de manera que la diversitat d'opinions és extensa i poden participar tots encara que no s'hagin llegit el llibre
3. Els torns de paraula es regulen amb la "vara de la paraula", fet que potencia l'escolta activa i el respecte del torn de qui parla

De fet, gràcies a les il·lustracions del conte, tots els alumnes amb NESE, menys l'Alumne 8 (nouvingut) escullen una de les imatges que més els ha impactat per tal de comentar-la amb la resta de la classe. Amb més o menys dificultats, s'expressen de manera clara i concisa. Aquest fet suposa l'oportunitat d'avaluar, també, les seves aportacions.

L'avaluació de la seqüència didàctica, per tant, és completament constant i s'observen quatre maneres d'avaluar diferents. A continuació s'esmentaran amb detall un per un i s'analitzarà amb detriment la correcció de l'exercici escrit.

Veo, pienso, me pregunto. Rutina de pensament

Les rutines i destreses de pensament aplicades al treball diari a l'aula afavoreixen la generació d'idees, el raonament i la connexió d'arguments i conceptes. La reflexió tant individual com grupal aconsegueix desenvolupar i treballar les habilitats i competències de l'alumnat, tot fomentant el seu pensament creatiu, l'analític, el crític i el reflexiu. En l'aula de castellà, el docent utilitza la rutina del *Veo, pienso, me pregunto* des de l'inici de curs, un patró de preguntes senzill que els alumnes tenen interioritzat i que ha esdevingut la manera natural de pensar i treballar amb el currículum de la classe.

En aquest cas, es va projectar la plantilla a la pissarra i, tot seguit, el docent va acordar que seleccionaria una imatge del conte *We're all wonders*, sobre la qual haurien de d'expressar què veuen, què pensen i què es pregunten de manera oral. La imatge era la següent:

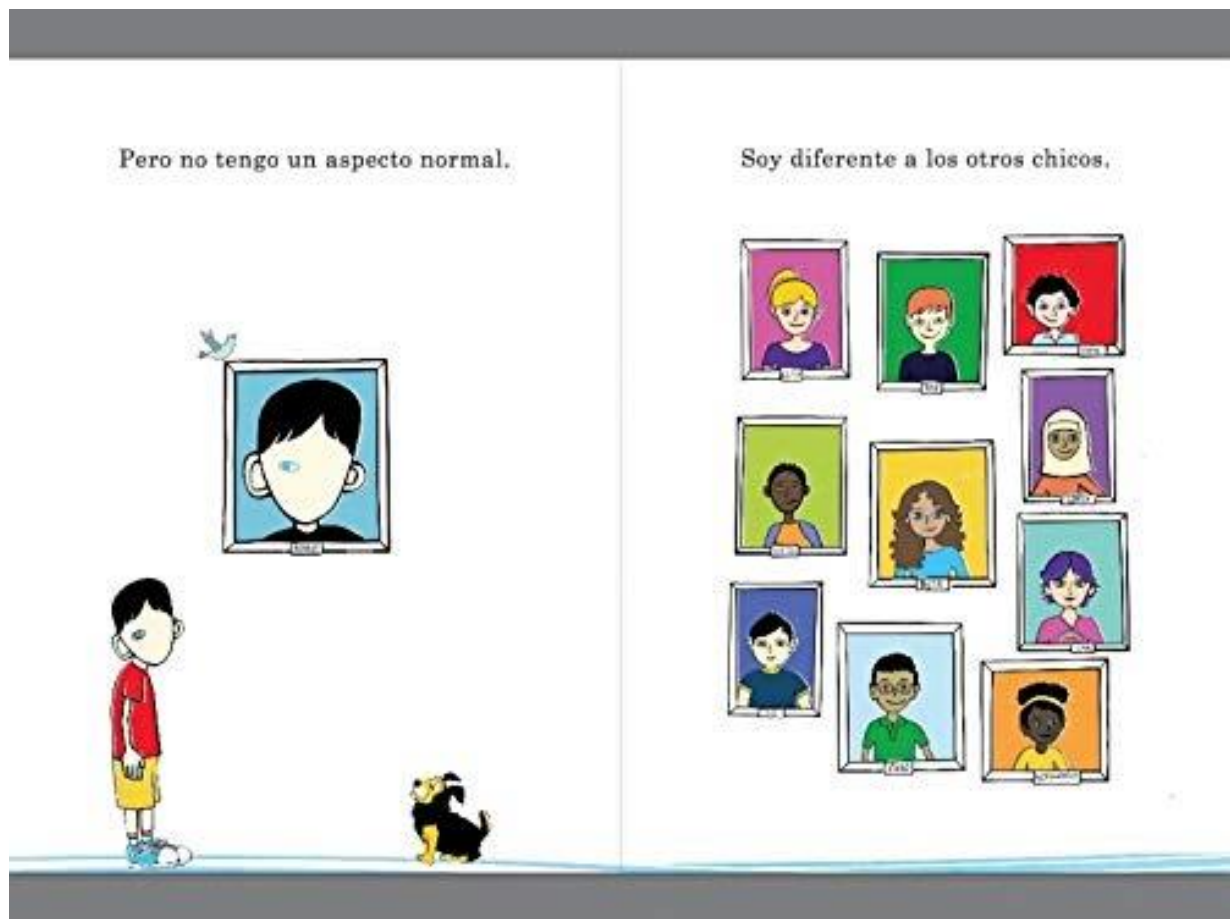


Figura 9. Il·lustració del llibre *We're all wonders* que s'ha utilitzat per dur a terme la rutina de pensament. Font: pròpia.

A partir d'aquí, la rutina de pensament va permetre desenvolupar la capacitat d'observació, d'anàlisi i de síntesi respecte al tema principal de la tertúlia literària que vindria a continuació. En altres paraules, va servir com a punt d'introducció al tema de debat i va permetre que tots

els alumnes activessin la seva capacitat de reflexió. En aquest apartat, destaca la participació dels alumnes amb NESE, menys de l'Alumne 8.

De les intervencions, el docent en va fer una avaluació seguint l'estil del debat, analitzant l'expressió personal de cadascú i la seva manera d'aplicar els coneixements derivats de la lectura amb la imatge. Així doncs, la rutina de pensament va servir per establir una avaluació inicial-diagnòstica, que posicionava els coneixements previs dels alumnes en el moment abans de començar amb la tertúlia literària.

Tertúlia literària sobre *Wonder*. Autoavaluació i coavaluació

En la tertúlia literària, els alumnes havien de portar una frase o dues, extretes de la història, per tal de comentar-les i explicar per què els havia fet reflexionar. Els alumnes que no s'havien llegit el llibre, seleccionaven una imatge del conte *We're all wonders* i la comentaven. A partir de cada aportació, tenien l'oportunitat d'afegir rèpliques en format debat que van permetre polaritzar les qüestions exposades a la vida real.

L'avaluació del debat es va realitzar a partir d'una rúbrica d'autoavaluació i coavaluació que establí una escala de valoració respecte els coneixements i les aportacions de l'alumne. La rúbrica era la mateixa per tots. En format taula, l'avaluació de la tertúlia tenia en compte els següents criteris relacionats amb les competències i els resultats assolits segons diversos nivells:

- La percepció de la lectura del llibre
- L'elecció d'una frase amb rerefons
- La participació activa i ordenada
- L'expressió oral, correcta i ordenada
- L'exposició d'idees profundes i coherents
- La participació en format rèplica per enriquir el debat
- L'escolta activa

En aquest cas, abans de realitzar l'activitat, el docent va pactar amb els alumnes quins serien els criteris que es tindrien en compte a l'hora d'avaluar la tertúlia. Així, durant el transcurs del debat, sabien què se'ls tindria en compte i com haurien de valorar les aportacions dels companys/es. D'una banda, autoavaluació va servir als aprenents a reflexionar sobre el seu

propi aprenentatge i participació i a fer una valoració final del seu comportament envers l'activitat. De l'altra, l'avaluació entre iguals va fomentar i accentuar la participació, de manera que estaven pendents de les aportacions que feien en general. Aquests dos tipus d'avaluació de l'activitat, totalment formatives, se sumaven a l'avaluació heterogènia final del docent, de caràcter sumatiu, on valorava els resultats assolits, els comentaris individuals i els comentaris entre companys/es.

Exercici de producció escrita. *We're all wonders.*

– Correcció del text

La primera avaluació que es va dur a terme de l'exercici escrit va ser una correcció escrita per sobre el text o dibuix de cada alumne. En aquest cas, mitjançant un bolígraf vermell, el docent corregia les errades tant ortogràfiques com d'expressió sobre el full, afegia una nota final i un comentari respecte la correcció. En la taula següent, presentem les notes i comentaris establerts un per un, enumerats amb les lletres alfabètiques:

A	7. ¡Lo has hecho bastante bien, sigue así!
B	6,5. Cuidado con los errores ortográficos y las tildes. Buen trabajo.
C	9. ¡Muy bien redactado, Auggie seguro que va a querer venir!
D	5. Deberías trabajar más la redacción y distribución de contenidos. El dibujo, muy original.
E (Alumne 4, DIL)	6. Un dibujo muy bonito, ¡recoge la esencia del cuento!
F	8'5. Buena redacción y organización. Atención con la "b" y la "v".
G	5. No organizas la carta con sus apartados y tienes que fijarte en la ortografía.
H (Alumne 5, DIL)	6'5. Buen trabajo.
I	4. El texto no se ajusta al enunciado... Deberías leerlo con atención las instrucciones la próxima vez.
J	7'5. ¡Cuidado con la puntuación! En general, buen trabajo.

K	3. Con solo el nombre del lugar y la hora, Auggie no sabrá quién eres ni qué váis a hacer... ¡Lo podrías haber hecho mejor!
L (Alumne 3, TEA)	5. Buen trabajo, ***. Fíjate bien en las correcciones de puntuación.
M (Alumne 2, dislèxia)	6'5. ¡Buen dibujo, *****! Atención con algunas faltas en las palabras que añades.
N	5'5. Tienes que mejorar la redacción y fijarte más en los signos de puntuación. ¡Pero está bien!
O	8. ¡Buen trabajo!
P (Alumne 6, límit)	4'5. No te has esforzado mucho y sabes que lo puedes hacer mejor... ¡Inténtalo de nuevo con un dibujo!
Q (Alumne 8, nouvingut)	6. Pas mal! La próxima vez lo puedes intentar en castellano.
R	7. ¡Bastante bien!
S	3. El dibujo es despectivo y si te hubieras leído el libro sabrías que Auggie ha tenido que pasar ya por varias operaciones.
T (Alumne 7, límit)	7. ¡Buen trabajo, *****! Atención con la ortografía, deberías trabajarla más.
U	9'5. ¡Muy buena redacción y el dibujo muy original!

Figura 10. Correcció de l'activitat escrita per part del docent. Font: pròpia.

– Escala de valoració

En l'exercici de producció escrita, els alumnes havien d'escollir entre dues opcions: la redacció d'una carta adreçada a l'Auggie o la redacció d'alguna història commovedora relacionada amb la inclusió. Aquesta redacció podia ser mitjançant text escrit, a partir d'il·lustracions dibuixades o bé a través d'un relat oral. Dels alumnes assistents a classe aquell dia, 20 van escollir la carta i només 1 el text; 9 van escollir l'opció de dibuixar i 12 van escriure un text. En cap cas, ningú va demanar gravar un relat oral en format d'àudio.

Per tal d'avaluar les produccions escrites i il·lustrades dels alumnes, el docent va preparar una escala d'avaluació que contemplava els aspectes següents en relació al text o al dibuix:

- Originalitat
- Cohesió
- Organització clara i lògica
- Introducció de personatges
- Ortografia i puntuació
- Presentació clara

En aquest cas, el docent no havia estipulat els criteris d'avaluació amb l'alumnat abans, de manera que no sabien com s'avaluaria. L'avaluació situava un nivell final en la producció dels alumnes (de l'1 al 4) i quantificava el nivell de consecució dels aprenentatges. Es va utilitzar la mateixa escala per a tots els alumnes.

Feedback final. Cloenda de l'activitat

El darrer dia, el docent va realitzar un tancament per tal de finalitzar amb l'activitat de *Wonder* en si. En primer lloc, va repartir el *feedback* en format paper de la tertúlia literària i de l'exercici escrit a tots els alumnes. Després, un cop tots van poder visualitzar els seus resultats, es va procedir a un torn de preguntes per tal d'aclarir dubtes relacionats amb la valoració. Per acabar, va escriure la següent frase a la pissarra:

“Creo que el mundo es suficientemente grande para todos los tipos de personas que existen”

I va demanar a tots els alumnes que proporcionessin un titular per l'activitat, com si s'hagués de publicar a un diari. Poc a poc, tots van aportar una frase que definia què havia significat l'activitat per ells. Aquest exercici va servir per fer una autoreflexió personal i, alhora, grupal de la totalitat de l'exercici, on cadascú va tenir l'oportunitat per dir què es podria millorar i què no. Amb tot, les crítiques serviran al docent per afegir o canviar aquells aspectes que poden presentar mancances i reforçar aquells que potencien les fortalezes dels alumnes de cara a properes activitats.

6. Conclusions

Un cop aplicada la seqüència didàctica i realitzada l'avaluació, es va poder comprovar la gran diversitat educativa que aquest grup presenta i la dificultat d'atendre'ls segons les seves necessitats. Tot i que tots compten amb un pla individualitzat (PI) que segueix o intenta seguir el currículum de l'assignatura, són tants els alumnes amb NESE que aconseguir una total atenció a la diversitat i, alhora, mantenir el ritme de l'aula ordinària és una tasca complicada només per una figura docent. És en aquests casos on la manca de recursos s'accentua, ja que, com hem vist, l'escola només compta amb la figura d'un vetllador avui en dia. Al mateix temps, es comparteix entre primària i secundària, de manera que les hores que roman amb aquests infants també es veuen limitades. Situacions com aquestes, però, demostren que l'aplicació d'una programació inclusiva és una tasca que, sobretot, es veu recolzada per la iniciativa del docent i no per qualsevol altra entitat organitzadora.

Tot i la falta de recursos, l'aula de castellà mostra un gran interès per aconseguir l'èxit educatiu de tots els alumnes, fet que s'explica gràcies als esforços del docent per adaptar el currículum a cada infant. A més, apunta que no ha rebut cap formació reglada, de manera que tots els coneixements envers l'àmbit d'escola inclusiva han anat sorgint en consonància amb les necessitats educatives emergents de cada classe. Com, per exemple, en l'aula de 2n d'ESO, on ha hagut d'aprendre a conduir l'alumnat intentant establir un equilibri entre activitats grupals que proporcionen una visió global del grup i on tots actuen per igual (que són la majoria), i activitats individuals per tal d'avaluar l'aprenentatge de cadascú (que requereixen una atenció més personalitzada). És en aquest punt on podem parlar d'avaluació basada en un aprenentatge personalitzat, que intenta acostar-se a les necessitats dels alumnes.

La seqüència adaptada de *Wonder* amb el conte *We're all wonders* va suposar un abans i un després en l'activitat de lectura de l'obra, ja que tots els alumnes amb NESE (que no se l'havien llegit) van poder formar part de l'exercici ordinari. El conte presentava la mateixa història, però mitjançant il·lustracions i frases curtes, molt més fàcils de llegir que el llibre i, per tant, adaptades al límit d'aprenentatge d'aquests alumnes. Així doncs, la seva possibilitat de participació tant en la rutina de pensament com en el debat va ser la mateixa que la resta de companys i companyes. El format de l'exercici escrit, al seu torn, també va accentuar la participació dels alumnes amb NESE, dels quals set de vuit van presentar un exercici amb frases curtes i dibuixos (menys l'Alumne 1, que com hem dit no va assistir a cap classe). En

aquest cas, cal destacar la participació de l'Alumne 8, al qual se li va donar l'oportunitat de fer el mateix exercici en la seva llengua materna, el francès, fet que va demostrar que havia entès totalment l'obra i el posterior desplegament d'activitats (però que no va participar mai oralment).

Si ens centrem, ara, en l'anàlisi de les activitats d'avaluació, veiem que els recursos que utilitza el docent són diversos i variats. S'observa l'existència d'una concordança entre activitats i tasques que condueixen a l'alumnat a treballar la seva competència comunicativa i la d'aprendre a aprendre, com ara la tertúlia on interactuen entre elles/es. En aquest cas, el *feedback* en la comprensió oral és constant. D'aquesta manera, s'aconsegueixen els següent propòsits d'avaluació inclusiva:

- Fomentar l'interès per millorar, ja que saben què s'avalua amb antelació i tenen l'oportunitat de participar segons els criteris establerts
- Vincular l'avaluació a l'aprenentatge i viceversa
- Planificar conjuntament quines seran les activitats d'avaluació

Amb les activitats d'autoavaluació i coavaluació, es transfereix part de la responsabilitat de prendre decisions del professorat cap a l'aprenent (Boud 2003:9), de manera que deixa de ser espectador i passa a ser coneixedor del propi procés d'aprenentatge, tot adquirint consciència de les seves pròpies capacitats (Sanmartí 2007). Els objectius que s'assoleixen, ara, són:

- Assolir una visió crítica i comparativa
- Fer ús de diferents instruments d'avaluació
- Enriquir l'aprenentatge dels alumnes, conèixer els seus punts forts i febles de tot el procés

L'heteroavaluació amb l'escala de nivells final, al seu torn, suposa la fi del procés avaluador de la seqüència didàctica i pren com a punt de partida la situació de cada alumne. En aquest cas, es tenen en compte els diversos tipus de competències per tal d'enriquir els seus punts forts (aquell que s'expressa millor dibuixant, per exemple) i es realitza una avaluació del procés formatiu que pretén conèixer i valorar el treball de l'alumnat, el grau de consecució dels objectius i el grau de l'adquisició de les competències bàsiques utilitzades durant el procés d'aprenentatge. Amb l'heteroavaluació, doncs, s'assoleix el fet de:

- Plantejar diferents tipus de competències
- Oferir múltiples formes d'evidència sobre l'aprenentatge dels alumnes

Finalment, hem de fer referència al moment final d'entrega del *feedback* en què el docent va proporcionar un espai per comentar els resultats de forma individualitzada i, al seu torn, per fer una cloenda final de l'activitat. Aquest fet va permetre la reflexió de l'alumnat respecte els resultats obtinguts i, al mateix temps, respecte la seqüència didàctica, per tal d'establir els punts forts i punts febles i millorar-los de cara al futur. Amb tot, l'avaluació final oferia múltiples formes d'evidència sobre l'aprenentatge dels alumnes i es van oferir activitats d'avaluació a l'inici, a meitat i al final de la seqüència de continguts.

D'entre totes aquestes maneres d'avaluar que emprà el docent, hi ha un moment clau on podem parlar de personalització: la correcció escrita del text. Com hem vist en la Figura 10, la correcció del text es fa a partir d'un comentari que fa referència a l'aprenentatge de cada alumne. En alguns casos, la nota s'acompanya de notes qualitatives (“muy bien”, “buen trabajo”) que animen els alumnes que han aconseguit expressar-se de manera correcta i adequada segons el docent. En casos en què la nota és més baixa, el docent tendeix a encoratjar-los i esmenta els seus punts més febles. Aquest seria un intent de personalització dels resultats, encara que s'observa que és queda curt perquè l'atenció que necessiten és més extensa que una simple frase en un full. El fet d'oferir una correcció totalment personalitzada en una aula amb una gran diversitat d'alumnes resulta un dels principals punts febles de l'avaluació inclusiva.

Malgrat tot, després d'aplicar la seqüència didàctica i veure'n els resultats de l'avaluació per part del docent, establim un seguit d'evidències que limiten el nostre estudi:

1. L'objecte que s'ha analitzat és només el tipus d'avaluació d'una seqüència didàctica, de manera que hem de tenir en compte que el docent no sempre avalua d'aquesta manera i que, segons el tipus d'activitat, utilitza altres recursos (com ara porfolis o exàmens).
2. Cada professor de l'escola té els seus mètodes d'avaluar i d'atendre a la diversitat de l'aula i, per tant, els recursos del docent de llengua castellana no són polaritzables a la resta d'assignatures. De totes maneres, tots tenen en compte les necessitats educatives de cada alumne i intenten encabir-les en major grau possible a l'aula ordinària.
3. L'aula de 2n d'ESO és un cas excepcional d'atenció a la diversitat, ja que un 33% d'alumnes presenten NESE. El docent afirma que mai abans s'havien trobat amb un

grup tant divers i que això limitava els recursos utilitzats fins ara. Atendre amb èxit vuit alumnes amb NESE en una classe de vint-i-quatre és una tasca molt limitada per només un docent.

4. Malgrat la diversitat de recursos que s'ofereixen, no tots els alumnes amb NESE els aprofiten al màxim. Normalment ha de passar un temps perquè preguin consciència que la seva manera d'aprendre és diferent a la de la resta.
5. El cas de l'aula de 2n d'ESO del Col·legi Maria Immaculada no és generalitzable, però pot servir de guia per tal de gestionar una classe amb molta diversitat; o de crítica al sistema educatiu per la manca de recursos que s'ofereixen.

Per acabar, cal fer referència al pilar fonamental que avui en dia sosté, en gran part, la figura d'escola inclusiva: el docent. Encara que cada cop són més les guies i recursos en línia que s'ofereixen per tal de conduir les escoles cap a un sistema inclusiu, la iniciativa i empenta del docent és clau en els centres que compten amb pocs recursos per atendre tota la diversitat. Tal i com ens diu la figura docent de castellà: “Tot el que fem al col·legi en termes d'inclusió, ho fem perquè veiem que és necessari i que no ens ajudarà ningú de fora. Fa més de cinc anys que ens van plantejar un projecte d'USEE per al centre, però aquí seguim esperant. Ens hem de formar els docents de manera autodidacta perquè els nostres alumnes ens necessiten”.

Conclusions finals

Els objectius inicials del treball integrat se centraven en l'obra de *Wonder* i prenen dos vessants analítics diferents. En primer lloc, volíem analitzar les traduccions de *Wonder* al català i castellà i descobrir com s'havien plasmat les expressions no inclusives de l'original a les respectives llengües meta. El manteniment d'aquest llenguatge és la peça clau perquè el significat de l'obra tingui el mateix ressò a les altres cultures i, de fet, és el que demostra que hagi tingut tant d'èxit arreu del món, ja que es tracta d'una història atemporal i que pot tenir lloc a tot arreu.

En segon lloc, la nostra intenció era plasmar el sentit de la història en un centre educatiu català per tal de comprovar com rebien els infants l'obra i com, des de l'escola, es tractava la qüestió de la inclusió en relació a l'avaluació. Avui en dia, l'atenció a la diversitat és una realitat a la qual docents i mestres s'han d'enfrontar, no només per les diferents necessitats educatives que els alumnes poden presentar, sinó també per la gran manca d'estratègies i recursos que tenim a l'abast. Però entendre l'educació des d'un punt de vista inclusiu no vol dir oferir eines diferents pels alumnes que ho necessiten, sinó adaptar els recursos ja existents perquè tots puguin formar part de l'aprenentatge en igualtat de condicions.

La introducció de *Wonder* al sistema educatiu català s'ha convertit en una eina motor per fomentar la inclusió i l'empatia a l'aula. Aquest fet demostra que la traducció manté el sentit original en la llengua meta i es conserva amb delicadesa. Tot i així, el foment de la inclusió es troba en un punt àlgid d'estudi i anàlisi, ja que són molts els àmbits que s'han de canviar per tal d'oferir un projecte educatiu que garanteixi la inclusió i l'èxit educatiu en la totalitat de l'alumnat i són moltes les barreres existents. Tanmateix, existeixen certes contradiccions en l'adaptació del currículum escolar, ja que es busca unificar l'aula en un sol nivell d'ensenyament on s'ofereixin igualtat de condicions a tot l'alumnat, però en tot moment estem parlant d'avaluació personalitzada. És aquest, doncs, el camí a seguir per assolir l'èxit educatiu en un marc totalment inclusiu? Tot i així, si els alumnes presenten diferències a l'hora de ser avaluats, també en poden presentar a l'hora d'adquirir coneixements.

L'anàlisi objecte d'aquest estudi en permet concloure que el sistema educatiu català es troba en una fase de canvi i adaptació pel que fa al funcionament dels centres públics i concertats per tal d'adaptar-se a una societat diversa. Són molts els recursos que es posen a l'abast dels estudiants en una diversificació d'eines d'aprenentatge i d'avaluació que permeten

desenvolupar les seves habilitats i estratègies per esdevenir competents, però també és molta la feina que queda per fer.

Referències. Part 1

Ainaud, J., Espunya, A. i Pujol, D. (2020). *Manual de traducció anglès-català*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10230/44583>

Beinhauer, W., Morton, F. H., i Alonso, D. (1978). *El español coloquial*, Madrid, Espanya: Gredos.

Briz, A. i Grupo Val.Es.Co. (2004). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Espanya: Ariel Practicum.

Brumme, J., Resinger, H. i Zaballa, A. (Eds.). (2008). *La oralidad fingida: descripción y traducción: teatro, cómic y medios audiovisuales* (Vol. 1), Madrid, Espanya: Iberoamericana Editorial.

Cambridge Dictionary Press. (2021). *Cambridge Dictionary of English*. [versió en línia]. Recuperat de <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>

Collins. (2021). *Collins Dictionary of English*. [versió en línia]. Recuperat de <https://www.collinsdictionary.com/>

Corporació catalana de mitjans audiovisuals. (2020). *ésAdir*. Recuperat de: <https://esadir.cat/>

Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals. (2015). *Entrevista a l'autora de "Wonder"* (versió ampliada). Recuperat de <https://www.ccma.cat/tv3/alcarta/programa/entrevista-a-lautora-de-wonder-versio-ampliada/video/5527595/>

Espinal, M. T. (2006). *Diccionari de sinònims de frases fetes*, 2a edició. Universitat Autònoma de Barcelona. [versió en línia]. Recuperat de <https://dsff.uab.cat/>

Fergani, K. (2016). *Oralidad y formas coloquiales en la enseñanza de español en Argelia* (TFM), Universidad de Oviedo, Oviedo.

Gaviño, V. (2008). *Español coloquial. Pragmática de lo cotidiano*. Cádiz, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Institut d'Estudis Catalans. (2021). Diccionari de l'Institut dels Estudis Catalans, 2a ed., [versió en línia]. Recuperat de <https://dlc.iec.cat/>

Institut d'Estudis Catalans. (2017). *Diccionari de sinònims Albert Jané*, 3a edició. [versió en línia]. Recuperat de <https://sinonims.iec.cat/>

López, J. G. i Minnet, J. (2009). *Manual de traducción inglés-castellano. Teoría y práctica*. Barcelona: GEDISA.

López, A. (2007). *Oralidad y escrituralidad en la recreación literaria del español coloquial*, Madrid, Espanya: Gredos.

Payrató, L. (1996). *Català col·loquial: Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*. València, Espanya: Universitat de València.

Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la Real Academia Española*, 23a edició. [versió en línia]. Recuperat de <https://dle.rae.es/>

Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. [versió en línia]. Recuperat de <https://www.rae.es/dpd/>

Rodríguez, J. M. (2011). El proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje en la educación primaria. A *Innovación y experiencias educativas* [versió en línia]. Recuperat de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/JUAN%20MANUEL_RODRIGUEZ_1.pdf

Urban Dictionary. (2021). *English Urban Dictionary*. [versió en línia]. Recuperat de <https://www.urbandictionary.com/>

Vigara, A. M. (1992). *Morfosintaxis del español coloquial*. Madrid, España: Gredos.

Referències. Part 2

Ateneu. (2021). *Inclusió educativa i estratègies de treball a l'aula*. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya, Barcelona. Recuperat de https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cursos/escola_inclusiva/diee/modul_1/index

Ateneu. (2021). L'avaluació inclusiva. *Inclusió educativa i estratègies de treball a l'aula*. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya, Barcelona. Recuperat de http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cursos/escola_inclusiva/diee/modul_4/practica_4

Booth, T. i Ainscow, Mel. (2006). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. (Duran, D. et al., Trad.). Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, Barcelona. Recuperat de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Catalan.pdf>

Boud, D. (2003). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22: 151-67

Calvo de Mora, J. (2006). Concepte i aplicació de l'educació inclusiva. *Educació social* 32. Dept. Didàctica i Organització Escolar. Facultad de Educación, Universidad de Granada. Recuperat de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165525/241086>

Departament d'Ensenyament. (2018). *Competències bàsiques de l'àmbit d'aprendre a aprendre*. Generalitat de Catalunya, Barcelona. Recuperat de <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/ambit-aprendre.pdf>

Departament d'Ensenyament. (2015). Currículum d'Educació Secundària Obligatòria. Àmbit lingüístic (llengües catalana i castellana). *Decret 187/2015 DOGC núm. 6945*. Generalitat de Catalunya, Barcelona. <http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/curriculum2015/documents/ANNEX-3-Ambit-lingueistic.pdf>

Departament d'Ensenyament. (2017). Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de*

Catalunya. Barcelona. Recuperat de <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=799722>

Departament d'Ensenyament. (2018). *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://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>

Departament d'Educació. (2021). *L'educació inclusiva*. Generalitat de Catalunya, Barcelona. Recuperat de <http://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/educacio-inclusiva/>

Departament d'Ensenyament, Síndic de Greuges (2019). *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya. Un compromís per a l'èxit educatiu*. Generalitat de Catalunya, Barcelona. Recuperat de <http://educacio.gencat.cat/ca/departament/linies-estrategiques/pacte-segregacio-escolar/>

Departament d'Educació. (2007). *Pla per a l'actualització de la metodologia d'immersió en l'actual context sociolingüístic*. Generalitat de Catalunya, Barcelona. Recuperat de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0064/91738e79-a419-45fd-b4eb-358af62486f6/pil.pdf>

Generalitat de Catalunya, Barcelona. Recuperat de <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>

Maria Immaculada Claretianes. (2021). *Col·legi Claretianes Tremp*. Recuperat de <http://www.tremp.colegiosclaretianas.org/>

Masip Tarragó, J. (2004). *Avaluació inclusiva. Hacia una escuela inclusiva*. Associació Nacional d'Anàlisi Transaccional. Saragossa. Recuperat de http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/media/cursos/escola_inclusiva/diee/modul_4/avaluar.pdf

Ribas Seix, T. (2009). L'avaluació i l'ensenyament de llengües: dos àmbits que s'aproximen. *Artiles de la didàctica de la llengua i de la literatura*. Barcelona, n. 47, p.10-25. Recuperat de <http://hdl.handle.net/11162/105687>

Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Graó: Barcelona. Recuperat de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluarparaaprender.pdf>

Xarxa Telemàtica Eucativa de Catalunya. (2021). Alumnat d'origen estranger. *Projectes*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona. Recuperat de <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnat-origen-estranger/alumnatnou/acollida/adaptacio/>

Xarxa Telemàtica Eucativa de Catalunya. (2021). NESE (Necessitats Específiques de Suport Educatiu). *Currículum i orientació*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona. Recuperat de <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/nese/>

Xarxa Telemàtica Eucativa de Catalunya. (2021). NESE derivades de trastorns de l'espectre de l'autisme. *Currículum i orientació*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona. Recuperat de <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/nese/nese-derivades-de-trastorns-de-lespectre-de-lautisme/>

Xarxa Telemàtica Eucativa de Catalunya. (2021). NESE derivades de desavantatge educatiu. *Currículum i orientació*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona. Recuperat de <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/nese/nese-derivades-de-desavantatge-educatiu/>

ANNEX.PART 1

*Anàlisi i contrast de les tècniques de traducció del llenguatge no
inclusiu a “Wonder” de J. R. Palacio de l’anglès al català i castellà*

ANNEX I. Expressions relacionades amb l'aspecte físic

ANGLÈS	CATALÀ	CASTELLÀ	Comentari
AUGUST			
What's the deal with your face? I mean, were you in a fire or something?	¿Què et passa, a la cara? Vull dir que si se't va cremar en un incendi o què.	¿Qué le pasa a tu cara? ¿Te la quemaste en un incendio o algo así?	En l'anglès, la partícula <i>I mean</i> forma part de la fraseologia anglesa i serveix per aclarir alguna cosa dita abans o després (Collins), recurs típic del discurs col·loquial. Les llengües metes solen tenir equivalents d'aquestes fórmules, com ara <i>l'és a dir</i> o el <i>vull dir</i> en català. En castellà aquesta partícula s'obvia.
(In Halloween) I get to go around like every other kid with a mask and nobody thinks I look weird.	(Per Halloween) Puc anar per tot arreu amb la màscara com tots els altres nens i ningú s'estranya del meu aspecte.	[En Halloween] Puedo pasearme por ahí igual que cualquier otro niño con máscara sin que nadie piense que tengo una pinta rara.	D'una banda, <i>màscara</i> , en català, podria ser resolt per <i>mascareta</i> (d'ús general i no recollit al DIEC2) o per <i>careta</i> . De l'altra, podem veure que el mot <i>weird</i> s'interpreta de maneres diferents. En català, <i>estranyar-se</i> , es verbalitza i fa referència al subjecte; en canvi, en castellà, es manté com a adjectiu que complementa la "pinta" del nen.
SUMMER			

<p>He's just a kid. The weirdest-looking kid I've ever seen, yes. But just a kid.</p>	<p>Només és un nen. El nen més estrany que he vist en ma vida, d'acord. Però un nen, al cap i a la fi.</p>	<p>No es más que un niño. El niño con la pinta más rara que he visto en mi vida, sí. Pero un niño.</p>	<p><i>Weirdest-looking</i> funciona com a adjectiu que complementa el nom <i>kid</i> i que integra el sentit d'aspecte físic. El sentit queda reflectit en castellà, que manté la referència a l'aspecte amb “la pinta más rara”, però en català queda només com a “el nen més estrany”, fet que ens pot remetre al seu comportament si desconeixem el context.</p>
<p>JACK</p>			
<p>“Trust me, it is. And I'm telling you, it's really, <i>really</i> bad. He's deformed, Mom.</p>	<p>—Creu-me, ho és. De debò, mare, és horrible. És completament deforme, mare.</p>	<p>—Confía en mí. Es él. Y te digo una cosa: está muy, muy mal. Está deforme, mamá.</p>	<p>L'adverbi <i>really</i>, remarcat en cursiva, és un intensificador que en català es manté amb la locució <i>de debò</i> i en castellà, més fidel, amb la duplicació de l'adverbi <i>muy</i>. Pel que fa a l'adjectiu <i>deformed</i>, es manté mitjançant la traducció literal en les dues llengües.</p>

ANNEX II. Expressions o locucions que denoten discriminació o assetjament

ANGLÈS	CATALÀ	CASTELLÀ	Comentari
AUGUST			
<p>But I know ordinary kids don't make other ordinary kids run away screaming in playgrounds.</p>	<p>Però jo sé que els nens normals i corrents no fan que els altres nens normals i corrents fugin cridant pel parc.</p>	<p>Pero sé que los niños normales no hacen que otros niños normales se vayan corriendo y gritando de los columpios.</p>	<p>Traducció d'<i>ordinary</i> per "normal/normales", que pren més sentit en les llengües meta. Es manté la repetició del SN en el Subjecte i el CD perquè és buscada.</p> <p><i>Run away</i> es manté en castellà "se vayan corriendo" però en català adopta la forma del verb "fugir", que té el mateix sentit. En canvi, <i>playgrounds</i> es manté en català "parc", però en castellà es resol com a "columpios", encara que la traducció literal "parques" també recolliria el mateix significat.</p>
<p>While she was talking, I noticed Julian staring at me out of the corner of his eye.</p>	<p>Vaig notar que mentre ella parlava el Julian em mirava de reüll.</p>	<p>Mientras hablaba, vi que Julian me miraba con el rabillo del ojo.</p>	<p><i>Out of/from the corner of your eye</i>, locució adverbial traduïda en català pel mateix equivalent "mirar de reüll". En castellà, "mirar con el rabillo del ojo" és correcte,</p>

			encara que “mirar de reajo” és igual de vàlid i potser més adequat per un nen de deu anys.
No offense, but if you’ve never, ever been in a school before, why do you think you’re suddenly going to be smart enough to take the science elective?	No t’ho prenguis malament, però si no has anat mai a l’escola en ta vida, ¿què et fa pensar que de cop i volta seràs prou intel·ligent per fer l’optativa de ciències?	No te ofendas, pero si nunca has estado en un colegio, ¿por qué crees que de repente vas a ser lo bastante listo para elegir la optativa de ciencias?	En anglès s’emfatitza l’adverbi <i>ever</i> per recalcar que l’Auggie mai ha anat a escola, fet que es trasllada molt bé en català amb l’expressió col·loquial “en ta vida” i que, en canvi, en castellà queda neutralitzat només amb l’adverbi “nunca”.
Now it was Jack’s turn to talk, but I admit I didn’t hear a word he said. Maybe no one got the Darth Sidious thing, and maybe Julian didn’t mean anything at all.	Li tocava parlar al Jack, però haig de reconèixer que no vaig sentir ni una paraula del que va dir. Potser no ho havia pescat ningú, allò del Darth Sidious, i potser el Julian no ho havia dit amb mala intenció.	Jack se puso a hablar, pero reconozco que no oí ni una palabra de lo que dijo. A lo mejor nadie había pillado la referencia a Darth Sidious, y puede que Julian no lo dijese con mala intención.	<i>To get something</i> fa referència a “entendre” alguna cosa, es resol amb el verb informal “pillar” en castellà i no recollit al DRAE, i en català amb la metàfora “pescar”, que recull més el sentit d’“atrapar” (DIEC2). En alguns casos, el català també pren la forma castellana col·loquial “pillar” i potser seria més idiomàtica.
I peeked at Julian and he was looking at me. Yeah, he knew what he was saying.	Vaig mirar el Julian un moment i vaig veure que em mirava. Oi tant, que sabia el que deia!	Miré hacia donde estaba Julian y vi que me estaba mirando. Sí, sabía perfectamente lo que decía.	<i>To peek</i> fa referència a l’acció de mirar, “especially for a short time or while trying to avoid being seen” (Cambridge). En català, la traducció literal és “fer una

			<p>ullada”, però s’ha optat per afegir aquest sentit d’immediatesa amb “un moment”. En canvi, en castellà (“echar un ojo”), s’ha resolt només amb el verb “mirar.</p> <p>Al seu torn, el <i>yeah</i>, per intensificar l’afirmació que ve després, es resol amb l’exclamació col·loquial “oi tant”, que equival a “i tant”; en castellà, enlloc d’emfatitzar el “sí”, s’afegeix l’adverbi “perfectamente” (es podria haver optat per un “claro que sí”).</p>
<p>Every new class I had was like a new chance for kids to “not stare” at me.</p>	<p>Cada nova classe era una nova ocasió perquè els altres nens “fessin esforços per no mirar-me”.</p>	<p>Cada nueva clase que tenía era una nueva oportunidad que tenían los chicos para no mirarme fijamente.</p>	<p><i>To stare</i> és l’acció de mirar o “gaze fixedly, often with hostility or rudeness” per un període llarg de temps. Ni en català ni en castellà existeix un verb que denoti exactament el mateix, encara que “fixar-se” s’hi aproximaria. En català s’accentua aquesta hostilitat amb el “fer esforços” i en castellà amb el “fijamente”.</p>

<p>In the hallways, which were always crowded, my face would always surprise some unsuspecting kid who maybe hadn't heard about me.</p>	<p>Als passadissos, plens de gom a gom, la meva cara sempre agafava desprevingut algun nen despistat que potser no havia sentit a parlar de mi.</p>	<p>En los pasillos, que siempre estaban llenos de gente, mi cara siempre sorprendía a algún niño desprevenido que a lo mejor no había oído hablar de mí.</p>	<p>En català es recorre a la frase feta “de gom a gom” per denotar que un lloc està ple de gent, que en castellà podria venir a ser “llenos hasta los topes”, però s’ha optat per traducció literal.</p> <p>D'altra banda, <i>unsuspecting kid</i> fa referència a nens que “are not all aware of something that is happening” (Collins). En aquest cas, <i>despistat</i> i <i>desprevenido</i> són sinònims.</p>
<p>The photographer looked like he'd just sucked on a lemon when he saw me. I'm sure he thought I ruined the picture</p>	<p>El fotògraf va fer una cara, quan em va veure, que semblava que hagués de llepar una llimona. Estic segur que va pensar que li esguerraria la foto.</p>	<p>Cuando me vio el fotógrafo, parecía que acababa de chupar un limón. Estoy seguro de que pensó que iba a echarle a perder la foto.</p>	<p>El verb <i>he'd just sucked</i> en passat s’hauria de mantenir com una acció passada (encara que sigui una suposició). En català es manté en subjuntiu, que expressa possibilitat, i en castellà en passat recent (“acabar de”).</p> <p>Pel que fa a <i>ruin the picture</i>, en ambdós casos el verb <i>arruinar</i>, aquí en sentit metafòric, hagués conservat el sentit de l’original. En català es resol amb <i>esguerrar</i></p>

			(“fer malbé”, DIEC2) i en castellà s'utilitza l'expressió “echar a perder”.
And they didn't even make a face when Ms. Rubin told them to come on my side, which a lot of kids do when they think I'm not looking.	I ni tan sols van fer mala cara, quan la senyora Rubin els va dir que es possessin al meu costat, i això que hi ha molts nens que sí que fan mala cara, quan es pensen que no miro.	Ni siquiera pusieron una cara especialmente rara cuando la señora Rubin les dijo que se colocasen a mi lado, algo que sí hacen muchos otros cuando piensan que no estoy mirando.	<i>To make a face</i> és literalment “to move your mouth, nose, and eyes in strange ways to show emotion”, que no té ben bé perquè ser una “mala cara”, simplement una expressió estranya (com es resol en la traducció al castellà).
“Just ditch him,” said Julian.	—Treure-te'l de sobre —va dir el Julian.	—Déjalo tirado —contestó Julian	<i>Ditch</i> és per definició l'acció de deixar de fer alguna cosa o de relacionar-se amb algú que ja no és desitjat (Cambridge). Les dos expressions, <i>treure's de sobre</i> i <i>dejar tirado</i> , conserven aquest sentit.

<p>Anyway, it's not that I care that people react to me.</p>	<p>De tota manera, tant se me'n dóna, la reacció de la gent.</p>	<p>En fin, no es que me importe que la gente reaccione al verme.</p>	<p><i>Not that I care</i> és una expressió que normalment s'oposa al significat real, per tant s'expressa en to irònic. Encara que l'Auggie ens digui que no, sí que l'afecta com el mirin. En català i castellà costa mantenir aquest efecte perquè no hi ha cap expressió establerta que denoti el mateix, però en català s'aconsegueix bastant amb el <i>tant se me'n dona</i> o <i>tant de me'n fa</i> (que conserva el to col·loquial); en castellà es podria haver intensificat més amb un <i>me importa un bledo</i> o <i>un rábano</i>.</p>
<p>They didn't play tricks on me, I think, because they knew that if they got caught "bullying" me, it would be big-time trouble for them.</p>	<p>A mi no me'n van fer cap, suposo que perquè saben que si els pescaven fent-me <i>bullying</i> els cauria un puro.</p>	<p>Creo que a mí no me lo hacían porque sabían que si los pillaban «acosándome» les caería una buena.</p>	<p>El terme <i>bullying</i> és un ítem lèxic equivalent a la LO. En català s'ha mantingut en forma de manlleu, tot i comptar amb l'equivalent <i>assetjament escolar</i>. En castellà s'ha traduït per la forma verbal <i>acosándome</i>, que recull part del significat del terme, però pot donar confusions.</p>

			<p>Pel que fa a <i>big-time trouble</i>, que funciona com a una única unitat lèxica, tant en català com en castellà s’ha mantingut la unitat de sentit amb la frase feta <i>caure un puro</i> i <i>caer una buena</i>.</p>
<p>Then a few weeks ago, Julian started spreading this ridiculous rumour that Jack had hired some “hit man” to “get” him and Miles and Henry.</p>	<p>I llavors, ara fa unes quantes setmanes, el Julian va fer córrer aquell rumor tan ridícul que el Jack havia llogat un pinxo perquè s’«encarregués» d’ell, del Miles i del Henry.</p>	<p>Unas cuantas semanas atrás, Julian se puso a propagar un rumor de lo más ridículo: dijo nada menos que Jack había contratado un «asesino a sueldo» para «cargárselos»: a Miles, a Henry y a él.</p>	<p><i>Hit man</i>, en traducció literal, és un “home que pega”, que ha derivat al nom compost que designa “persona que ha estat contractada per matar a algú” (Collins). En aquest cas, no hi ha terme equivalent en català més que la traducció literal “home assassí”; així doncs, s’ha optat per un terme més lleu com <i>pinxo</i> (“home que fa gala d’èsser valent”, DIEC2). En castellà, en canvi, el mot equivalent és <i>asesino a sueldo</i> i s’ha mantingut igual.</p> <p>Quant al verb <i>get</i>, molt ampli de significats, en català s’ha mantingut igual de neutre amb <i>encarregar-se</i> [d’algú] i en castellà s’ha concretat directament amb <i>cargarse</i> [a algúien].</p>

<p>No one really cringes if I bump into them anymore, and people borrow my pencils without acting like the pencil has cooties.</p>	<p>Ja no hi ha ningú que li faci cosa ensopegar amb mi, i quan em demanen el llapis i ja no l'agafen com si estigués infectat.</p>	<p>Ya nadie pega un salto si me tropiezo con esa persona, y la gente me pide prestados los lápices sin hacer como si el lápiz tuviese piojos.</p>	<p><i>To cringe</i>, “to suddenly move away from someone or something because you are frightened” (Cambridge). En català, s’ha nominalitzat amb la frase feta <i>fer cosa</i> (amb el sentit de tenir recel) i en castellà amb <i>pegar un salto</i>.</p> <p><i>Bump into</i> [someone] és un <i>phrasal verb</i> que s’ha mantingut amb els verbs <i>ensopegar</i> i <i>tropezar</i>.</p> <p><i>Cootie</i> és el terme col·loquial per designar els polls en anglès. En català no es manté i es canvia el significat per “estar infectat”, que recull un sentit similar. En castellà es tradueix literal per <i>piojos</i>.</p>
<p>“Leave him alone, okay?” said Jack, pushing the hand holding the flashlight away.</p>	<p>—Deixeu-lo en pau —va dir el Jack apartant-li d’una empenta la mà amb què aguantava la llanterna.</p>	<p>—Déjalo en paz, ¿vale? —dijo Jack, apartando la mano con la que sostenía la linterna.</p>	<p>En aquest cas, el <i>make me</i> s’utilitza en sentit imperatiu, amb to desafiant. La traducció literal seria un “obliga’m”; i en català s’opta per la traducció equivalent “no em dóna la gana” i, en castellà, enlloc</p>

<p>“Make me,” answered Eddie, pointing the flashlight in Jack’s face now.</p>	<p>—No em dóna la gana —va respondre l’Eddie enfocant-li la llanterna a la cara.</p>	<p>—¿Vas a obligarme? — preguntó Eddie, iluminando ahora la cara de Jack.</p>	<p>d’imperatiu, s’empra una oració perifràstica incoativa en mode de pregunta.</p>
<p>He still gave me dirty looks across the room. He still never talked to me or Jack. But he was the only one who was like that now. And me and Jack, we couldn’t care less.</p>	<p>A classe em continuava mirant malament. I seguia sense dirigir-nos la paraula ni a mi ni al Jack. Però ara l’únic que ens ho feia era ell. I al Jack i a mi ens importava un rave.</p>	<p>Me gustaría poder decir que Julian empezó a tratarme mejor, pero nos sería cierto. Seguía mirádome mal en clase y seguía sin hablar ni conmigo ni con Jack, pero ya era el único que lo hacía. Y a mí y a Jack nos importaba un pito.</p>	<p><i>Couldn’t care less</i> és una locució verbal que s’empra per designar que una cosa no importa gens. Tant en català com en castellà, s’opta per la traducció d’una frase feta (<i>importar un rave, importar un pito</i>), que manté aquesta col·loquialitat i oralitat.</p>
<p>VIA</p>			
<p>I really didn’t understand why strangers seemed so shocked when they saw him. Horrified. Sickened. Scared.</p>	<p>Però no acabava d’entendre per què la gent que no el coneixia tenia aquella reacció, al veure’l. Era horror. Repugnància. Por.</p>	<p>Pero no entendía por qué los desconocidos se impresionan tanto al verlo. Horrorizados. Asqueados. Asustados.</p>	<p>En aquest cas, els participis <i>horrified, sickened</i> i <i>scared</i> es tradueixen de manera literal, però en castellà sí que es mantenen en participi i en català es nominalitzen.</p>

<p>I'd just get mad. Mad when they stared. Mad when they looked away. "What the heck are you looking at?" I'd say to people— even grown-ups.</p>	<p>Em posava negra. Em posava negra que se'l quedessin mirant. Em posava negra que apartessin la vista. "¿Es pot saber què mireu?", els deia. Encara que fossin persones adultes.</p>	<p>Me enfadaba cuando lo miraban fijamente y me enfadaba cuando apartaban la mirada. "¿Se puede saber qué estáis mirando?", les decía. También a los adultos.</p>	<p><i>Get mad</i> (enfadar-se) es repeteix de manera anafòrica per mostrar intensitat. En català s'empra el mateix recurs, a més de la traducció metafòrica "em posava negra", que recull el mateix sentit. En castellà, en canvi, aquesta repetició només apareix dos cops i s'opta per una traducció més literal.</p>
<p>SUMMER</p>			
<p>Who knew that my sitting with August Pullman at lunch would be such a big deal? People acted like it was the strangest thing in the world. It's weird how weird kids can be.</p>	<p>¿Qui ho havia de dir, que es muntaria aquest sidral només perquè m'assec amb l'August Pullman a l'hora de dinar? La gent es comportava com si fos la cosa més estranya del món. El que és estrany és que els nens siguin tan estranys.</p>	<p>¿Quién iba a imaginarse la importancia que tendría que me sentase con August Pullman a la hora de comer? La gente se comportaba como si fuese lo más raro del mundo. Es curioso lo raro que puede ser la gente.</p>	<p><i>Big deal</i> queda en català com a frase feta <i>muntar un sidral</i>, en canvi, en castellà, s'opta per una traducció perifràstica amb "la importancia que tendría".</p> <p>Pel que fa a l'adjectiu <i>weird</i>, en les dues llengües s'empra un equivalent (<i>estrany/rara</i>), però hi ha una repetició que en castellà no es manté, fet que elimina el sentit de l'original.</p>

<p>So I just went over and sat with him. Not a biggie. I wish people would stop trying to turn it into something major.</p>	<p>Així que vaig anar cap allà i em vaig asseure amb ell. No n’hi ha per tant. Tant de bo la gent deixés de fer-ne una muntanya.</p>	<p>Por eso fui hasta donde estaba y me senté con él. No fue para tanto. Ojalá la gente dejase de intentar convertirlo en algo tan importante.</p>	<p><i>Biggie</i> és un substantiu derivat de <i>big</i> per designar alguna cosa que és molt important, que en els dos casos es resol per una expressió idiomàtica (“no n’hi ha per tant”/”no hay para tanto”).</p> <p>Quant a <i>turn [smthg] into something</i>, es tracta d’una frase feta que en català es tradueix per una metàfora (“fer-ne una muntanya”) i en castellà es neutralitza.</p>
<p>“Where’s your boyfriend, Summer?”</p>	<p>—¿On has deixat el nòvio, Summer?</p>	<p>—¿Y tu novio, Summer?</p>	<p>En aquest cas, <i>boyfriend</i> és tradueix per l’equivalent en les dues llengües, <i>novio</i> en castellà i <i>nòvio</i> en català, que prové del parlar col·loquial del contacte entre llengües i és d’ús general, però no està recollit al DIEC2.</p>
<p>There were about fifteen kids there: all of them were popular kids from either Savanna’s group or Julian’s group. I guess they’ve all kind of merged into one big supergroup of popular</p>	<p>Hi havia com uns quinze nens: eren tots de la colla de la Savanna o de la del Julian, o sigui, dels guais de la classe. Es devien haver fos en una mena de</p>	<p>Allí había unas quince personas: todos eran “populares”, tanto del grupo de Savanna como del de Julian. Podría decirse que se habían fundido en un gran</p>	<p>El terme <i>popular</i> en castellà es manté amb un equivalent literal, <i>popular</i>, mentre que en català s’opta per un equivalent contextual, <i>guai</i>, que recull el mateix</p>

<p>kids, now that some of them have started dating each other.</p>	<p>supergrup gegant de guais, ara que n’hi havia que sortien junts.</p>	<p>supergrupo de niños y niñas populares ahora que algunos habían empezado a salir los unos con los otros.</p>	<p>significat i, a més, és propi de la llengua col·loquial.</p> <p>Destacar que el substantiu <i>kids</i>, es tradueix literal en català “nens”, però en castellà s’empra el mot “persones”.</p>
<p>Basically, he heard Jack bad-mouthing him and saying really horrible things behind his back.</p>	<p>Resumint, va sentir que el Jack parlava malament d’ell i que deia unes coses horribles a la seva esquena.</p>	<p>En resumen, había oído a Jack hablar mal de él y decir cosas terribles a sus espaldas.</p>	<p><i>To bad-mouth</i> és un verb que literalment designa l’acció de parlar malament o criticar algú o alguna cosa. S’ha optat per la traducció literal, “parlar malament”/”hablar mal”.</p>
<p>JACK</p>			
<p>It was a kind of “uhh” you say when you’re watching a scary movie and the bad guy like jumps out of the bushes.</p>	<p>Va ser la mena d’«ai» que fas quan estàs mirant una pel·li de por i de cop surt el dolent de darrere d’uns arbustos.</p>	<p>Fue la clase de «uhhh» que sueltas cuando estás viendo una peli de miedo y el malo sale de un salto de detrás de los arbustos.</p>	<p>El mot <i>movie</i> s’ha col·loquialitzat en les dues llengües, de manera que s’ha utilitzat la paraula reduïda o diminutiva, “pel·li” i “peli”.</p>

<p>“You boys were very naughty! Very naughty!” said Veronica as soon as were farther down the block. “Staring like that!”</p>	<p>—Això no es fa, nens! ¿Em sentiu? —ens va renyar la Veronica així que vam ser una mica més avall—. No es fa, això de quedar-se mirant la gent d’aquesta manera!</p>	<p>—¿Habéis sido muy malos! ¿Muy malos! —exclamó Verónica en cuanto estuvimos un poco más lejos—. ¿A quién se le ocurre quedarse mirándolo así!</p>	<p>L’adjectiu <i>naughty</i>, repetit dues vegades, té com a sinònim <i>badly behaved</i>, de manera que podria traduir-se per l’equivalent “portar-se malament” o “portar mal”. En català, s’empra l’expressió “això no és fa”, que manté la repetició amb l’oració següent “No es fa, això de...”, de manera que queda més idiomàtic i manté el sentit. En castellà, s’opta per “ser muy malos”, i es repeteix seguidament com en l’original.</p>
<p>“Boy, Jack,” said Mom, “you seem to have a problem with everybody else these days.”</p>	<p>—Caram, Jack! —va fer la mare—. Últimament a tothom li trobes pegues.</p>	<p>—¿Jack! —exclamó mamá—. Últimamente parece tener problemas con todo el mundo.</p>	<p><i>Boy</i> és una partícula que s’utilitza com a exclamació de sorpresa, de reacció al que s’ha dit o fet. En català, aquesta sorpresa es manté amb el <i>caram</i>, però en castellà s’elimina i s’intenta reproduir amb el nom del nen en exclamació.</p> <p>Pel que fa a “to have a problema with everybody”, en castellà es manté amb una traducció literal (“tener problemas con</p>

			todo el mundo”), però en castellà s’empra la frase feta “trobar pegues”.
<p>“Of course you could help it!” Mom scolded. “Guys, I have to tell you, I’m really disappointed by what I’m hearing here.”</p>	<p>—I tant, que ho hauries pogut evitar! —el va renyar la mare—. Nens, de debò, estic molt disgustada pel que acabo de sentir.</p>	<p>—¡Claro que podrías haberlo evitado! —le respondió mamá—. Chicos, tengo que decirlos que estoy muy decepcionada por lo que estoy oyendo.</p>	<p><i>Help it</i> en aquest cas es tracta d’un fals amic, que no s’ha de confondre per “ajudar/ayudar” i que en registre informal designa el fet de prevenir o evitar alguna cosa.</p> <p><i>To scold</i>, manté el sentit en català amb la traducció literal “renyar”, però en castellà es suavitza amb l’equivalent “responder”.</p>
<p>First of all, you do get used to his face..</p>	<p>Primera: al final t’hi acostumes, a la seva cara.</p>	<p>La primera es que uno llega a acostumbrarse a su cara.</p>	<p>L’auxiliar <i>do</i> en anglès informal de vegades marca èmfasi en l’oració (“you do get used to his face”). En català es plasma amb una tematització a la dreta i coma (“al final t’hi acostumes, a la seva cara”); en castellà, en canvi, es fa una traducció equivalent.</p>

<p>And the truth is, though nobody's that obvious about it: nobody wants to hang out with him. Everyone's way too hung up on being in the popular group, and he's just as far from the popular group as you can get.</p>	<p>Però la veritat és que, encara que ningú ho digui obertament, ningú es vol fer amb ell. El que vol tothom és ser de la colla dels més guais, i ell és el tio menys guai que et puguis tirar a la cara.</p>	<p>Y la verdad es que, aunque nadie lo dice así de claro, nadie quiere juntarse con él. Todos están deseando estar en el grupo de los populares, y él es lo menos popular que puedes echarte a la cara.</p>	<p><i>Hang out</i> i <i>hung up on</i> són dos phrasal verbs que s'han d'analitzar per separat. D'una banda, <i>hang out</i> designa el fet de relacionar-se amb algú, que es pot traduir literalment fer “fer-se amb” i “juntarse con”. De l'altra, <i>hung up on</i>, en anglès col·loquial, significa el fet d'estar preocupat o obsessionat per alguna cosa. Això es transmet amb els verbs <i>voler</i> i <i>desear</i>.</p> <p>L'expressió “as far as” és un <i>idiom</i> que s'ha de tenir en compte a l'hora de traduir, per no caure en la traducció literal, que designa l'extensió d'alguna cosa. En ambdós casos, s'ha col·loquialitzat amb la mateixa expressió “tirar a la cara/echar a la cara”.</p>
<p>It's just that I knew Julian and everybody thought I was so weird for hanging out with</p>	<p>Ja sabem com és, el Julian... i tothom es pensava que jo era un nen una mica raret perquè estava sempre amb</p>	<p>Sabía que Julian y los demás pensaban que yo era un tío raro por juntarme con August</p>	<p>L'expressió <i>it's just that</i> s'utilitza per marcar incisos o pensaments de la persona que parla. En castellà es manté la primera persona, però en català l'oració</p>

<p>August all the time, and I felt stupid.</p>	<p>l'August, i em van fer sentir com un imbècil.</p>	<p>a todas horas, y me sentía idiota.</p>	<p>s'introdueix en plural, fet que apel·la el lector.</p> <p>L'adjectiu <i>weird</i>, en aquest cas, en català es suavitza amb l'adverbi <i>mica</i> i el diminutiu <i>raret</i>, però en castellà es manté.</p>
<p>“You must be so bummed you got stuck with him,” he said.</p>	<p>—Quina merda, que t'hagi tocat amb ell —m'ha dit—.</p>	<p>—Debe de ser un rollo que te hayan puesto con él —dijo—.</p>	<p><i>Bum</i> en aquest cas és un adjectiu que en contextos informals descriu “a situation that the subject finds unpleasant or annoying”. En català es manté aquest to més informal, amb el mot “merda”, i en castellà es suavitza amb “rollo”.</p>
<p>And that's when I punched him. Right in the mouth.</p>	<p>I aleshores vaig i li clavo un cop de puny. De ple als morros.</p>	<p>Y entonces le di un puñetazo. En toda la boca.</p>	<p><i>To punch</i> literalment significa colpejar o pegar, però tant en català com en castellà l'acció de donar un cop de puny no es pot designar amb un únic verb. En ambdós casos, s'ha optat per una locució verbal per mantenir el sentit.</p>
<p>“That's just awful,” said Mom. “People are just... they're not always so great.”</p>	<p>—És horrible —ha dit la mare—. La gent és... hi ha</p>	<p>—Es horrible —dijo mamá—. ¡Cómo es la gente! A veces... no están a la altura.</p>	<p><i>To be great</i> literalment significar ser bo, bona persona. Enlloc de fer una traducció literal o equivalent, s'ha optat per fer l'ús</p>

	gent que no sap estar a l'altura.		d'una frase feta que expressa una condició d'igualtat pel que fa a qualitat "estar a l'altura".
Certainly, when Julian mentioned he was having a hard time befriending the boy, we told him he was "off the hook" in that regard.	No cal dir que quan el Julian va comentar a casa que li estava costant molt ser amic d'aquest nen li vam dir que no s'hi sentís obligat.	Desde luego, cuando Julian nos contó que le estaba resultando muy difícil hacerse amigo del niño, le dijimos que no se preocupara.	<i>To be off the hook</i> és un <i>idiom</i> amb diverses accepcions. Literalment, en aquest context significa "to be freed from an obligation", fet que es percep molt bé en català amb "no t'hi sentís obligat", però que no manté la mateixa intensitat en castellà.
Beecher Prep is not an inclusion school.	La Beecher no és una escola inclusiva.	Beecher no es un colegio de inserción.	<i>Inclusiva</i> en català representa una traducció literal, mentre que en castellà s'opta per un equivalent contextual ("inserción"), que apareix com a sinònim de <i>inclusión</i> al DRAE.
Okay, so something's up. Dissed by two people in less than five minutes.	Estava clar que allò no era normal. En menys de cinc minuts, havien passat de mi dues persones.	Vale, algo estaba pasando. Dos personas se habían comportado como si no existiera en menos de cinco minutos.	En registre informal, "something's up" denota que algun cosa està passant. En castellà es manté aquesta col·loquialitat amb el "vale" i el mot crossa "algo", i en català s'empra una oració equivalent que guarda el mateix sentit.

			<p>Pel que fa al verb <i>diss</i>, en anglès informal denota el fet de tractar algú sense respecte. En català, s'inverteix l'ordre de l'oració amb una rematització, de manera que la informació nova apareix al principi i es converteix en el focus. El castellà opta per una traducció més fidel i manté els constituents amb el mateix ordre.</p>
<p>So anyway, I'd been ditched. I knew table switching was something that happened in the fifth grade, but I never thought it would happen to me.</p>	<p>El cas és que em van deixar plantat. Jo ja sabia que a cinquè es feia, això de canviar-se de taula, però no hauria dit mai que em pogués passar a mi.</p>	<p>El caso es que me habían dejado tirado. Sabía que en quinto había gente que cambiaba de mesa, pero nunca pensé que me sucedería a mí.</p>	<p>Per la traducció de <i>ditch</i>, en ambdós casos s'opta per una frase feta: “deixar plantat”, “dejar tirado”, que recull el mateix significat.</p> <p><i>Table switching</i> és un exemple de nom format per un verb que designa una acció en concret de la realitat del parlant: “el fet de canviar-se de taula al menjador del col·legi”. Aquest recurs és freqüent en la llengua col·loquial. Tant en català com en castellà s'opta per una traducció perifràstica.</p>

<p>“I don’t care who talks to me or not,” I lied, “This is all just so dumb.”</p>	<p>Tant se me’n fum, que em parlin o em deixin de parlar —vaig mentir—. Tot això és una parida.</p>	<p>Me da igual quién me hable o deje de hablarme —mentí—. Todo esto me parece una tontería.</p>	<p>Traducció d’<i>I don’t care</i> en català per una frase feta “tant se me’n fum”, que col·loquialitza més el text. En castellà es fa una traducció literal.</p>
<p>JUSTIN</p>			
<p>i walk over to them, my face scrunched up, mean-looking. they look at me, laughs dying on their lips when they see me, ice cream cones at odd angles.</p>	<p>i vaig cap allà amb les celles arrufades i amb cara de dolent. quan em veuen se’ls estronca el somriure i se’ls decanta el cucurutxo.</p>	<p>me acerco a ellos con el ceño fruncido y cara de malo. cuando me ven, las risas se les hielan en los labios y los cucuruchos de helado se les tuercen en las manos.</p>	<p>Relacionat amb una part del cos, <i>to scrunch</i> designa el fet de moure-la o canviar-la de la seva posició natural. Aquest sentit queda plasmat amb els verbs idiomàtics “arrufar” i “fruncir”.</p> <p><i>Mean-looking</i> és un adjectiu format del verb <i>look</i>, que pot fer referència al seu antecedent “my face” i designar el fet de mirar malament, o pot al·ludir al comportament del parlant, de manera que denoti una actitud agressiva. En ambdós casos s’ha optat per la primera opció i s’ha</p>

			mantingut l'antecedent "cara de dolent/malo".
MIRANDA			
It felt like she was judging me. I knew she didn't like my new look. I knew she didn't like my group of friends. I didn't much like hers.	Em sentia jutjada. Sabia que no li agradava el meu <i>look</i> nou. Sabia que no li agradava la gent de la meua colla. A mi els de la seva tampoc gaire.	Era como si me estuviese juzgando. Sabía que no le gustaba mi nuevo aspecto. Sabía que no le gustaba mi grupo de amigos. A mí tampoco me gustaban los suyos.	<i>Look</i> es manté com a préstec en català, tot i comptar amb mots equivalents, a més que es deixa en cursiva. En castellà, en canvi, es tradueix literalment per "aspecto". En català, es col·loquialitza més la traducció a partir de l'ús de dos adverbis de negació (<i>tampoc/gaire</i>).
Ella and I badmouthed her: She's such a prude, she's so this, she's so that..	L'Ella i jo la criticàvem: Que si és una aturada, que si això, que si allò.	Con Eva hablábamos mal de Via: que si es una mojígata, que si esto, que si lo otro.	<i>Bad-mouth</i> és la manera informal d'expressar crítica. En castellà s'intenta traduir aquest sentit amb "hablar mal", però en català queda com a "criticar". <i>Prude</i> fa referència a aquelles persones que mostren una actitud més aviat modesta en relació al sexe. En català "aturada" seria un mot equivalent, en castellà s'empra la traducció literal "mojígata".

<p>“His face creeps me out,” they’d say. “You’re stupid,” I’d tell them. Auggie’s face isn’t so bad once you get used to it.</p>	<p>«Ens fa molta cosa, la cara que té», deien. «Sou burros», els deia jo. No és tan terrible, un cop t’hi acostumes.</p>	<p>«Su cara me da miedo», decían. «Tú eres tonta», contestaba yo. La cara de Auggie no es tan desagradable cuando te acostumbras.</p>	<p><i>Creep [sb] out</i> és un phrasal verb que indica de sentir-se nerviós o incòmode per alguna cosa. En castellà s’exagera amb “dar miedo” i en català es manté força el sentit amb la frase feta “fer cosa”.</p> <p>A continuació, cal fixar-se en la traducció de “you’re stupid”, que en català manté la segona persona del plural, (“sou”) d’acord amb el col·lectiu a què es fa referència en tot el fragment. En castellà, però, es singularitza i, a més, s’introdueix en femení (“tú eres tonta”).</p> <p>Al seu torn, <i>stupid</i> i <i>bad</i> són dos adjectius que presenten una gran varietat de traduccions, com podem veure amb “burros/tonta” i “terrible/desagradable”.</p>
---	--	---	--

ANNEX III. Vocabulari i referències culturals

ANGLÈS	CATALÀ	CASTELLÀ	Comentari
AUGUST			
<p>“Actually,” said the mummy, “what he really looks like is one of those shrunken heads. Have you ever seen those? He looks exactly like that.”</p>	<p>En realitat s’assembla més a un d’aquells caps que els han reduït —va dir la mòmia—. ¿No n’heu vist mai cap? Són clavats a ell.</p>	<p>En realidad —dijo la momia—, a lo que se parece de verdad es a una de esas cabezas reducidas. ¿Las habéis visto alguna vez? Es clavado a una de esas.</p>	<p><i>Actually</i> és un fals amic que equival a “en realitat” o “realment”. Pel que fa al terme cultural <i>shrunken head</i>, es tracta d’un tipus de mòmia que presenta un cap reduït per un procediment mític del poble indígena shuar. El seu equivalent, tant en català com en castellà, seria “tzantza”. No obstant això, en ambdós casos s’ha optat per la traducció perifràstica o explicativa, per tal de crear una imatge més conceptual al lector i no fer-lo caure en conceptes que potser desconeix.</p>
<p>The Auggie Doll</p>	<p>Les Auggiedolls</p>	<p>El muñeco de Auggie</p>	<p><i>The Auggie Doll</i> és una al·lusió als personatges d’una pel·lícula nord-americana anomenada <i>Uglydolls</i> [“nines lletges”]. En català, per no perdre aquesta referència, es nominalitza el terme i es tradueix per “Auggiedolls”, que pot conservar el sentit si el lector sap de què parla.</p>

			En canvi, en castellà es preferix fer una traducció literal i es perd totalment la referència amb “el muñeco de Auggie”.
Monster truck	Tràiler	Camioneta de esas con ruedas gigantes	<p>Literalment, “monstre camió”, és un tipus d’automòbil que ha estat modificat amb rodes gegants i una major suspensió. En català es canvia totalment de referència i s’empra el mot “tràiler”, que és una mena de camió gegant. En castellà, al seu torn, es prefereix fer una traducció perifràstica, amb el mot “camioneta” amb un complement que explica el concepte original (“de esas con ruedas gigantes”).</p> <p>En aquest cas, deixar el concepte manllevat, és a dir, sense traducció, pot ser hagués estat una bona solució.</p>
Jocks	Superesportistes	Los más deportistas	<p>Terme que designa l’estereotip d’atleta que forma part d’un col·lectiu educatiu, com ara l’institut o la universitat, típic nord-americà.</p> <p>Per tal de designa un concepte similar, en català s’ha escollit la formació d’un nom compost</p>

			amb “súper” i “esportistes”; en castellà s’ha afegit l’adverbi “más”.
Bid dudes	Tios	Grandullones	En aquest cas, <i>big dudes</i> fa referència a un col·lectiu de persones superiors físicament al narrador, El terme “tios” en català, tot i ser col·loquial, es podria quedar a mig camí del significat original. En canvi, l’adjectiu col·loquial “grandullones”, en castellà, sí que inclou aquesta vessant que denota superioritat i respecte envers algú més gran.
SUMMER			
Julian had nicknamed him the Zombie Kid, and that’s what everyone was calling him. “Did you see the Zombie Kid yet?” Stuff like that gets around fast.	El Julian l’havia batejat com Nen Zombi, i tothom li deia així. ¿Ja l’has vist, el Nen Zombi? Aquestes coses de seguida corren.	Julian lo había apodado el Chico Zombi, y así era como lo llamaban todos. “¿Has visto ya al Chico Zombi?”. Esas cosas se extienden enseguida.	Els <i>zombies</i> són persones que han mort i han ressuscitat per art de bruixeria en el vodú d’Haití. És un mot tant extens que, tant en català com en castellà, se n’ha adoptat l’anglicisme i s’ha adaptat a les respectives ortografies. D’aquesta manera, les traduccions literals queden com a “Nen Zombi” i “Chico Zombi”. En majúscules perquè es tracta del “nom” d’una persona.

The Plague	La Pesta	La Peste	<i>Plague</i> és literalment “pesta” o “pesta”, i fa referència a una gran epidèmia mundial d’origen bacterià.
Foursquare	Quatre quadrats	Cuatro cuadrados	El <i>Foursquare</i> és un joc popular als Estats Units, de quatre jugadors dividit en una quadrícula de quatre quadrats. Degut al contacte entre cultures, a Sud-Amèrica se l’anomena “la cuadrícula”. En català, es podria equiparar al joc de les quatre cantonades. Tot i així, en ambdós casos, s’opta per una traducció literal.
KidzBop commercial	Versió infantil d’«Operación Triunfo»	Concurso de cantantes para niños	KidzBop és una productora de música infantil per a famílies i nens. Normalment es tracta de versions de cançons amb un to alegre i animat. En català, el referent es trasllada a la cultura meta i es decideix substituir pel programa de música d’Operación Triunfo, amb l’afegiment de “versió infantil”, per mantenir el target del referent. En castellà, al seu torn, es decideix eliminar el referent i s’introdueix de manera

			parafrazejada, amb una explicació genèrica: “concurso de cantantes para niños”
JACK			
“Of course she is. Charlotte’s such a Goody Two-Shoes.” I answered.	—És clar. Com que és una repel·lent... —vaig replicar.	—Claro, cómo no. Charlotte es una santita —contesté.	<p>Terme que fa referència al conte <i>The History of Little Goody Two-Shoes</i>, de John Newbery, que narra la història d’un personatge excessivament virtuós i que sempre fa el bé. Amb el temps, el terme s’ha encunyat per designar aquelles persones que sempre volen fer-ho tot bé i s’allunyen de prejudicis.</p> <p>Com que no hi ha una traducció literal del referent, en ambdós casos s'utilitza un equivalent que recull significats similars. En català, <i>repel·lent</i>, recull el significat de l’actitud de la nena envers la resta i, en canvi, s’empra el terme diminutiu “santita”, que d’alguna manera s’alineja més amb l’original.</p>
Bleeding Scream	Fantasma Sanguinolent	El malo de <i>Scream</i>	Bleeding Scream és un personatge de la pel·lícula <i>Scream</i> , que s’ha convertit en una disfressa clàssica de la festa de Halloween. El terme original recull aquesta al·lusió a la

			<p>pel·lícula, un sentit difícil de mantenir en les llengües meta, ja que no s'ha traduït. En català es decideix fer una traducció descriptiva de la careta, en tant que es tracta de la cara d'un fantasma amb la boca oberta i sagnant per tots costats. En castellà, en canvi, s'ha mantingut la referència a la pel·lícula, però enlloc de designar el personatge amb la cara sagnant, s'ha fet referència a “el malo de <i>Scream</i>”, que remet al fantasma, però potser que no sigui sagnant.</p>
<p>Middle-of-the-road jock kids</p>	<p>Esportistes mitjanets</p>	<p>Deportistas más o menos buenos</p>	<p>Si abans hem parlat de <i>jocks</i>, ara es fa referència a una mena de <i>jocks</i> en concret. En aquest cas, <i>middle-of-the-road</i> és un adjectiu que designa el fet d'estar a mig camí de fer o aconseguir una cosa. Per tant, es tracta d'esportistes que no són dels més bons, però que ho intenten.</p> <p>En català es tradueix per l'adjectiu diminutiu “mitjanets” i en castellà amb la gradació adverbial “más o menos”.</p>

Switching Tables	Ball de taules	Cambio de mesas	Acció de canviar de taula al menjador de l'escola perquè els companys que t'han tocat no t'agraden. En català, s'empra una metàfora que manté el mateix sentit, amb "ball de taules"; en canvi, en castellà, es fa una traducció literal del concepte.
D&D	<i>Dracs i masmorres</i>	Dungeons & Dragons	D&D fa referència a un joc de rol de fantasia. En català, es decideix emprar el nom traduït del joc que, a més a més, també titula la pel·lícula que se'n va fer: <i>Dracs i masmorres</i> , i es deixa en cursiva. En castellà, però, es manté el nom original, ja que no se n'ha fet cap traducció.
Cheese Touch	Toc de formatge	Tocar el queso	Al·lusió a un joc originari de la tirada de llibres del <i>Diari del Greg</i> on, qui té el formatge, té una mena de pesta i l'ha de parar. En català es manté una traducció nominalitzada ("toc de formatge"), però en castellà es verbalitza en infinitiu ("tocar el queso").
<i>Diary of a Wimpy Kid</i>	<i>Diari del Greg</i>	<i>Diario de Greg</i>	Sèrie de llibres publicats que descriu la vida d'un personatge de forma còmica, en Greg Heffley. Les seves respectives traduccions al

			català i al castellà mantenen el nom del personatge, <i>Diari del Greg</i> i <i>Diario de Greg</i> .
Black death of ugliness	Pesta Negra de la Lletjor	Peste negra de la fealdad	La <i>Black death</i> , traducció literal “Pesta Negra”, va ser una greu pandèmia que va tenir lloc al segle XVI. Se’n fa una traducció literal, amb els respectius equivalents, i en català es manté en majúscules.
JUSTIN			
when i get to the subway station two blocks away, i see the same three kids hanging out in front of the bagel place next door. They’re still laughing and yuck-yucking each other like they’re some kind of gangbangers, little rich boys in expensive skinny jeans acting tough.	quan arribo al metro, dos carrers més avall, veig aquells mateixos tres nanos fent el ronso davant de la porta del forn. encara riuen i fan veure que vomiten els uns a sobre dels altres, com si fossin membres d’una tribu urbana, uns nens de casa bona amb pantalons de tub de marca comportant-se com uns pinxos.	cuando llego a la estación de metro, a dos manzanass de allí, veo a los tres chicos en la puerta de la panadería. siguen riéndose y fingiendo que vomitan, como si fueran unos pandilleros, niños ricos con pantalones de pitillo caros haciéndose los duros.	Els <i>bagels</i> són una mena de panets arrodonits que tenen un forat al mig, i solen estar farcits d’altres ingredients. Es tracta d’un dels emblemes de Nova York per la seva tradició. En aquest cas, com que no existeix un referent equivalent, <i>bagel place</i> s’ha traduït com a “forn” o “panadería”, que seria l’hiperònim del terme. <i>Gangbagner</i> , al seu torn, deriva del mot col·loquial <i>gang</i> , per designar un grup de persones, sovint nois, que van junts i actuen de forma violenta. És curiós, perquè en català s’ha optat pel terme “tribu urbana”, que s’allunya

			<p>una mica del sentit original, però recull aquest sentit de gamberrisme. En castellà, en canvi, “pandilleros” és una traducció que s’acosta més a l’original.</p> <p>El terme <i>jeans</i>, designa una tipologia de pantalons de teixit texà blau. A més, són <i>skinny</i>, és a dir, apretats. En català s’opta per una traducció metafòrica amb “pantalons de tub”, encara que es perd la referència als texans. En castellà, també es dona més importància al forma i no al material, i s’acaba optant per “pantalones pitillo”.</p>
--	--	--	---

SUBANNEX IV. Insults o paraules malsonants

ANGLÈS	CATALÀ	CASTELLÀ	Comentari
AUGUST			
“Only dorks take leadership,” Julian interrupted.	—Això només ho agafen els empollons —la va interrompre el Julian.	—Solo los memos eligen liderazgo —la interrumpió Julian.	<i>Dork</i> és literalment “a person who is physically or socially awkward or not fashionable”. En aquest context, és correcte resoldre-ho amb un terme que es refereixi a un alumne que estudia intensament, sempre que sigui de manera despectiva. En català “empollón” s’agafa del castellà informal, degut al contacte entre llengües. En castellà, el mateix adjectiu despectiu es troba recollit al DRAE, però s’opta pel terme “memo”, també recollit com a “tonto, simple”.
“I think he looks like an orc.”	—Doncs jo li trobo cara d’orc.	—Yo creo que se parece a un orco.	Traducció literal.
Rat boy	Nen rata	Niño rata	Traducció literal.
Freak	Esguerro	Bicho raro	Adjectiu que designa algú o alguna cosa que no es usual. En català, s’empra un concepte diferent amb “esguerro”, com a alguna cosa que

			està malament. En canvi, el castellà sí que manté aquest apunt d'estrany o inusual amb “bicho raro”.
Monster	Monstre	Monstruo	Traducció literal.
Freddy Krueger	Freddy Krueger	Freddy Krueger	Nom del personatge d'una pel·lícula, es manté igual.
E. T.	E. T.	E. T.	Nom del personatge d'una pel·lícula, es manté igual.
Gross-out	Repugnant	Asqueroso	En col·loquial, persona o cosa que és fastigosa o que no agrada. Traducció per un equivalent.
Lizard face	Cara de llangardaix	Cara lagarto	Traducció literal.
Mutant	Mutant	-	Traducció literal en català, en castellà s'ha obviat.
You sink, big cheese!	Fas pudor, tros de formatge!	¡Apesta, queso gigante!	En registre informal, <i>sink</i> és un adjectiu que denota la qualitat de detriment. En relació amb el sintagma nominal que es troba a continuació, en ambdós casos s'ha optat per la traducció d'olorar malament, ja que és una propietat inherent del formatge.
Nobody likes you anymore!	Ja no li caus bé a ningú.	¡Ya no le caes bien a nadie!	Literalment <i>like</i> significa “agradar”. En contextos informals, designa també el fet de

			relacionar-se amb algú, de tenir afinitats, de manera que “cau bé”.
Get out of our school, orc!	Fot el camp d'aquesta escola, orc!	¡Largo de nuestro colegio, orco!	Oració en imperatiu que en català s'ha col·loquialitzat amb l'ús del verb <i>fotre</i> (“fer”) en la frase feta “fotre el camp”. En castellà, <i>largar</i> també recull el mateix sentit.
“No freakin’ way, man! No freakin’ way!”	T’hi cagues, tio! T’hi cagues!	¡No puede ser, tío! ¡No puede ser!	Expressió que marca impossibilitat i sorpresa per part del parlant. El <i>freakin’</i> , en aquest cas, és una partícula col·loquialitzadora. La seva traducció literal és “no pot/puede ser”, com veiem en castellà, però en català s’ha optat per l’expressió “cagar-se a sobre”, que marca una posició de por respecte d’alguna cosa.
“Oh man! Oh man!!”	Hòstia, tio!	¡Ay, madre! ¡Ay, madre!	Expressió que marca sorpresa per part del parlant envers alguna cosa. En català s’ha optat per un equivalent amb la interjecció col·loquial “hòstia”, mentre que en castellà es guarda una estructura similar, però canviant el gènere dels mots amb “ay, madre”.
Thugs	Pinxos	Matones	Home que actua de forma violenta. <i>Pinxo</i> recull el significat “d’home que fa gala d’ésser

			valent” (DIEC2); <i>matones</i> , al seu torn, en registre informal designa aquella “persona que procura intimidar a los demás” (DRAE).
Little dude	Tap de bassa	Pequeñín	Adjectiu diminutiu que s’empra amb to afectiu. Tant en català com en castellà s’aconsegueix aquesta afectivitat amb l’expressió feta <i>tap de bassa</i> (persona molt petita) i el diminutiu de <i>pequeño, pequeñín</i> .
SUMMER			
Weird kids	Nens estranys	Niños raros	Traducció literal.
Warning: This Kid Is Rated R	Advertiment: nen no recomanat per tots els públics	Advertencia: este chicho no es para todos los públicos	<i>Rated R</i> és un terme que designa la qualitat d’inapropiat d’un contingut audiovisual per certs públics (degut al contingut). La <i>R</i> literalment significa “restringit”. En català i castellà, per demoninar aquest tipus de continguts, s’utilitzen les expressions “no recomanat per a tots els públics/no apto para todos los públicos”.
JACK			

<p>“That hill is so lame,” answered Julian.</p>	<p>—Sí, home, però si és una merdeta —ha replicat el Julian.</p>	<p>—Qué cutre —contestó Julian.</p>	<p><i>Lame</i> és un adjectiu que indica debilitat, insatisfacció per part del parlant respecte d’alguna cosa. Tant <i>merdeta</i> com <i>cutre</i> són adjectius pejoratius que indiquen la qualitat de l’objecte a què es fa referència per part del judici del parlant.</p>
<p>The biggest moron in the world</p>	<p>Idiota acabat</p>	<p>El tío más idiota del mundo</p>	<p><i>Moron</i> literalment vol dir “a very stupid person” (Cambdrige) en anglès informal. <i>Idiota</i> recull aquest significat d’estúpid, però en català no es manté l’estructura de l’original, que seria “el tio el més idiota del món”, i es fa servir el participi <i>acabat</i>, que designa la qualitat d’estar perdut en algun tema. El castellà es manté més fidel, tot i que ambdós presenen el mateix sentit que l’original.</p>
<p>“It’s called Skeleton Hill because it was an ancient Indian burial ground, duh,” he said. “Anyway, it should be called</p>	<p>—Li diuen el turó de l’Esquelet perquè antigament hi havia un cementiri indi, matat —m’ha dit—. I a més ara està tan <i>cutre</i> que n’haurien de dir el turó de la Porqueria.</p>	<p>—Se llama la colina del Esqueleto porque era un antiguo cementerio indio —dijo—. Bueno, ahora deberían llamarla la colina de la</p>	<p><i>Duh</i> és una partícula exclamativa que, en registre col·loquial, se sol introduir en la resposta d’una pregunta de manera irònica, que implica que el parlant és estúpid o que la resposta és obvia. En català s’intenta mantenir amb el participi <i>matat</i>, que actua com a adjectiu</p>

<p>Garbage Hill now, it's so freakin' junky.</p>		<p>Basura, porque aquello está lleno de porquería.</p>	<p>col·loquial que qualifica algú de manera pejorativa. En castellà, en canvi, no es manté. Pel que fa a la darrera oració, en català s'inverteix l'ordre dels constituents, tot rematitzant la informació nova, que passa a ser el focus (el fet que ara estigui tan <i>cutre</i>*). En castellà, els constituents segueixen el mateix ordre que en l'original.</p> <p>*Veure traducció de <i>junk</i> al comentari següent</p>
<p>“It was the crappiest piece of junk”</p>	<p>Era <i>cutre</i> a matar...</p>	<p>Era una porquería de trasto...</p>	<p>En registre col·loquial, <i>junk</i> és un substantiu que fa referència objectes inútils, sense vida útil. Se'n deriva l'adjectiu <i>junky</i>, que denota la qualitat d'inútil.</p> <p>Pel que fa a <i>crappy</i>, aquest designa la característica d'ésser de baixa qualitat, i apareix en superlatiu.</p> <p>En català s'opta pel mot <i>cutre</i> (com en l'entrada anterior), fruit del contacte entre la llengua col·loquial catalana i castellana, però es perd el sentit “d'objecte inútil”. En castellà, es tradueix</p>

			pel mot “porqueria” i se li suma el substantiu “trasto”, que de forma despectiva fa referència a un objecte inútil.
--	--	--	---

ANNEX V. Interjeccions

ANGLÈS	CATALÀ	CASTELLÀ	Comentari
AUGUST			
<p>“Oh yeah, whoopee,” said Julian, twirling his finger in the air.</p>	<p>—Oh, sí, que guai! —va dir el Julian com si cantés victòria.</p>	<p>—¡Yupi! —exclamó Julian, girando el dedo en el aire.</p>	<p>Interjecció que denota sarcasme en aquest cas. En català es manté l’estructura “Oh, sí, que guai”, adaptant el “guai” propi del lèxic col·loquial castellà i que actualment es troba recollit al GD62. En castellà, en canvi, no es manté l’estructura de la intervenció i es resol amb només “Yupi”, expressió recollida a la RAE “para expresar júbilo”. Tanmateix “guay” també està recollit com a adverbi col·loquial i s’usa en registre informal.</p>
JACK			
<p>It’s so weird because one day, me and August were friends. And the next day, whoosh, he was hardly talking to me.</p>	<p>No hi ha qui ho entengui: un dia l’August i jo som tan amics i l’endemà, de cop i volta, ni em parla.</p>	<p>No lo entiendo, porque un día August y yo éramos amigos y, al siguiente, ¡zas!, apenas me hablaba.</p>	<p><i>Whoosh</i>, exclamació que indica sorpresa o èmfasi respecte alguna cosa. En català s’opta per una frase feta, <i>de cop i volta</i>, i es perd la interjecció. En castellà, <i>¡zas!</i> és una exclamació que indica sorpresa per part del parlant.</p>

Boom	Patapam	¡Zas!	Exclamació que indica impressió o efusió. En català, <i>patapam</i> és una expressió que denota impressió o justesa davant d'un fet o cosa. Per <i>¡zas!</i> , veure el comentari anterior.
The first couple of times I was like, whoa, I'm never going to get used to this.	Els primers dies dius: ostres, no m'hi acostumaré mai.	Las primeras veces fue en plan: "Uf, nunca voy a acostumbrarme a esto".	<i>Whoa</i> , exclamació que indica sorpresa o impressió. En català <i>ostres</i> , eufemisme d' <i>hòstia</i> , és una interjecció que indica sorpresa, admiració o contrarietat. En castellà, <i>uf</i> indica cansament o resignació.

ANNEX VI. Frases fetes

ANGLÈS	CATALÀ	CASTELLÀ	Comentari
AUGUST			
Like seeks like	Cada ovella amb sa parella	Cada oveja con su pareja	Dit de persones que són similars o actuen de manera similar. Traducció per la frase feta equivalent en català i castellà.
To play a trick on somebody	Fer una mala passada a algú	Gastar un par de bromas	Fer una broma o alguna cosa incòmoda a algú. Traducció per l'equivalent en català ("fer una mala passada"), i traducció que perd la frase feta en castellà, amb l'accepció del verb <i>gastar</i> de "fer" una broma.
At that point, any boys who had been on his side now jumped ship and were clearly neutral.	Aleshores els nens que encara estaven al seu bàndol li van dir aquí et quedes i es van fer neutrals.	En ese momento, todos los chicos que aún seguían en su bando desertaron y se pasaron al bando neutral.	<i>To jump ship</i> , "to leave any post or position, to quit or resign" (Collins). En català existeix alguna frase feta equivalent com ara <i>girar l'espatlla</i> o <i>fer creu i ratlla</i> , que en aquest cas no s'ha mantingut i s'ha optat pel significat literal "aquí et quedes". En castellà, la frase feta s'ha neutralitzat amb el verb <i>desertar</i> .
VIA			

Out with the old	Bon vent i barca nova	Adiós a lo viejo	Literalment, deixar de banda coses, persones o idees antigues i estar obert/a a tot el que vingui. En català es manté la frase feta amb “bon vent i barca nova”, que recull aquest significat de comiat d’algú o alguna cosa que no sap gens de greu. En castellà, en canvi, es tradueix per un equivalent literal.
MIRANDA			
We knew we were being mean, but it was easier to ice her out if we pretended she had done something bad to us.	Sabíem que estàvem sent injustes, però era més fàcil passar d’ella si fèiem veure que ens havia fet alguna mala passada.	Sabíamos que estábamos siendo crueles, pero era más fácil olvidarla convenciéndonos de que era ella la que nos había hecho algo malo.	<i>To ice sb out</i> literalment significa tractar algú sense afecció o importància. En català es manté la frase feta “passar d’algú”, però en castellà es tradueix per un verb que recull un significat diferent, <i>olvidar</i> .

ANNEX VII. *Like*

ANGLÈS	CATALÀ	CASTELLÀ	Comentari
AUGUST			
But last Thursday in dance class, which is, like, my least favorite class, Mrs. Atanabi, the teacher, tried to make Ximena Chin my dance partner.	Però dijous passat, a classe de dansa, o sigui, la que menys m'agrada de totes, la senyora Atanabi, la mestra, li va dir a la Ximena Chin que fes parella amb mi	Pero el pasado jueves, en clase de danza, que es la clase que menos me gusta, la señora Atanabi, la profesora, intentó que Ximena Chin fuera mi pareja de baile.	La partícula <i>like</i> s'empra com a mot crossa i no té cap significat aparent. En català, s'ha optat per la forma <i>o sigui</i> , mentre que en castellà s'ha introduït una oració de adjectiva de relatiu introduïda per la preposició <i>que</i> .
JACK			
His eyes are like down here.” I pointed to my cheeks. “And he has no ears. And his mouth is like...”	Té els ulls aquí baix —vaig dir assenyalant-me les galtes—, i no té orelles, i la boca la té...	Tiene los ojos más o menos por aquí. —Me señalé las mejillas—. Y no tiene orejas. Y su boca parece...	<i>Like</i> forma part del discurs dític, en què el nen assenyala una part del cos alhora que la menciona. Es pot traduir per <i>com</i> o <i>como</i> .

<p>The first couple of times I was like, whoa, I'm never going to get used to this.</p>	<p>Els primers dies dius: ostres, no m'hi acostumaré mai.</p>	<p>Las primeras veces fue en plan: "Uf, nunca voy a acostumbrarme a esto".</p>	<p><i>Like</i> s'utilitza com a adverbi que indica l'estat de l'interlocutor en el moment en què té lloc l'acció. Com hem vist, no existeix una traducció equivalent en català i castellà, però es pot optar per partícules pròpies del registre col·loquial de cada llegua. <i>En plan</i>, és un mot crossa comú en la llengua oral castellana.</p>
<p>And then, after about a week, I was like, huh, it's not so bad.</p>	<p>I després, al cap d'una setmana, penses: home, potser no n'hi ha per tant.</p>	<p>Pero luego, pasada una semana, ya era: "Bueno, no hay para tanto".</p>	<p><i>Like</i> s'utilitza com a adverbi que indica l'estat de l'interlocutor en el moment en què té lloc l'acció. En aquest cas, traduir-lo per "com" o "como" seria un calc de l'anglès.</p>
<p>JUSTIN</p>			
<p>do they bother you like a lot?</p>	<p>i ho fan molt sovint, això de fer-te la punyeta?</p>	<p>¿te molestan mucho?</p>	<p>En aquest cas, <i>like</i> no té cap mena de funció dins l'oració. En castellà no es tradueix, però en català s'intenta reproduir la oralitat a partir d'una dislocació a la dreta, molt comuna en la llengua oral.</p>

ANNEX. PART 2

“Wonder” i l’educació inclusiva: l’avaluació de l’ensenyament de llengües a secundària

ANNEX I. Infografia del Decret 11/2021, de la programació d'oferta educativa i del procediment d'admissió

govern.cat

2'
En dos
minuts

El Govern aprova el **Decret d'admissió i programació de l'oferta educativa** per garantir un sistema educatiu més equitatiu

#339
Febrer
2020
XII legislatura

El decret, que es desplegarà progressivament en els propers cursos, és la principal mesura de les previstes en el Pacte contra la segregació escolar a Catalunya.

Objectius principals



Millorar l'equitat entre tot l'alumnat



Combatre la segregació escolar



Establir els criteris per la programació de l'oferta educativa



Establir els criteris per la gestió del procés d'admissió



Mesures de garantia de l'equitat

Mesures específiques per garantir l'escolarització equilibrada, l'equitat escolar i la cohesió social als centres del Servei d'Educació de Catalunya.

MATRÍCULA VIVA
Regulació del procediment d'admissió un cop iniciat el curs.

NECESSITATS ESPECÍFIQUES
Creació d'unitats de detecció d'alumnat amb necessitats educatives específiques.

REDUCCIÓ DE RÀTIOS
Reducció del nombre màxim d'alumnes per grup.

RESERVA PLACES NEE
Ampliació de període de reserva de places per alumnat amb necessitats educatives específiques.



Corresponsabilitat del món local i participació de la comunitat educativa

• Creació de les taules locals de planificació educativa.

• Creació de les comissions de participació en la programació de l'oferta educativa.

• Reforç de les competències de les comissions de garanties d'admissió.



Regulació de les zones educatives

Unitat de programació educativa, gestió de l'admissió de l'alumnat, aplicació de mesures per l'equitat escolar...

Objectiu
Garantir l'equitat entre centres.

Participen en la delimitació:
Ajuntaments i comunitat educativa.

Criteris de delimitació:
Cal garantir l'heterogeneïtat social i la pluralitat educativa.



Nova definició de l'alumnat amb necessitats educatives específiques

Els alumnes que estan en situació de pobresa es considera que tenen nee de tipus socioeducatiu o sociocultural.

Increment de la detecció
• Amb els nous criteris d'alumnat nee, s'incrementarà progressivament la detecció d'alumnat considerat com alumnat nee de tipus socioeconòmic.



Mesures econòmiques

• 162M€ en 5 cursos per finançament addicional dels centres per l'escolarització d'alumnat amb necessitats educatives específiques de tipus socioeconòmic.

• Aportacions per la creació i funcionament de les ofícines municipals d'escolarització.

De l'escola inclusiva al sistema inclusiu

Novembre
2016

2. Del projecte educatiu a la proposta pedagògica de centre



Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA)



Són un conjunt de principis per al desenvolupament curricular que afavoreixen la **igualtat d'oportunitats** a **totes** les persones per aprendre.

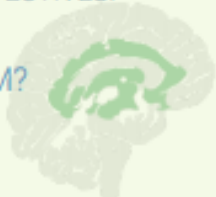


El Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA)*:

- proposa atendre la **diversitat de l'alumnat** i, des del principi, crear dissenys flexibles per a **tots** els estudiants.
- **redueix les barreres**, proporciona suports, adaptacions i manté altes expectatives per a tots.

XARXES AFECTIVES:

PER QUÈ
APRENEM?



Implicació



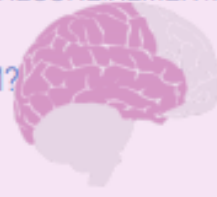
Presentar estratègies per:

- 👍 fomentar l'interès i la motivació per l'aprenentatge
- 👁️ mantenir l'esforç i la persistència
- 🔄 donar opcions d'autoregulació...

ALUMNES MOTIVATS
I AMB **INICIATIVA**

XARXES DE RECOONEIXEMENT:

QUÈ
APRENEM?



Representació



Proporcionar :

- 🔊 opcions per a la percepció
- 🖱️ diferents llenguatges
- 📺 opcions per a la comprensió...

ALUMNES INFORMATS
I AMB **RECURSOS**

XARXES ESTRATÈGIQUES:

COM
APRENEM?



Acció i expressió



Oferir:

- 💻 oportunitats per a l'acció, l'expressió, la manipulació i l'experimentació
- ♿ diferents formes d'expressió i accessibilitat
- 📅 opcions per a les funcions executives ...

ALUMNES AMB ESTRATÈGIES
PER **ASSOLIR** ELS **OBJECTIUS**

*Desenvolupat pel Center for Applied Special Technology (Centre de Tecnologia Especial Aplicada, CAST)

ANNEX III. Seqüència didàctica basada en l'obra *Wonder*, J. R. Palacio

Seguint el marc teòric i l'organització de l'educació actual, la recerca es centrarà en el *feedback* que reben els alumnes atenent a les seves necessitats tant físiques com intel·lectuals de la següent seqüència didàctica. L'objecte principal de l'estudi, doncs, és veure com el professorat realitza les correccions i proporciona el *feedback* suficient i necessari que necessiten els alumnes en funció de les seves característiques en cada activitat. Tenint en compte aquest punt de partida, a continuació es descriu el procés de la seqüència didàctica a dur a terme a l'aula:

ESTUDI DE RECOLLIDA DE DADES	
Participants	Alumnes de 13 a 14 anys. 2n d'ESO.
Assignatura	Castellà
Temps	Durada de l'activitat: 2 classes, de 50'. Correcció i feedback: una setmana a partir de la realització de l'activitat
Instruments de recollida de les dades	1. Graella d'autoreflexió individual 2. Rúbrica d'autoavaluació, coavaluació i heteroavaluació 3. Rúbrica d'avaluació de l'exercici final
Tipus de dades	Expressió escrita, oral o conceptual dels alumnes

SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA BASADA EN L'OBRA <i>WONDER</i>, DE J. R. PALACIO (a l'aula)	
Contextualización y representación del cuento <i>We're all wonders</i>	<p>Introducción de la historia i de la autora. Referencias a la película.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué os transmite la portada de este cuento? ¿Veis algo raro o extraño en el rostro del niño? Lluvia de ideas de palabras que os vengan a la cabeza. Entre todos, hacer un retrato del niño. - Algunos os habéis leído el libro, ¿alguien ha visto la película? - ¿Qué pensáis del reto de August de ir a escuela? ¿Tiene una buena bienvenida y acogida por parte de sus compañeros? - ¿Cómo lo ven los demás?
Actividad 1:	<p>Lectura oral del cuento <i>We're all wonders</i> a medida que se van analizando las ilustraciones.</p> <p>*Técnica del VEO-PIENSO-ME PREGUNTO</p>
Tertulia	<p>Tertulia oral sobre la historia. Los alumnos han seleccionado un par de fragmentos de la obra que irán comentando de forma oral y tendrán la oportunidad de hacer debate.</p> <p>Guía de preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué significa la palabra “ordinario” para vosotros? - ¿Qué pensáis de la actitud de Auggie? - ¿Cómo veis, vosotros, a Auggie? - ¿Os consideraríais normales o extraordinarios?
Actividad 2: ¿A llegado vuestro turno! (ver ejercicios a continuación)	<p>1. <i>We're all wonders</i>: una carta para Auggie!</p> <p>2. <i>We're all wonders</i>: “Creo que el mundo es suficientemente grande para todos los tipos de personas que existen”.</p>

EN CLASE

Es importante que los alumnos aprendan a leer las imágenes y a conectar lo que ven con los elementos literarios de la historia. El texto del libro es simple, pero el mensaje es atemporal y no tiene edad. Por este motivo, las actividades presentadas a continuación sirven de recurso para complementar el ambiente de aprendizaje de los estudiantes.

ACTIVIDADES A ESCOGER:

1. WE'RE ALL WONDERS. ¡Es tu turno!

Todo el mundo tiene la necesidad de pertenecer a algún sitio o formar parte de algo. Escribe, relata o dibuja una carta proponiendo un plan alternativo fuera de la escuela a Auggie.

2. WE'RE ALL WONDERS. ¡Es tu turno!

Auggie dice: “Creo que el mundo es suficientemente grande para todos los tipos de personas que existen”. Escribe, relata o dibuja una pequeña historia de alguien que sea diferente a ti. Piensa en qué tipo de ilustraciones encajarían en tu historia.

ANNEX IV. Activitat d'avaluació 1. Rutina de pensament

VEO



PIENSO



ME PREGUNTO



ANNEX V. Activitat d'avaluació 2. Graella d'avaluació per la tertúlia literària

ASPECTOS	AUTOEVALUACIÓN	COEVALUACIÓN	HETEROEVALUACIÓN	NIVEL
		NOMBRE DEL COMPAÑERO / A		
Se percibe que ha (s) leído el libro con atención.				
Ha (s) escogido una frase o un párrafo para comentar.				
Participa de forma activa en el debate con orden y corrección.				
Se expresa bien, con un lenguaje correcto, cuidado, entendible y rico.				
Sus exposiciones aportan ideas profundas, coherentes y adecuadas.				
Utiliza la réplica de forma que enriquece el discurso de su compañero/a				
Mantiene una actitud de escucha y de respeto hacia los demás.				
NIVEL				
COMENTARIOS (Para destacar o mejorar)				

PROPIA	
COMPAÑERO	
PROFESOR	

ANNEX VI. Activitat d'avaluació 3. Escala d'avaluació per l'activitat escrita

Alumno/a:		4 Experto	3 Avanzado	2 Aprendiz	Novato
Título	El título es original, breve y sugerente.				
Tema	Se comprende y capta el tema central y todo el relato está bien construido entorno al mismo.				
Secuencia	Está bien organizado con una secuencia clara y lógica.				
Personajes	Todos los personajes participan en la historia y están bien definidos.				
Ortografía	No hay errores de ortografía o puntuación.				
Ilustraciones	Ilustraciones, originales, creativas y adaptadas al texto.				
Presentación	Presentación clara, agradable y precisa.				
NIVEL					