

Beste iturrietatik

103. zenb.
XLII. URTEA
2024 URTARRILA-EKAINA

ISSN 2530-3287

**Javier
Muñoz-Basols**

Universidad de Sevilla
University of Oxford

**Craig
Neville**

University College Cork

**Barbara A.
Lafford**

Arizona State University

**Concepción
Godev**

The University of North Carolina
at Charlotte

Hizkuntzak ikasteko itzulpengintza aplikatuaren potentzialtasunak adimen artifizialaren aroan¹

Adimen artifizialak (AA) eta AA bidezko itzulpen automatikoek aukera eta erronka berriak dakartzate bigarren hizkuntzako (H2ko) irakasle eta ikasleentzat. Azkenaldian, AAn oinarritutako txatbotak agertu dira, ChatGPT esaterako, eta ondorioz, beharrezkoa bihurtu da irakaskuntza-metodo tradizionalak berrikustea, arrazoiketa hausnartua eta pentsamendu kritikoa lehenesteko. Artikulu honetan, itzulpengintza aplikatuak (IA) dituen potentzialtasunak aztertuko ditugu. Izan ere, baliabide hori lagungarria izan daiteke H2ko eskoletan AAn oinarritutako lanabesekin modu eraginkorrean lan egiteko behar den funtsezko pentsamendu kritikoa sustatzeko. **IMI+** Markoa (Integrazioa, Multimodalitatea eta Interakzioa) aurkeztuko dugu, IA hizkuntzen irakaskuntzan txertatzeko; izan ere, tresna hori lagungarria da H2ko eskoletan literazitate digitala eta pentsamendu kritikoa garatzeko. Gainera, teknologia berri hauek pribatutasunarekin eta etikarekin lotutako erronkak dakartzate. Egoera hori kontuan hartuta, IAn Hurbilketa Ekologiko Kritikoa (HEK) aplikatzea proposatzen dugu, ikasleei erronka horiei aurre egiteko, botere-desorekak eta gizarte-desberdintasunak identifikatuz.

Gako-hitzak

Adimen Artifiziala (AA), ChatGPT, hizkuntzak ikastea, Hurbilketa Ekologiko Kritikoa (HEK), IMI+ Markoa, Itzulpengintza Aplikatuak (IA)

¹ Jatorrizko argitalpena:

Muñoz-Basols, J., Neville, C., Lafford, B. A. eta Godev, C. (2023). Potentialities of Applied Translation for Language Learning in the Era of Artificial Intelligence. *Hispania*, 106(2), 171-194.

<https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899427>

Aldizkariaren eta egileen baimenaz egokitua, itzulia eta argitaratua

1. ITZULPENGINTZA APLIKATUA (IA): DEFINIZIOA

Itzulpen Aplikatuko Ikasketak [*Applied Translation Studies, ATS*] garatzeko Lee-k (2018, 155. or.) egindako proposamena –hau da, itzulpengintza bere ahalmen sortzaile eta kritiko guztietan pentsatu, aitortu eta balioestea– egokia da itzulpenak hizkuntza-hezkuntzari eskaintzen dizkion aukera ugariak aztertzeko. Esparru teoriko horretatik abiatuta, Itzulpengintza Aplikatuaren (IA) [*Applied Translation, AT*] kontzeptua garatuko dugu. Honela definituko dugu kontzeptu hori: itzulpengintza H2ko irakaskuntzan integratzea, komunikazioan izaera multimodal eta interaktiboa duela ulertuta. Hori horrela, IAk hizkuntzarekin lotutako diziplina arteko arazoei eta gizarte-erronkei irtenbideak eskaintzen dizkie. Gaur egungo ikuspegi teknologikoan, itzulpenerako app-ek dagoeneko frogatu dute hizkuntzen ikaskuntza informala bultzatzeko baliagarriak direla (Slatyer eta Forget, 2019, 452 or.). Testuinguru horretan, IA hezkuntza-espektrora osoan H2aren irakaskuntza eta ikaskuntza hobe dezakeen ikuspegi gisa agertzen ari da. Aldi berean, hizkuntzak ikasteko testuinguruetan IA aplikatzeak egungo gizarte-eskaerei ere erantzun diezaike, Ikuspegi Ekologiko Kritikoaren bidez [*Critical Ecological Approach*] (Lafford 2009; King de Ramírez *et al.*, 2021, 5-6. or.), hala nola oso ingurune desberdinetan gizabanako eleaniztun gisa eraginkortasunez komunikatzeko gaitasuna eskuratzea (Muñoz-Basols, 2020).

IAren ahalmena baliatzeko, artikulu honetan IMI+ Markoa aurkeztuko dugu; marko honek hizkuntzen irakaskuntzan IAren integrazioaren, multimodalitatearen eta interakzioaren printzipioak laburtzen ditu. Printzipio horiek, gainera, literazitate digitalaren kontzeptuetan –AA oinarritutako tresna teknologikoen erabilera konpetentea, funtsezkoa aro digitalean– (ikus Baber *et al.*, 2022; Gilster, 1998) eta pentsamendu kritikoan –erabaki eta iritzi informatuak hartzeko informazioa bildu, aztertu eta ebaluatzeko prozesu kognitiboa– oinarritzen dira (ikus Hadley eta Boon, 2023; van Laar *et al.*, 2017), hizkuntzen irakaskuntzan itzulpengintza arrakastaz integratzeko funtsezko printzipio gisa. Marko horren ondoren, IAren Ikuspegi Ekologiko Kritikoaren [*Critical Ecological Approach*] azterketa egingo dugu, H2ko ikasgelan eta ikasgelatik kanpo itzulpena nola erabili deskribatzen baitu, hizkuntzarekin eta gizartearekin lotutako erronkak konpontzen laguntzeko. Testuinguru honetan, ikasleak elkarren artean eta beren ingurunearekin konektatuta daudela ulertzen da, eta horrek botere-egituren eta gizarte-desberdintasunen kontzientzia eta egoera horiei ematen dieten erantzuna garatzen ditu.

2. . EGOKITU EDO PORROT EGIN: AA TRESNEK H2-KO PEDAGOGIAN DUTEN ERAGINA

Teknologia eta tresna digitalak hizkuntzen irakaskuntzaren teorian eta praktikan txertatzeak izan duen eragina esanguratsua da (Reinhardt eta Oskoz, 2021), eta, bereziki, ikasleek hizkuntzak ikasteko esperientzia hobetzearen teknologiarekiko duten interesa aprobetxatzeko joera. Egoera hori bereziki nabarmena izan zen COVID-19aren pandemiaren, hizkuntza-irakasleek beren irakaskuntza-metodoak aldatu eta egokitu behar izan baitzituzten, hizkuntzak irakasteko online plataformak erabiliz. Hizkuntzen irakaskuntza alde batera utzita, pandemiaren ondorioz mugikortasunean ezarritako murrizketek bat-batean teknologia gehiago erabiltzea eragin zuten, komunikatzeko zein harremanetan egoteko, eta horrek moldagarritasun-maila handia eskatzen zuen.

Adimen Artifiziala (AA) da pertsonak bat-bateko aldaketa teknologikoen aurrean egokitze behar iraunkor horren adibide nabarmen. 2022ko azaroan ChatGPT tresna (*Generative Pre-trained Transformer*) merkaturatzea gizartean hainbat erreakzio eragin dituen etsenplua da. AA oinarritutako txatbot bat da ChatGPT, gizakiarenak diruditen idatzizko testu sinesgarriak sortzeko gai dena, eta, besteak beste, gizakion elkarriketak simulatu, poesia eta musika idatzi, itzuli eta saiakera akademikoak sor ditzake nahiko denbora-tarte laburrean. Zenbaitek efizientzia areagotu dezakeen tresna erabilgarritzat jotzen duten arren, beste batzuek kezka adierazi dute horrelako txatbotek hezkuntzan

izan ditzaketen ondorio negatiboak direla-eta. Stokel-Walkerrek (2022) zalantzan jartzen du ea irakasleek kezkatuta egon beharko luketen AAK sustatutako idazketa-tresnak (ChatGPT esaterako) agertu direlako. Artikuluak iradokitzen duenez, tresna horien eraginak, ziurrenik, eskatuko du irakasleak eta erakundeak curriculum- eta ebaluazio-mailara "egokitzea", gero eta zailagoa baita gizaki batek sortutako testua eta AAK sortutako testua bereiztea. Huang-en arabera (2023), AA tresnen ondorioz, irakasleek irakasteko modua berritu beharko dute, eta horrek irakasleek arrazoiaketa hausnartua eta pentsamendu kritikoa maila handiagoan garatzea ekarriko du, txatboten ondorioei aurre egiteko metodologia gisa (Stokel-Walker, 2022). Estatu Batuetako hainbat unibertsitatek lantaldeak sortu dituzte ChatGPTen agerpenari erantzuteko, eta tresna horrek izan dezakeen eragina kudeatzeko orientazioa ematen diete irakasleei. Erresuma Batuan, Cambridgeko Unibertsitateak 2023ko apirilean egindako inkesta baten arabera, inkestatutako ikasleen % 47k ordurako erabilia zuten ChatGPT. ChatGPTren gaitasun aurreratuak bereziki onuragarriak izan ziren lan zailtarako, hala nola Erdi Aroko Europako hizkuntzetako testuak ingelesezko prosa modernora itzultzeko, XII. mendeko piamontera, antzinako eskandinavieria eta elizako eslaviera barne (Sleator eta Hennessey, 2023). Kasu batzuetan, tresnaren erabilera derrigorrezko irakasgai ere bihurtu da ikasleentzat (Mok, 2023), AA geratzeko iritsi den aitortpenaren froga bezala.

H2aren irakaskuntzaren arloan ere aurre egin beharko zaio AAn oinarritutako teknologien presentziari. Izan ere, "Google Translate" belaunaldia itzulpen automatikoko teknologiez baliatu da luzaroan, bai positiboki, bai negatiboki, H2ko eskolaren barruan eta handik kanpo. Horrez gain, itzulitako testuak egoteak, bereziki mundu digitalean, eta teknologia sofistikatu horiek dagoeneko nonahi erabiltzeak iradokitzen dute H2ko irakasleek itzulpenaren rola landu behar dutela. Historikoki, Ikuspegi Komunikatiboak itzulpena aurkarizat hartu izan du, aliatu ordez (Carreres *et al.*, 2017, 99–100. or.; González-Davies, 2017, 125. or.), baina, azken urteotan, ordezka ezin daitekeen "bosgarren trebetasun" gisa berrirudikatu da, tresna pedagogiko gisa erabil baitaiteke jatorrizko lau trebetasunak integratzeko, bigarren hizkuntzaren ikasketaren hobekuntzari begira (Colina eta Lafford, 2017, 111. or.).

Azken urteotan, gora egin du hizkuntzaren errekonozimendu automatikoaren [*automatic speech recognition, ASR*] eta itzulpen automatiko neuronalaren teknologiarako irisgarritasunak [*Neural Machine Translation, NMT*]. Itzulpen automatiko neuronalean, sekuentziatik sekuentziarako prozesu batek sistemari itzulpenetik ikasteko aukera ematen dio (Muñoz-Basols, 2020). Egoera horrek areagotu egin du itzulpen-tresnen paradoxa hizkuntzak ikasteko eskolatik kanpo, itzulpenak hizkuntzak ikasteko eskoletan duen rolaren aldean. Zenbait adituren ustez (Delorme Benites eta Lehr, 2021; Vinall eta Hellmich, 2022, 15-16. or.), teknologia horiek zalantzan jartzen ari dira hizkuntzak ikasteko esparruen baliozkotasuna eta aplikagarritasuna, hala nola EEMB (Europako Kontseilua, 2022) edo ACTFL (2012), marko horiek ez baitute kontuan hartzen teknologiak hizkuntzen ikaskuntzaren ekuazioan duen zeregina. Izan ere, itzulpen automatikoko testuen nagusitasunak, askotan multimodalak baitira, multiliterazitate kritikoen garapenak hizkuntza-errendimenduaren edozein adierazleren eta hizkuntza-ikasleek komunikatzen dituzten esanahiak jaso eta kritikatzeko behar dituzten trebetasunen multzo baten funtsezko zati izan beharko lukeela iradokitzen du. Hala ere, eremu horretan aldaketak gertatzen ari diren abiadura ikusita, ez da harritzekoa hizkuntzen ikaskuntzako markoek oraindik gai horri heldu ez izana. Goodwin *et al.* (2020) autoreek argudiatu bezala, literazitatearen esparruan, irakurketa digitalaren hedapen bizkorra gainditu egin du haren ondorioei buruzko ikerketaren abiadura (1838. or.); beraz, agian ez da harritzekoa egoera horrelakoa izatea.

AAn oinarritutako itzulpen automatikoaren teknologia hizkuntzen irakaskuntzan txertatzea (ikus Plaza-Lararen zein Cabezas-Garcíaren eta León-Araúzen artikuluak *Hispania* aldizkariaren 106(2) zenbaki berezian), berrikiago, Google Translate, ITranslate, DeepL, Readlang (Slatyer eta Forget, 2019, 446-47. or.) eta halako app eskuragarriekin, oso eztabaidatua izan da (Vinall eta Hellmich, 2022). Alde batetik,

ikasgelan itzulpen-gailuak erabiltzea debekatzen duen detektatu-erreakzionatu-prebenitu pentsamoldeak argudiatzen du baliabide horrek hizkuntza-gaitasuna garatzea zailtzen duela (Knowles, 2016; Rico eta Pastor, 2022). Bestalde, integratu-hezi ereduak aitortzen du tresna horiek eragin positiboa izan dezaketela bai irakaskuntzan, bai ikaskuntzan (Hellmich eta Vinall, 2021; Sun eta Mei, 2022). Azken horrek irakasleen prestakuntzaren eta ikasleen hezkuntzaren ikuspegi proaktiboago baten beharra azpimarratzen du; ikuspegi horrek itzulpen automatikoko teknologiak hizkuntzen irakaskuntzan integratzen ditu (Jolley eta Maimone, 2022, 39. or.) eta irakasleei beren erosotasun-eremuetatik haratago joatea eska diezaieke (Muñoz-Basols, 2020). Horren ondorioz, teknologia horiek erabiltzeko moduari buruzko orientazioa nahikoa ez izateak sentipen kontraesankor berberak sor ditzake ikasleen artean, eta, horrela, ikasgelan izan dezaketen eginkizun eraikitzailea deuseztatu (Gironzetti *et al.*, 2020, 535. or.; Deng eta Yu, 2022, 9. Or.; ikus baita ere Muñoz-Basols *et al.*, 2024).

Ikerketa enpirikoak iradokitzen du itzulpen automatikoaren integrazioak aro berri bat dakarrela hizkuntzen ikaskuntzan. Ducar eta Schocketek (2018) "Google Translaterekin bakeak egitea" iradokitzen dute, konpromisoa eta motibazioa hobetzeko benetako hizkuntzaren iturri gisa itzulpen automatikoa erabiliz, eta, aldi berean, horrek dakartzan mugak eta ondorio moralak onartzen dituzte, hala nola desonestasun akademikoa eta irakasleak itzulpen automatikoko teknologien erabilera egokira ohitzeko beharra, ebaluazioari begira (Ducar eta Schocket, 2018, 792. or.). Lee eta Briggsek (2021, 30. or.) ere argudiatzen dute itzulpen automatikoak hizkuntza-ikasleei lagun diezaiekeela ikasgelan estrategikoki integratzen bada, eta erabiltzeko arrazoi nagusietako bat haren ekoizpenaren kalitatea dela aipatzen dute. Gainera, ikasleak itzulpen-teknologien erabilera arduratsu eta eraginkorrerantz gidatzea oso onuragarria izan daiteke bai haientzat, bai irakasleentzat (Jiménez-Crespo, 2017, 190. or.), banakako zein lankidetzazko ikaskuntza-jarduera gisa (Cerezo, 2017; Merschel eta Munné, 2022; Sánchez Cuadrado, 2017). Hala ere, itzulpen automatikoa ez da AAn oinarritutako hizkuntzen ikaskuntzan eraginkorra dela frogatu duen teknologia bakarra. Beste adibide batzuk honako hauek dira: azpidatzen sistema automatikoa bat erabiltzea testuinguru multimodalean, ikusi baita ikasleen hizkuntza-ulermena hobetzen duela, karga kognitiboa (lan-memoria) murrizten duela eta ikaskuntza-esperientziarekiko gogobetetzea handitzen duela (Malakul eta Park, 2023). Era berean, hizketa ezagutzeko teknologia hizkuntzak ikasteko tresna baliotsua dela frogatu da (Shadieva eta Liu, 2023); izan ere, onura handiak dakartza, hala nola faktore afektiboetan eragin positiboa izatea, motibazioan eta konpromisoan esaterako, elkarrekintza sustatzea eta ikasleen beharretara egokitzen den erritmo propioko ikaskuntza-ingurunea hornitzea (84.or.).

Azken berrikuspen sistematiko batean, Klimova *et al.* (2023) autoreek sortzen ari diren AAn oinarritutako teknologien aplikazioa aztertu zuten, horien artean itzulpen automatikoa, ingelesa atzerriko hizkuntza gisa irakasten duten unibertsitate-mailako eskolatan. Emaitzek adierazten dutenez, AAn teknologien integrazioak aurrerapen nabarmenak ekarri zituen hizkuntza-jabekuntzaren hainbat alderditan, hala nola egitura lexiko eta gramatikalen garapenean, irakurmenaren hobekuntzan eta ikasleek idazketan zuten konfiantzaren hobekuntzan. Gainera, ikusi zen teknologia horiek erabiltzeak eragin positiboa zuela hitz-jarioan, ikasleen inplikazioa areagotzen zuela ikasprozesuan, eta eragin positiboa zuela motibazioan (Klimova *et al.*, 2023, 12. or.).

Hurrengo atalean, IMI + Markoa -Integrazioa, Multimodalitatea eta Interakzioa + Literazitate Digitala eta Pentsamendu Kritikoa- aurkeztuko dugu. Marko hori abiapuntu baliotsua izan daiteke itzulpengintza hizkuntzen irakaskuntzan ezartzeko eta, aldi berean, AAn oinarritutako teknologietarako aldaketa bultzatzeko. Marko hori hizkuntzak ikasteko planetan itzulpengintza oinarritzko mailatik maila aurreratura integratzen laguntzeko pentsatuta dago, eta adibide gisa jartzen du itzulpen automatikoaren izaera multimodalak nola lagun dezakeen Kulturarteko Komunikazio Gaitasunaren garapenean [*Intercultural Communicative Competence, ICC*] (Byram, 1997; Iglesias Casal eta Ramos Méndez, 2020), bai eta H2ko komunikazioaren beste alderdi batzuetan ere, hala nola bitartekotza garatzen, hizkuntzen eta kulturen arteko kontzientzia sustatzeke.

3. ITZULPEN AUTOMATIKOA H2-AREN IKASKUNTZAN INTEGRATZEKO MARKOA

Hasieran esan den bezala, IAren tesiak defendatzen du itzulpena, interakzio sozialerako bitarteko gisa, hizkuntzarekin lotutako hamaika arazo diziplina artean ebazteko erabil daitekeela. Horrela, "arazo linguistiko" bat hobeto ulertzen da hizkuntza-bitartekotza-aren testuinguruan (adibidez, hirugarren baten edo gehiagoren arreta lortzeko, ahozko edo idatzizko testu bat ahoz edo idatziz birformulatzea eskatzen duen jarduera bat, hirugarren horiek ez baitute testura zuzenean jotzeko modurik) (Europako Kontseilua, 2005; Coste eta Cavalli, 2015, 26. or.). "Zuzenean jotzeko modurik" ez izateak sortzen duen komunikazio-arrakala gainditzeko, itzulpena bitartekotza-modu gisa erabil daiteke; prozesu horrek hizkuntzarekin lotutako esanahi-oztopoak gainditu nahi ditu, bi alderdi desberdinek elkarrekin komunikatzeko aukera izan dezaten.

Itzulpenaren komunikazio-funtzioaren kontzeptualizazio horrek justifikatzen du itzulpena testuinguru eleanizetan eta hainbat diziplinetan integratzea eta aplikatzea, bereziki hizkuntzen irakaskuntzaren esparruan. Gainera, itzulpenaren aldaerak kontuan hartuta, hala nola modalitatea (adibidez, ikus-entzunezkoa, interpretazioa, audiodeskribapena) edo izaera (adibidez, interlinguistikoa, intralinguistikoa edo intersemiotikoa, multimodala), itzulpenak hizkuntza-ikasgeletan interakzio-mota ugari sortzeko ahalmena ere badu (ikus Muñoz-Basols eta Fuertes Gutiérrez, 2024). Interakzio horiek literazitate eleaniztunak (bereziki, H2koak) eta Kulturarteko Komunikaziorako Gaitasuna (KKG) [*Intercultural Communicative Competence, ICC*] garatzea susta dezakete. Atal honetan, zehatzago aztertuko dugu itzulpenaren integrazioak hizkuntzarekin lotutako arazoak konpontzeko tresna gisa duen balioa, itzulpenaren izaera multimodala (ikus Muñoz-Basols eta Muñoz-Calvo, 2015) eta nola horrek ikasle-erabiltzaileengan alfabetatze eta KKG mota desberdinak gara ditzakeen, eta zein modutan sustatzen dituen interakzio-mota desberdinak, zeinek hizkuntzak ikasteko hainbat onura-mota aurkezten baitituzten. Printzipio horiek IMI+ markoaren (Literazitate Digitala eta Pentsamendu Kritikoa) oinarria dira; marko hori hizkuntza-irakasleek ikasleei hizkuntzarekin lotutako benetako arazoak konpontzen laguntzeko erabil dezaketengida gisa planteatzen da.

3.1. INTEGRAZIOA: ATAZAK ETA ERABAKIAK HARTZEA HIZKUNTZAN IKASKUNTZAN

Itzulpena, beste edozein bitartekotza-mota bezala, atazetan oinarritutako eginkizuna da, zeinetan bitartekariaren zeregina (itzultzailea kasu honetan) ez baita soilik jatorrizko testu batetik eratorritako esanahia ulertzea, baizik eta xede-testu batean transmititzea ere, "asmo komunikatiboaren" edo testuak xede-kulturaren duen funtzioaren arabera (Nord, 2001, 151. or.). Horrek, era berean, beharrezko itzulpen-metodoa zehazten lagunduko du. Ondorioz, horrelako ataza batean beharrezkoa da itzultzaileek beren kabuz hartu ezin dituzten erabaki asko hartzea, hala nola testuaren ezaugarriekin lotutakoak, estiloa, hizkuntza edo aurkezpena barne (ahozko testuen kasuan bereziki) edo ea testuak jatorrizko kulturaren eta xede-kulturaren duen funtzioa berdina den. Itzulpenak eskatzen du bitartekariak hizkuntza-gogoeta hutsetatik haratago joatea, eta beste hainbat gaitasun eskatzen ditu atazari eraginkortasunez ekiteko.

IAren testuinguruan, itzulpenak, "ataza" gisa, "arazo linguistiko" bat konpontzea du helburu. Zehatzago, itzulpena hizkuntzara bideratutako jarduera bat da, komunikatu ezin diren hizkuntzen erabiltzaileen arteko komunikazioa bideratzea baitu helburu. Era berean, testuinguru horretan, itzulpengintza ekintzaren ondoriozko hizkuntzan oinarritutako ataza gisa agertzen da, eta, edozein komunikazio-ekintza bezala, beste batzuekin elkarlanean gauzatzen den ataza bat da. Horri esker, ekintzak, pertzepzioak eta jarrerak koordinatu, esperientziak eta planak partekatu, eta gizarte-harreman konplexuak eraiki eta mantendu ditzakegu hainbat denbora-eskalatan (Fusaroli *et al.*, 2014, 33. or.). Hizkuntza erabiltzeko prozesu hori, hizkuntzaren bidez munduari zentzua ematea (Cuffari *et al.*, 2015, 1110. or.), ez da jarduera lineala, dinamikoa baizik, interakziotik eta praktikatik sortzen dena (Piccardo, 2019, 75. or.). Ondorioz, itzulpenak erabakiak etengabe

hartzea eskatzen du, mezu baliokide bat komunikatu ahal izateko. Kasu honetan, hizkuntzaren erabiltzailea gizarte-eragile bat da; termino hori modu justifikatuan aplika dakioke itzulpengintza ere ikaskuntza-jarduera gisa lantzen duen hizkuntza-ikasle bati. Ikaslearen eta hizkuntzaren erabiltzailearen ikuspegi ahalduntzaile horrek eragilezt hartzen ditu ikasprozesuan, eta aukera ematen die eszenatoki edo egoera jakin batzuetan komunikatzeko zer egiten jakin behar duten adierazteko (Europako Kontseilua, 2022). Iaren testuinguruan, ikaslea bitartekaria da, komunikazio-ekintzaren arrakasta zehaztuko duten erabakiak hartzeko ahalmena duen funtsezko osagaia.

Itzulpenaren integrazioak, beraz, egiazkotasun-maila ematen dio ikaslearen hizkuntza-irakaskuntzaren esperientziari, eta hori hainbat modutan adierazten da (ikus 1. irudia).

1. irudia. Bitartekotza, prozedurazko jarduera eta jarduera interaktibo eta kognitibo gisa

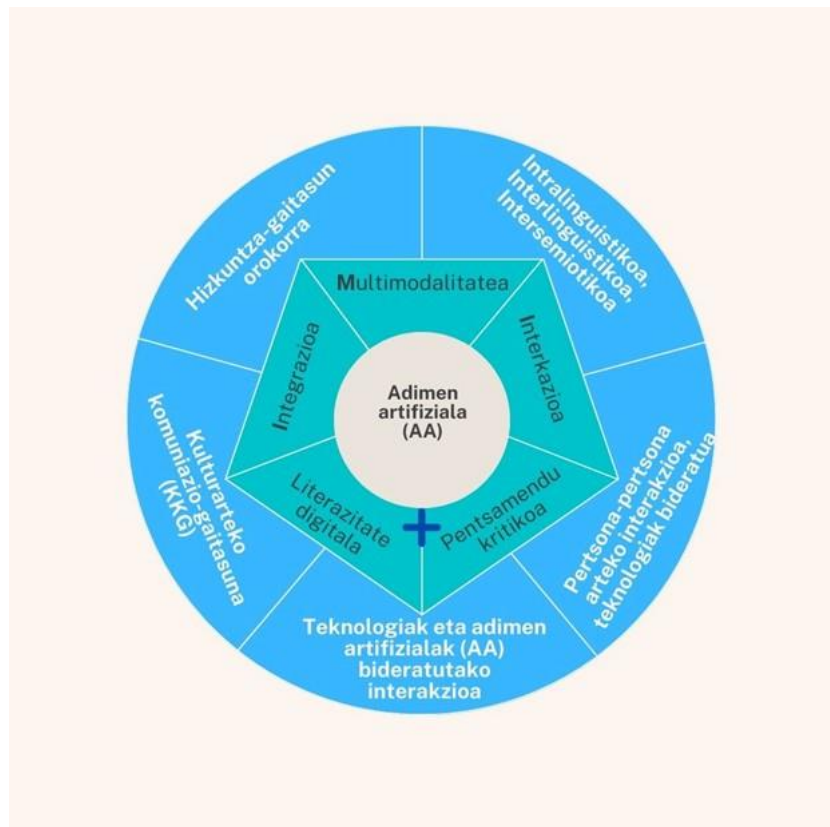


Lehenik eta behin, bitartekotza bi alteritate-poloren (edo gehiagoren) arteko distantzia murrizteko gizarte-testuinguru jakin batean diseinatutako edozein prozeduratzat hartzen denean (Coste eta Cavalli, 2015, 27. or.), ikaslearen zeregina bitartekari linguistiko ez ezik, bitartekari kulturala ere izatea bada (Byram eta Zarate, 1994), eta horren bidez poloen arteko distantzia murrizten ahalegintzen da. Itzulpenaren kasuan, jatorrizko testuaren idazlearen edo hiztunaren eta xede-testuaren publikoaren arteko distantzia da. Bigarrenik, itzulpenak, bitartekotza-modu gisa, balio kognitiboa du; izan ere, eskatzen du ikasle-itzultzaileak informazioa eta ezagutza hautematea, horri buruz kritikoki hausnartzea eta informazioarako eta ezagutzarako sarbidea nola, zergatik eta eman behar ote duen ere erabakitzea. Itzulpenaren alderdi kognitiboa are nabarmenagoa da testu multimodal konplexuekin eta intersemiotikoki lan egitean sortzen diren desberdintasun kultural saihestezinekin lan egiten denean. Itzulpengintza, beraz, ez da beti jarduera indibiduala, eta, benetan indartu egiten da ikasle-itzultzaileak beren ikaskuntza sozialki eraikitzeke gai direnean, itzulpen-prozesua eta produktuak besteekin eztabaidatuz (Incalcaterra *et al.*, 2020). Hirugarrenik, itzulpenak harremanak ere sortzen ditu, ikasle-itzultzaileari interakzio-mota desberdinak, trukeen kalitatea eta hizkuntza-arazoak konponbide linguistikoen bidez nola ebatz daitezkeen ulertzen eta ikasten laguntzen baitio. Irtenbide horiek beti ekarriko dute hizkuntzaren eta semiotikaren birformulazio-prozesua, eta horrela, hizkuntzen arteko ulermen sakonagoak (adibidez, linguistikoak, pragmatikoak, soziolinguistikoak) garatzen ikastea bultzatuko da, baina baita intersemiotikoak ere (adibidez, kultura-kontzeptuak kultura batean existi daitezke, baina ez beste batean). Gainera, era guztietako testuekiko elkarrekintza horren bidez, ikasleek kontzeptuen, testuen eta diskurtso-generoen forma eta esanahia hobeto ulertzen dute.

Abantaila horiek argi eta garbi erakusten dute itzulpengintzak paradigma pedagogiko gisa dituen ahalmenak, hizkuntzak ikasteko esperientziak hobetu baititzake. Hala ere,

hezkuntzaren munduko profesionalek kontuz ibili behar dute itzulpengintza besterik gabe ez sartzeko. Edozein esku-hartze pedagogikorekin gertatzen den bezala, itzulpenaren integrazioa ikaskuntza-eremua argietan oinarritu behar da, eta IAre kasuan, ikasleei konpondu nahi den hizkuntza-arazoari aurre egiten laguntzeko itzulpen-modurik egokiena zein den aztertu behar dute. Hori dela eta, hemen proposatzen den IMI+ markoak hizkuntza-irakasleak gonbidatzen ditu, lehenik eta behin, itzulpena txertatu aurretik hori egiteko arrazoiari buruz hausnartzera (ikus 2. irudia) eta hizkuntza-gaitasun orokorra garatzeko itzulpenaren erabileraren aurreikuspena aztertzeraz (ikus 3. irudia).

2. irudia. IMI + Markoa (Integrazioa, Multimodalitatea eta Interakzioa + Literazitate Digitala eta Pentsamendu Kritikoa)



Adibidez, hizkuntza-graduako programa batean lan egiten duen irakasle batek audiodeskribapenaren (AD) bitarteko ahalmenak aztertu nahi izan ditzake, ikus-entzunezko itzulpen intersemiotiko-mota bat baita (ikus Calduch eta Talaván, 2017; Pintado Gutiérrez eta Torralba, 2022). Kasu horretan, ikusle itsuentzako edo ikusmen murriztua dutenentzako ikusmen-sekuentzia labur batean aurkeztutako ikusizko informazioa deskribatu beharko lukete ikasleek. AD askotan aurki daiteke zinema eta telebistako edukien bertsio eskuragarrietan elkarrizketa mintzatuetan etenaldiak daudenean. Ondorioz, audio-pistaren etenaldien artean igarotzen den denborak mugatzen du aurkez daitekeen informazio-kopurua. Adeko gidoiak hainbat aldiz idatzi ohi dira, eta hizkuntza gero eta laburragoa da, ikusizko edukiaren ahalik eta zatirik handiena hitz-kopuru txikiarekin ahoz deskribatzeko. Beraz, ADk ikus-entzunezko itzulpenaren esparruko lanbide-esperientzia, ezagutza linguistikoa (batez ere perpaus aktibo eta pasiboen erabileraren inguruan), idatzizko ekoizpena eta idazkera berriarekin lotutako literazitate-trebetasun orokorrak garatzen lagun dezake, batzuk aipatzearen. Nahiz eta ez geniekeen gomendatuko irakasleei gaitasun horiek guztiak aldi berean garatzen saiatzea, horietako bat edo bi garatzeko aukerak itzulpena ardatz duten benetako hizkuntzen ikaskuntza-sekuentziak diseinatzea eta praktikan jartzea sustatuko luke.

3.2. MULTIMODALITATEA: BITARTEKOTZARAKO KOMUNIKAZIO-MODUAK HIZKUNTZEN IKASKUNTZAN

Ordenagailu bidezko komunikazioaren eraginaren ondorioz, testu bat zer den ulertzeko dugun modua nabarmen zabaldu da. Barton eta Leek (2013, 3. or.) azaltzen dutenez, jada ezin dugu pentsatu testuak nahiko finkoak eta egonkorak direnik; askoz malguagoak dira, hedabide berriek dakartzaten aukera aldakorren ondorioz. Gainera, testuak gero eta multimodalagoak eta interaktiboagoak dira, hainbat modu semiotikoren erabilerak (Kress eta Leeuwen, 2001, 20. or.), hala nola irudiak, bideoak, diagramak, infografiak, prosa, hiperestekak, traolak, etab., informazioa jasotzeko modu berriak eskaintzen baitizkie irakurleei. Desjardins-ek dioen bezala (2017, 43. or.), testu multimodalak hoberen ulertzen dira esanahi-konstelazio gisa, hitz idatziaren edo orrialde inprimatuaren murrizketek mugatu gabeak, eta zenbait gizarte-eragileren gain eragina izateaz gainera, haien eragina ere jasotzen dutenak. Gainera, Taylorrek dioen bezala (2013, 98. or.), testu multimodalak gaur egungo munduan ohikoa eta normala den komunikazioaren funtsezko ezaugarria dira. Horren ondorioz, Incalcaterra McLoughlinek *et al.*ek (2020) esaten duten bezala, testu horiek hizkuntzen irakaskuntzako curriculumetan sartzeak aukera ematen die ikasleei testuinguruan jarritako, benetako eta helburu jakineko hizketa-ekintzekin lan egiteko, eta, are garrantzitsuagoa, hizkuntza-eskolak inguruarekin lotzeko.

Itzulpenak, bere forma guztietan, gaur egungo testuetan nabigatzeko beharrezkoak diren literazitate multimodalak garatzeko aukera ematen die ikasleei, baita esparru digitalean lantzen direnak ere (ikus Muñoz-Basols eta Massaguer Comes, 2018). Gainera, funtsezkoa da hizkuntzara bideratutako edozein zereginetan testu multimodalak beren osotasunean lantzea; izan ere, ohikoa da idatzitako materiala ikusizko materialetik edo material grafikotik bereiztea. Jarduera horrek testu multimodalen konplexutasun komunikatiboa sinplifikatu egiten du (Laviosa, 2007; Munday, 2014; Torresi, 2007). Horren ordez, Rosek (2007) proposatutako eran, beharrezkoa da itzultzaileek, hizkuntza-aditu diren heinean, ikusizko literazitatean prestakuntza handiagoa jasotzea; hizkuntza-ikasleek ere onura izan lezakete antzeko prestakuntzaren bati esker. Ikasleen literazitate berriak (adibidez, ikusizkoa, digitala, kritikoa, ekologikoa) garatu beharra dago, idatzizko edo ahozko hizkuntzari lotutakoez haratago. Hori egiteak funtsezkoa izan behar luke hizkuntza-eskolan, testu multimodalek presio semiotiko berria eta interesgarria jartzen baitute hizkuntzan (Desjardins, 2017, 43. or.). Hizkuntzari (eta hura itzultzen dutenei) jarritako presio hori larriago bihurtzen da testu horiek ordenagailu batek sortzen baditu, itzulpen automatikoaren edo AAn bidez. Adibidez, tresna digitala arduratzen bada itzulpenaz, itzultzaileak itzulpenaren editore-rola hartzen du, eta kritikoki ebaluatu behar du ordenagailu bidez sortutako edukia (ikus Plaza-Lararen zein Cabezas-García eta León-Araúzen ekarpenak). Hizkuntza-irakasle gisa, gure ardurak da ikasleei KKG garatzen laguntzea testu-mota horietan zehar nabigatzeko, baina bai eta alfabetatze digital berriak (agian AAn oinarritutakoak) garatzen ere laguntzea, testu horiek kritikoki interpretatzeko gaitasuna sustatzeko eta esanahiak gizakiak ez diren eragileek multimodalki sortzen dituztela ulertzeko. Horrela, ikasleek beren gizarte-eragile izaera izaten jarraituko dute, izaera hori ahultzeko arriskua dakarten makinaren gaitetik. Horren adibide da, 2. atalean adierazi den bezala, txatbotak erabiltzea, hainbat testuinguru eta egoeratan zehaztasun eta aldakortasun handia baitute. AAn oinarritutako tresna horiek, arau sozialak ez ezik, hezkuntzaren mundua ere iraultzen hasi dira. Horretarako, itzulpen-irakasleek sakonki ulertu behar dituzte baliabide horien azpian dauden mekanismoak, eta hezkuntza-tresna gisa ikaskuntzari egiten dioten ekarpen positiboa eta potentzialki negatiboa aztertzeke gaitasuna izan behar dute.

Orain arteko eztabaidatik argi eta garbi ondorioztatzen dena da ikasleei testu multimodalekin lan egiteko aukera emateak ahalmen handia duela itzulpenarako beharrezkoak diren literazitate desberdinak garatzeko (bai diziplinakoak, bai digitalak, bisualak eta pluriliterazitateak); gainera, atazak antolatzeke moduaren arabera, esperientzia horiek lagungarriak izan daitezke itzulpengintzako ikasleentzat testu horiek itzuli eta egokitu

ahal izateko softwarea eta tresna digitalak erabiltzen ikasteko, ikasleek beren ikaskuntza-esperientziak sozialki eraiki ahala, itzulpengintza, kontzientzia pragmatikoa eta kulturartekoa eta ezagutza soziokulturala eztabaidatzen eta hausnartzen dituzten talde baten parte gisa lan egingo baitute. XXI. mendeko gaitasun horiek lotura estua dute XXI. mendeko ikaskuntzarako esparruan deskribatutakoekin (Partnership for 21st Century Learning, 2019). Gaitasun horiek garatzeko beharrak indartu egiten du hizkuntza-ikasleak gizarte-eragile gisa duen eginkizuna, hizkuntza-mugen bidez esanahiaren bitartekotza-moduari buruzko erabakiak hartzen baititu. IMI+ markoaren elementu "multimodalak" irakasleak bultzatzen ditu itzulpen modu espezifikoaren bidez gara eta babes daitzekeen gaitasun eta literazitate-mota zabalenak kontuan hartzera. Hala ere, argi izan behar dugu ez dela zerrenda zehatza, eta benetan itzulpen-mota gehienek hizkuntza-gaitasun orokorraren hainbat alderdi gara ditzaketela nolabait.

3.3. INTERAKZIOA: ESPERIENTZIA ESANGURATSUAK ETA BENETAKOAK HIZKUNTZEN IKASKUNTZAN

Ikus-entzunezko itzulpengintzaren (IEI) aplikazio pedagogikoei buruzko liburuki baten sarreran, Incalcaterra McLoughlin *et al.*ek (2020) arrazoiz diote ikasleak itzulpen-prozesuan inplikatzeko eta, horrela, beren hizkuntza-ikaskuntzan gizarte-eragile gisa duten posizioa indartzeak, beren KKGa garatzeko aukera emateaz gain, xede-hizkuntzan interakzio esanguratsua ere errazten diela. Arestian azaldu den bezala, edozein motatako itzulpenak interakzio-mota esanguratsua sustatzen ditu ikasleek itzulpen-prozesuan parte hartzen dutenean eta komunikazioa bideratzeko edo esanahia transmititzeko hainbat erabaki-mota hartzera animatzen direnean. Hori are gehiago susta daiteke atzetan oinarritutako ikuspegi bat hartuz. Ikuspegi hori, lehen 3.1 atalean adierazi den legez, bat dator itzulpenak jarduera gisa duen izaerarekin. Atzetan oinarritutako ikuspegiak indartu egin dute hizkuntzak ikasteko praktika, interakzioaren bidezko komunikazioa gehiago azpimarratuz, hizkuntzak ikastea benetakoagoa bihurtuz eta ikasprozesuan bertan eta ikasgelako hizkuntza mundu errealearekin lotuz (Nunan, 2004, 1. or.).

IMI+ markoaren interakzioaren alderdiak (ikus 2. irudia) hizkuntza-irakasleak gonbidatzen ditu ikasgelan garatu nahi dituzten interakzio-motak eta garatu nahi duten KKG zehatzarekin nola lerrokatzen diren aztertzea. Hartu beharreko lehenengo erabakia hautatutako itzulpen-motari buruzkoa da. Jakobsonen (1959, 2004) proposatutako tipologia ezaguna kontuan hartuta, itzulpena interlinguistikoa (bi hizkuntza edo gehiagoren artekoa), intralinguistikoa (hizkuntza beraren barrukoa) eta, gero eta gehiago, intersemiotikoa (adibidez, ahozkoaren eta zeinuen modalitateen artekoa) izan daiteke, batez ere eduki multimodalekin lan egiten denean (ikus Ros-Abaurrearen eta Crostaren ekarpenak). Itzulpen-mota bakoitzak interakzio-modu desberdinetara jotzen du ezinbestean, eta horietan esanahia, itzulpen kulturean frogatu den bezala, komunikazio-ekintzan gertatzen da beti, eta, beraz, testuinguruari lotuta dago (Maitland, 2017). Adibidez, idatzitako testu baten A eta B hizkuntzen arteko itzulpen interlinguistikoak ezinbestean garatuko ditu ikasleek ulermeneko (irakurketako) eta ekoizpeneko (idazketako) gaitasunak, bai eta, egin nahi den atazaren eta lortu nahi den ikaskuntzaren emaitzen arabera, kulturarteko kontzientzia eta ezagutza soziolinguistikoa ere, besteak beste (Fuertes *et al.*, 2021; Klee eta Lacorte, 2021). Bestalde, beste hizkuntza batzuk hitz egiten dituzten ikasleentzat (ondare-hizkuntza, adibidez), irakasleak gaitasun hori balia dezake eleaniztasuna garatzen laguntzeko, testua C hizkuntzara itzultzea animatuz. Bestalde, itzulpen intralinguistikoen adibide bat bideo klip batean gorrentzako edo entzumen-arazoak dituztenentzako ikasleak azpidatzi-gidoi bat sortzea izan liteke. Horrelako jarduerak entzumena eta idatzizko ekoizpena garatzea errazten dute. Tresna digital baten erabilerarekin konbinatuz gero, gaitasun digitalen garapena ere sustatuko litzateke, azpidatzen bidez. Azken adibide bat, itzulpen intersemiotikoa, audio-deskribapeneko testu bat sortzea izan liteke, non ikasleek klip labur baten elementu bisualak eta ez-ahozkoak deskribatu beharko litzuketen. Audiodeskribapena bereziki zaila da, itzultzaileek funtsezko informazioa era argi, bizi eta laburrean transmititu behar dutelako (Holland, 2009, 170. or.; halaber ikus Calduch eta Talaván, 2017; Pintado

Gutiérrez eta Torralba, 2022). Jarduera-mota horrek, ikusizko literazitatearen garapena ez ezik, idatzizko ekoizpenaren eta birformulatzearen trebetasunak ere bultzatuko lituzke.

Behin itzulpen-mota aukeratuta, interakzioak hartuko duen moduari buruz hausnartu behar dute hizkuntza-irakasleek (adibidez, irakasle eta ikaslearen, bi ikasleren, ikasle eta edukiaren artean edo, gero eta gehiago, ikasle/irakasle eta tresna digitalen artean, hala nola itzulpen automatikoa edo AA). Gainera, interakzio horiek gertatzen diren testuinguruak fisikoak izan daitezke (adibidez, ikasgela) edo, gero eta gehiago, digitalak (adibidez, Interneteko bideokonferentzia bidez) edo birtualak (adibidez, irudimenezko mundu sortu berrietan). Jakina, interakzio-mota horietako bakoitzak komunikazio-modu desberdinak garatzea errazten die hizkuntza-ikasleei. Gizakiarengan oinarritutako interakzioek, hala nola ikasleen artean gertatzen direnek, ulermena (irakurmena eta entzumena) eta ekoizpena (idazmena eta mintzamena) garatuko dituzte. Adibidez, interpretazio interlinguistikoko sekuentziala simulatzeko, A ikasleak erakargarri turistiko baten ezaugarriak deskriba diezazkioke interprete bati (B ikaslea), eta, ondoren, hark mezua C ikasleari adieraziko dio.

Hala ere, lehen aipatu bezala, AA eta ChatGPT bezalako plataformen etorrerak ikasleei makina batekin elkarreragiteko aukera eman die, esperientzia horretatik ikasten duten bitartean, benetako hizkuntza batekin kontaktuan daudelako, besteak beste, corpus-bilketan oinarrituta baitago. Adibidez, ChatGPT, edo antzeko beste edozein txatbot, hartzaile askorentzat itzulpen baten bertsio desberdinak sortzeko erabil daiteke. Ondoren, ikasleek sortutako itzulpenekin aldera daitezke, makinek eta hizkuntzaren erabiltzaileek sortutako itzulpenen artean nolako aldeak dauden ikusteko. Prozesu horrek aldi berean lagunduko luke ikasleen literazitate digitala garatzen eta, adibidez, AAk sortutako edukien ahalmenak eta mugak ulertzen. Era berean, funtsezkoa da azpimarratzea garrantzitsua dela pentsamendu kritikoa eta arrazoiaketa hausnartua sustatzea, txatbotek izan ditzaketen ondorio negatiboak aurre egiteko metodologia gisa. Hori lortzeko, prozesu kognitiboak aktibatu behar dira, hala nola informazioa bildu, aztertu eta ebaluatu, iritzi sendoak osatzeko. Hori bereziki garrantzitsua da itzulpengintzari dagokionez, itzulpena testuinguruari estuki lotuta baitago. Desjardinek dioen bezala (2017, 36-37. or.), teknologiak eragina du komunikazioan eta hizkuntzaren erabiltzaile gisa dugun portaeran. Ikasleentzat garrantzitsua da ulertzea tresna digitalek eta AAk esanahia transmititzen dutela itzulpenean, makinak sortutako emaitzak eta gizakiek sortutako produktuak ebaluatu ahal izan ditzaten, baita tresna horiek itzulpen-prozesuan izan dezaketen zeregina ebaluatzeko gai izan daitezen ere bai.

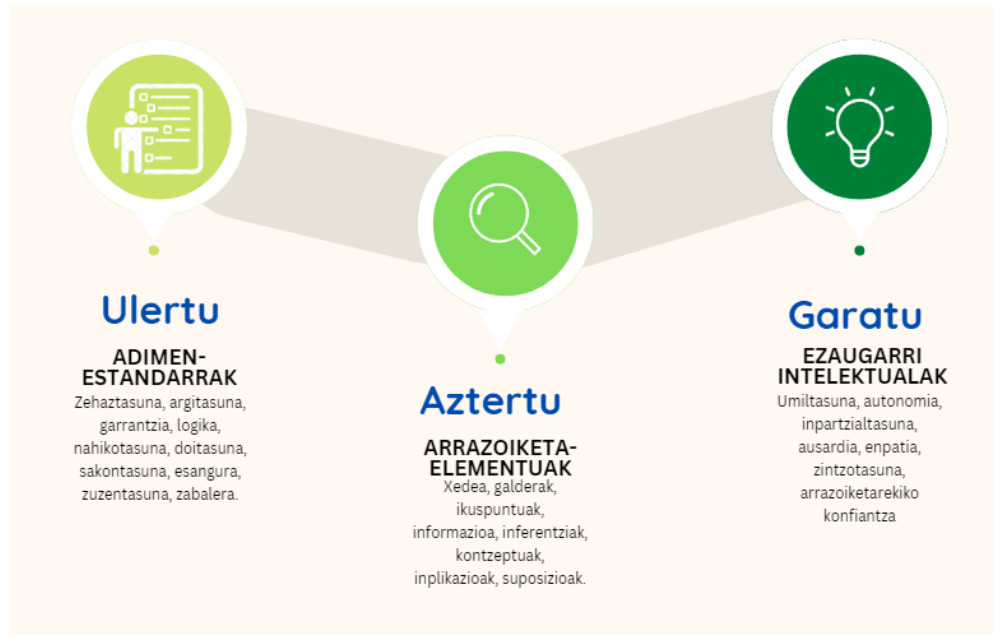
3.4. LITERAZITATE DIGITALA ETA PENTSAMENDU KRITIKOA: BEHARREZKO TREBETASUNAK XXI. MENDEAN HIZKUNTZAK IKASTEKO

Orain arte, itzulpenak, zentzurik zabalenean, inplikaturako guztientzat hizkuntzak ikasteko esperientziari ekar diezaiokkeen balioan oinarritu da eztabaida. Hala ere, IMI+ marko aplikatzeak arrakasta izan dezan, alfabetatze digitalen eta pentsamendu kritikorearen garapena ere kontuan hartu beharreko funtsezko elementuak dira. Izan ere, aurretiaz aipatutako XXI. mendeko Ikaskuntzarako Esparruak XXI. mendeko hezkuntza-esperezien erdigunean kokatzen ditu bi trebetasun-multzo horiek, komunikazioarekin eta lankidetzarekin batera. Horren erakusgarri da Europar Batasuna Hezkuntza Digitale-rako Ekintza Planean (2021-27) egiten ari den inbertsio handia. Plan horren hitzaurrean adierazten denez, EBko jurisdikzio guztietako funtzio profesionalen % 90ek oinarritzko irakurketa-, idazketa- eta kalkulu-gaitasunak behar dituzte, enpresetatik hasi eta garraioraino, baita nekazaritararaino ere; hala ere, 16 eta 74 urte bitarteko europarren % 42k ez ditu oraindik oinarritzko gaitasun horiek (Europako Batzordea, 2022). Ez da ahaztu behar adin eta etapa guztietan garrantzitsua dela hizkuntzak ikasteko ingurune-tan ikaskuntza-, irakaskuntza- eta ebaluazio-praktikak trebetasun-multzo horiekin indartzea. Izan ere, hizkuntzen, herrien eta kulturen arteko bitartekotzak, bereziki itzulpen-modu multimodalaren bidez bideratuz gero, aukera ugari eskaintzen ditu trebetasun horiek garatzeko (ikus Ramey, Arriagada, Ros-Abaurra eta Crostaren artikulua).

Literazitate digitalak, sarritan, pertsonen tresna eta software digitalak erabiltzeko dituzten gaitasunen mailatzat interpretatzen dira. Si *et al.*ek (2022) elebidun berrien literazitate multimodalen eraginaren sintesian erakusten duten bezala, ikerketak joera du arreta bideoetan, aplikazio digitaletan, online plataformetan, webguneetan, webgunean oinarritutako softwarean eta multimedia-tresnetan jartzeko, lagungarriak baitira komunikazioa, trebetasun digitalak eta sormena hobetzeko eta alfabetatzeko trebetasunak eta kultura-identitate zabalagoak garatzeko (Castañeda *et al.*, 2018; Harrison eta McTavish, 2018). Zalantzarik gabe, eztabaida honetan argi ikusten denez, bereziki testu multimodalen tratamenduari dagokionez, Informazioaren Teknologiko (IT) trebetasun funtzionalak funtsezko gaitasuna dira itzulpenean. Hala ere, Jisc-ek literazite digitaleko marko bat sortu zuen 2014an. Jisc datu- eta teknologia-agentzia digitala da, Erresuma Batuan eta Australian hirugarren hezkuntzan alfabetatze digitaleko trebetasunak garatzen laguntzen duena. Marko horren hitzaurrean, honako hau baieztatzen da: literazitate digitala trebetasun informatiko funtzionaletatik haratago doa, portaera, praktika eta identitate digitalen multzo aberatsago bat deskribatzeko testuinguruari zein denborari dagokionez lotuta daudenak. Literazitate digitalaren izaera dinamikoa erabat nabarmena izan da 2022-23an, AAn oinarritutako aplikazioen eztandaekin, eta, ondorioz, irakasleek eta arduradun politikoez beren politikak eta praktikak birplanteatu behar izan dituzte. Jiscen proposamena zazpi alfabetatze digitalek osatzen dute: informazio-literazitatea, hedabideei lotutako literazitatea, erudizio digitala, ikaskuntza-trebetasunak, IKTen alfabetatzea, lan-ibilbidearen eta identitateen kudeaketa, komunikazioak eta lankidetzak. Horiek guztiak neurri handiagoan edo txikiagoan aplikatzen dira hizkuntza-ikaskuntzaren munduan; hala ere, batzuk bereziki egokiak dira itzulpenaren testuinguruan. Adibidez, informazio-literazitatearen garapenak eskatzen du ikasleek beharrezko trebetasunak garatzea, informazioa digitalki aurkitu, interpretatu, ebaluatu, kudeatu eta partekatu ahal izateko. Ikus-entzunezko materialaren itzulpena, adibidez, profesionaltalde handiek egin ohi dute. H2ko ikasgelan azpitoluekin lan egitean, ikasle-taldeek elkarrekin lan egin dezakete itzulpenean, hodeian oinarritutako azpidazketa-tresnak erabiliz. Egoera horretan, ikasle bakoitzak funtzio jakin bat har dezake, hala nola transkribatzailea (lehen hizkuntzako gidoia sortzea), itzultzailea (H2ko gidoia sortzea) edo zuzentzailea (H2ko gidoia eta bideoa bat etortzea). Funtzio horiek guztiak aldi berean egin daitezke, online elkarrekin lan eginez.

Itzulpenerako bigarren literazitate digitala hedabideei lotutako literazitatea da, eta hori ere pentsamendu kritikoarekin lotuta dago funtsean. Paul eta Elderrek eskainitako pentsamendu kritikoaren marko sakona (2010, 2019) bereziki baliagarria da ikasleek beren pentsamenduaren kalitatea hobetzearren garatu behar dituzten gaitasun-motak ulertzeko. Markoa hiru zatitan oinarritzen da (ikus 3. irudia), eta hirurak elkarrekin gurutzatzen dira.

3. irudia. Paul eta Elderren (2010, 2019) pentsamendu kritikoaren egokitzapena



Lehenik eta behin, ikasleek arrazoiketaren elementuak edo pentsamenduen ezaugarriak ulertu behar dituzte (adibidez, ikuspuntuak, informazioa, inferentziak, etab.). Jarraian, ikasleek arrazoiketa-elementu horiek arau intelektual izeneko leiar kritiko batzuen bidez ikustea sustatzen da (adibidez, zehaztasuna, argitasuna, garrantzia, logika, doitasuna, etab.). Arau intelektualak aplikatzeak edozein testu modu kritikoan ebaluatzen laguntzen die ikasleei. Ondorioz, pentsamendu kritikoaren bi ezaugarri horiek aplikatzeak ikasleengan ezaugarri intelektualak garatzen laguntzen du (adibidez, umiltasuna, inpartzialtasuna, ausardia, enpatia, zintzotasuna, etab.), eta ezaugarri horiek funtsezkoak dira pentsalari kritiko trebeak izateko.

Itzulpenaren testuinguruan, pentsamendu kritikoaren ezaugarri horietako bakoitzak ikasleen pentsamendua eta erabakiak hartzea testuaz haratago joatea bultzatzen dezake, egilearen/itzultzailearen/editorearen/hedatzailearen asmoa eta halako ideiak kontuan hartzeko, bai eta dauden itzulpenen baliokidetasuna ebaluatzeko ere. Itzulpenaren bidez gara litekeen pentsamendu kritikoaren adibide interesgarri bat zentsuraren edo ideologiaren gaiekin lotuta dago. Auzi horiek funtsezkoak dira itzulpen-azterlanetan, bai nazioko testuinguruetan, bai nazioarteko testuinguruetan (ikus McLaughlin eta Muñoz-Basols, 2016). Hizkuntza-ikasgelan zentsurari buruz eztabaidatzea lagungarria da ikasleentzat, ulertzeko zergatik itzultzen diren testu batzuk eta beste batzuk ez, zergatik hitz batzuk bai eta beste batzuk ez (adibidez, tabu-hitzak) eta, oraintsuago, nola partekatzen edo baztertzen diren etengabeko eboluzioan dagoen Interneteko testuak eta itzulpenak, norbanakoen online ohituren arabera (ikus Cronin, 2003; 2013). Hizkuntzak ikasteko ikuspegi-mota horren aplikazioaren adibide bat Diaz-Cintas-ek (2019) egindako ikerketan ikusten da; ikerketa berrogeita hamarreko hamarkadako Espainiako zentsura zinematografikoan oinarritzen da. Ikerketak argi uzten du erregimen totalitario frankistak bikoizketa bidezko itzulpen-manipulazioa erabili zuela kontrol ideologikoari eusteko eta Hollywoodeko film batzuen proiektzioaren bidez mehatxupean zeuden balio soziokulturalak babesteko. Ikuspegi eleaniztuna hartuz eta ikasleei H1en (lehen hizkuntzan), H2a-an (50eko hamarkadako espainieran) eta are H2b-an (gaurko espainieran) filmetako zatiak erakutsiz, ikasleek pentsamendu kritikoko trebetasunak erabil ditzakete zehazteko zein elementu dauden zentsuratuta eta proposatzeko zergatik izan litekeen horrela. Zentsura aztertzeaz gain, itzulpena tresna pedagogiko baliotsua izan daiteke ikasleen irakurketa kritikorako gaitasuna sustatzeko. Hedabide batzuetan albisteei buruzko artikuluen itzulpena eta/edo

egokitzapena aztertzean, eta baita albiste faltsu posibleena ere, informazioa aurkezteko eta deskribatzeko moduan eragina duten azpiko ideologia eta agendak identifikatuz ditzakete ikasleek; adibidez, alfabetatze kritikoak sortzen dituen erresilientzia eszeptiko-motak kontuan hartuta bitarteko digital guztiak irakurtzea (ikus McDougall *et al.*, 2019, 205. or.). Azterketa-mota hori funtsezkoa da aro garaikidean, literazitate digitala eta hedabideei lotutako kontzientzia sustatzeko. Bigarren adibide bat litzateke irabazi-asmorik gabeko erakunde humanitarioetan ikasleak boluntario gisa aritzea; adibidez, *Translators Without Borders* [Mugarik Gabeko Itzultzaileak] erakundeak hizkuntza-zerbitzuak (adibidez, itzulpena, berrikuspina, azpigituluak eta off-eko ahotsa) eskaintzen ditu. Ikaskuntza esperimental mota horrek hobetu egingo du informaziorako sarbideari eta haren garrantziari buruz ikasleak duen ulermen kritikoa.

Literazitate digitalaren eta pentsamendu kritikoaren garapena IMI+ markorako ezinbesteko oinarria bada ere, gaitasun multzo horietan badira oraindik garatu edo kontuan hartu ez diren elementuak. Lehenik eta behin, tresna digitalen bidez informazioa eskuratzen dutenen eta ez dutenen arteko arrakala digitala esanguratsua da oraindik ere munduko zenbait lekutan. Adibidez, Alvesek eta Fariak (2020: 14) azaldu dute Brasilen % 20k ez duela Internetarako sarbiderik; gainera, aurreikusten dute munduko biztanleriaren % 49 inguruk ere ez duela (2020: 2). Gainera, aurrean dezakegu material digitaletarako sarbidea ikasleek Internetarako eta gailu digitaletarako duten sarbidearen arabera izango dela askotan. Ondorioz, IMI+ markoa txertatzean, kontuan izan behar ditugu murrizketa posible horiek, baina baita irakasleek ikasle guztiekin alfabetatze digitala eta kritikoa garatzen jarraitzeko duten erantzukizuna ere, sarbidean ekitatea bilatzeko bidean.

Azkenik, oraindik guztiz kontzeptualizatu ez diren gaitasun-multzo horien bigarren elementua AAK eta errealitate birtualak (EB) ikasleen literazitate digitalerako eta pentsamendu kritikorako planteatzen dituzten erroak eta aukerei buruzkoa da. Adibidez, Mariya Gabriel Berrikuntza, Ikerketa, Kultura, Hezkuntza eta Gazteria komisarioak, AARI eta Hezkuntzako eta Prestakuntzako Datuei buruzko Europako Batzordearen Aditu Taldearen aurrean berriki egindako berbaldi batean, aitortu zuen AAK eta EBk eragin ukaezina izango dutela hezkuntzako gaitasun digital kritikoen garapenean. Hala ere, aitortu zuenez, garrantzitsua da teknologia horien arriskuak eztabaidatzea, bereziki pribatutasunarekin eta etikarekin lotutakoak (Europako Batzordea, 2022, 20. or.). Etika eta praktika etikoa, oro har, denbora luzez izan da Itzulpen Ikasketen kezketako bat (ikus Inghilleri, 2020, 160-167. or.), bereziki itzultzailearen borondatearekin eta kultur irudikapenaren eta kulturen arteko komunikazioaren bitartekotzan duen paperarekin lotuta (Chesterman, 2001; halaber, ikus Pintado Gutiérrez, 2021). Kontzientzia etikoa (van Laar *et al.*, 2017), eta gai etikoei buruzko eztabaida –pentsamendu kritikoaren funtsezko zati bat– ezinbestekoak dira hizkuntza-eskolan itzulpenarekin lan egiten denean. Hala ere, eztabaida horiek gero eta zailagoak bihurtzen dira AAn oinarritutako itzulpen-tresnekin lan egiten denean. Adibidez, AAren itzulpen-tresnak erabiltzeko, beharrezkoa da ikasleak testua eremu digitalen batera igotzea. Gure online nortasuna babestea literazitate digitalaren funtsezko osagaia bada, testu delikatuak edo are egile-eskubideek babestutakoak online jartzearen ondorio etikoak zalantzan jartzeak ikasleen pentsamendu kritikoaren trebetasunen garapenaren parte izan behar du, hizkuntzak ikasteko edozein testuingurutan. Gainera, hizkuntza-ikasleak animatu beharko lirateke gogoeta egitera ea AAK egindako itzulpenek beren hizkuntza-ikasle borondate osoa edo haren zati bat kentzen dieten, eta zalantzan jarri beharko litzateke borondate hori makina bati ematea etikoki sendoa den, batez ere baztertutako hizkuntza edo kulturetako testuak itzultzen direnean. Auzi horien konponbideak ez daude argi nahitaez; hala ere, itzulpengintza estrategikoki erabiltzen den hizkuntzak ikasteko testuinguruetan, Ikuspegi Ekologiko Kritikoa aplikatzea baliagarria izan daiteke ikasleei amildegi etiko zail horretan zehar negoziatzen laguntzeko.

4. ITZULPEN APLIKATUAREN IKUSPUNTU EKOLOGIKO KRITIKOA

Hizkuntzarekin lotutako arazoak konpontzen laguntzarren IMI+ Markoa erabiltzeak arrakasta izango duela bermatzeko, itzulpen aplikatuaren Ikuspegi Ekologiko Kritikoaren (IEK) [*Critical Ecological Approach, CEA*] (King de Ramírez *et al.*, 2021) alde egiten dugu. Izan ere, IMI+ Markoak urrats bat haratago esploratu nahi dituen "hizkuntza-arazoak" lantzeko dago diseinatuta IEK, eta baita mundu errealean hizkuntzarekin lotutako arazoetan zentratzeko ere. Gainera, IEK lagungarria izan daiteke arakatzeko teknologiak nola lagun diezaiekeen ikasleei beren komunikazio-kompetentzia interlinguistikoak eta kulturartekoak modu etikoan eta kulturalki egokian aplikatzen benetako testuinguruetan, aldaketa sozial positiboa lortu ahal izateko. Ikasleak beren eragile izaeraz jabetzea oso garrantzitsua da, ez bakarrik beren ikasprozesuari forma eman diezaioketen hizkuntzaren erabiltzaile gisa, baita beste gizaki batzuegan aldaketa positiboa eragiteko potentziala duten gizaki gisa ere, bai eskolan, bai eskolatik kanpo. Hori guztia IAREN eta, neurri batean, pentsamendu kritikoaren eta pedagogia kritikoaren parte da.

Ikuspegi pedagogiko kritikoek (Freire, 1970; Giroux, 2011) ikasleak gaitzen dituzte ezarritako botere-egituren izaera eta gizarteko kideen artean dauden desberdintasun-ereduak ezagut ditzaten. Kontzientzia kritiko horrek (*conscientização*, Freire, 1970), pentsamendu kritikoaren hedapentzat har genezakeenak, ikasleak jarduera zehatzetan parte hartzera bultzatuko lituzke, desberdintasun horiei aurre egiteko eta beren komunitateetan aldaketa sozial positiboa lortzeko. Era berean, hizkuntzaren ikas-irakaskuntzaren ikuspegi ekologiko batek harreman dinamikoetan interkonektatutzat jotzen ditu ikasleak, ekosistema baten barruan, beste ikasle batzuekin eta inguruko elementu guztiekin (van Lier, 2004). Ayers-ek (2019) defendatzen duenez, ikuspegi horrek ekosistemaren elementuen arteko loturei buruz pentsatzeko gonbita egiten digu, giza eta gizarte-sistemei buruz dugun pentsatzeko modura hedatzen den pentsamoldea baita (9). Ayersek (2019) proposatzen du gizakiek onartu behar dutela kide batzuek besteek baino botere handiagoa dutela ekosistemaren eragiteko, eta beste kide batzuek, berriz, gizarteko eta ingurumeneko harreman- eta sistema-bidegabekeriaren ondorioak pairatzen dituztela. Bi ikuspuntu horiek IEK bat sortzeko konbinatuta (King de Ramírez *et al.*, 2021), hizkuntzak ikasteko diseinuen eta programen alde egiten da Helburu Espezifikokoetarako Hizkuntzen, Itzulpengintza eta Interpretazioaren, komunitate-zerbitzuko ikaskuntzan/praktiketan eta H2ko bestelako ikastaroetan. Ikaskuntza-testuinguru horietan guztietan, ikasleek aukera dute kontzientzia linguistiko, kulturarteko eta kritikoa garatu eta aplikatzeko. Kontzientzia hori komunitate baztertuarekin lan egiteko baliatu ahal izango dute geroago, beren bizitzetan egongo diren ekosistema guztietan aldaketa sozial positiboa lortzeko.

Hizkuntza-ikasleen kontzientzia kritikoaren garapena errazteko, ikastaro-diseinatzaileek IEK bat erabil dezakete Helburu Espezifikokoetarako Hizkuntzetako edo Itzulpengintza eta Interpretazioko edo H2ko ikastaroak diseinatzeko edo IA komunitatean txertatzeko. Gaur egun, Helburu Espezifikokoetarako Hizkuntzetako edo Itzulpengintza eta Interpretazioko ikastaroetan, Wiggins-ek eta McTighe-k (2005) proposatutako alderantzizko (edo atzerantzko) curriculum-diseinua erabiltzen da. Lau urrats hauek ditu ardatz: domeinuaren azterketa (Lear, 2021), domeinuaren baitan pertsonen erabiltzen dituzten edukia, kontzeptuak, terminologia, tresnak eta irudikapen-moduak aintzat hartzen dituen (Riconscente *et al.*, 2016, 45. or.); ikastaro-helburuak sortzea (azterketa horren emaitzetan oinarrituta); ikasleek helburu horiek lortu dituzten ebaluatzeko erabiliko diren tresnak sortzea; eta atazak sortzea, ikasleek helburu horiek lortzeko beharrezkoak diren trebetasunak eta gaitasunak gara ditzaten errazteko.

Alderantzizko diseinuaren paradigma horretan IEK txertatzeko, beharrezkoa litzateke eremu profesional zehatzetako ahotsak biltzea, baina baita zerbitzua ematen dieten talde baztertuen ahotsak ere. Horretarako, elkarriketak, egiazko testu idatziak eta oharrak erabiliko lirateke, domeinuaren azterketaren atal gisa. Azterketa horrek, beraz, ahots baztertuak barne hartuko lituzke, ikastaroaren helburu nagusiak sortzeko informazioa

emateko. Azterketaren emaitzek, gainera, ikasleek justizia sozialeko arazoei buruz duten ulermenean eta horretarako proposatutako konponbideetan oinarritutako helburuak sortuko lituzkete (ikus Crosta zein Relinque eta Vigier-Morenoen artikulak). Helburu horiek, era berean, ikasleak ebaluatzeko erabiltzen diren estandarrak izango lirateke, ikastaroaren helburuak lortzeko bidean aurrera egin dezaten zehazteko. King de Ramírez *et. al.*ek (2021) dioten bezala, IEK paradigma baten barruko ebaluazio holistiko eta bidezkoek kontuan hartu behar dituzte ebaluatutako pertsonaren aurrekariak eta esperientzia kulturalak, adibidez, Itzulpengintza eta Interpretazioko ikastaroetan ondare-hizkuntzetako ikasleek izandako esperientzia linguistikoak eta profesionalak, beren lana ebaluatzeko aktiboetan oinarritutako paradigmak erabili ahal izateko. Azkenik, Helburu Espezifikotarako Hizkuntzetako edo Itzulpengintza eta Interpretazioko ikastaroetan erabilitako ataza pedagogikoak alda daitezke, sozialki konprometitutako IA agenda bati begira. Adibidez, ikastaro horietan generoan eta corpusean oinarritutako pedagogia erabiltzen duten irakasleek (Martínez Martínez, 2019) ikertzaileekin eta beste irakasle batzuekin lan egin dezakete analisi horietarako erabilitako corpusen testu-oinarria zabalteko, arrazismo sistemikoaren eta marjinazioaren ondorio kaltegarrien aurka borrokatzen duten komunitateko kideekin zuzeneko eta bitarteko elkarreraginak dokumentatzen dituzten ahozko eta idatzizko testuak txertatzeko. Testu-azterketa horien emaitzak ekologikoki baliozkoak diren ataza-egoerak sortzeko erabili daitezke; egoera horietan, informazioaren teknologikoak jarduerak erabiltzen dira, komunitateko kideen arteko komunikazioan bitartekotza egiteko, baldin eta komunitateko talde boteretsuek eta erakunde horietako ordezkariak hartutako erabakiek eragin negatiboa izan badute.

Helburu Espezifikotarako Hizkuntzetako edo Itzulpengintza eta Interpretazioko ikastaroetan IEK txertatzeko, ikasketa-planek ere haratago joan behar dute, eta ez soilik ikastaroen diseinuan justizia sozialeko elementuak txertatu eta IA zerbitzuek artatutako komunitateetan aldaketa soziolinguistikoaren gaia sartu (Colina eta Angelelli, 2015); ikasketa-plan horiek ikasleen kultura-kontzientzia kritikoa (KKK) [*critical culture awareness, CCA*] (Byram 1997) eta hizkuntza-kontzientzia kritikoa (HHK) [*Critical Language Awareness, CLA*] (Clark *et al.*, 1990; Loza eta Beaudrie, 2022) garatzen lagundu behar dute. Byramek (1997, 63. or.) honela definitzen du KKK: norberaren eta besteen kultura eta herrialde batzuen perspektibak, praktikak eta produktuak kritikoki eta irizpide esplizituetan oinarrituta ebaluatzeko gaitasuna (63); Clark *et al.* (1990, 249. or.) autoreek, aldiz, adierazi zuten HHK-k ikasleei beren munduko hizkuntza-praktiken ezagutza operatiboa eta deskriptiboa garatzen laguntzen diela, baina baita praktika horiek botere-harreman sozialek nola moldatzen dituzten eta forma ematen dieten kontzientzia kritikoa ere". Halaber, *translanguaging* (García eta Li, 2014) edo hizkuntza bat baino gehiago erabiltzea eguneroko hizkuntza-praktika da AEBko komunitate latinoetako kide elebidunen artean (García eta Alonso, 2021; Moreno Clemons eta Toribio, 2021). Hori dela-eta, Helburu Espezifikotarako Hizkuntzetako edo Itzulpengintza eta Interpretazioko ikastaroek IAko jardueretan espainiera eta ingelesa egiaz erabiltzea eskatzen duten atazak eman beharko lizkiekete ikasleei, hartara *translanguaging*eko jarduerak baliozkoak direla balioets dezaten eta nola aplikatu jakin dezaten. Eraikuntza horiek guztiak Helburu Espezifikotarako Hizkuntzetako edo Itzulpengintza eta Interpretazioko ikastaroetan integratu behar dira, ikasleak zerbitzuak emango dituzten komunitate baztertueta kideekin IA bidezko interakzioak prestatzeko. Ildo beretik, Colina eta Angelellik (2015, 108. or.) adierazi zuten, Itzulpengintza eta Interpretazio Ikasketetan duela gutxi aldaketa bat gertatu da botere sozial eta politikoaren harreman eta gatazken eta Itzulpengintza eta Interpretazioko praktiken arteko interakzioen ikerketetan, eta horrek agenda kritiko baten berri ematen lagunduko luke, IAk aldaketa soziala egiten lagun dezan, bigarren hizkuntzak eskuratzeko ikasketetan justizia sozial horren egikaritzatza islatuz (Ortega, 2017).

Justizia sozial-mota hori egia bihurtzeko Helburu Espezifikotarako Hizkuntzetako edo Itzulpengintza eta Interpretazioko ikertzaile eta profesionalek gai horiek jorratzen dituzten diziplina eta esparru askotako akademiko eta profesionalekin lankidetzan aritu behar dute (adibidez, osasun-arreta, zuzenbidea, enpresa, gizarte-lana, nazioarteko asiloa eta errefuxiatuen babesa) (Colina eta Angelelli, 2017). Arazoak ebazteko diziplinarteko lankidetzatza-mota hori sustatzeko atazetan oinarritutako jarduera onenetako bat kasuetan

oinarritutako pedagogiaren erabilera da (Stanley, 2019). Pedagogia horrek Helburu Espezifikotarako Hizkuntzetako edo Itzulpengintza eta Interpretazioko ikaslez osatutako lantaldeak eta hainbat diziplinatan oinarritutako ikastaroz osatutakoak biltzen ditu. Elkarrekin lan eginez, mundu errearen erronkak konpontzeko irtenbideak asmatzera animatzen dira, adibidez, Estatu Batuetako auzo latino bateko klinika mediko partikular batean espainiera-ingeles interpretaziorako esleitutako pertsona linguistikoki eta kulturalki trebean falta. Kasu honetan, lantaldeek informazioa eta IAko interakzioak bildu, aztertu eta ebaluatu behar dituzte, premiazko gizarte-arazo horretarako irtenbide posibleak proposatzeko.

Ikasleen gaitasunak osatzeko IAren diziplinarako ikuspegiak erabiltzeaz gain, Helburu Espezifikotarako Hizkuntzetako edo Itzulpengintza eta Interpretazioko ikastaroetan teknologia erabiltzeak ikasleen gaitasuna areagotu dezake hizkuntzen arteko esanahiarren bitartekotza egiteko. Adibidez, Hubscher-Davidson eta Devaux-ek argitaratutako *The Journal of Specialised Translation* (2021) zenbaki bereziak informazioa ematen du ingurune birtualen erabilerak Itzulpengintza eta Interpretazioko urruneko prestakuntza emateko eta Itzulpengintza eta Interpretazioko ikasleen literazitate digitala eta konpromisoa handitzeko dituen ondorio positiboak buruz. Jarduera horien adibide gisa, Estatu Batuetako Itzulpengintza eta Interpretazioko ikasleak eta xede-hizkuntzako herrialdeetako ikasleak bikoteka bana daitezke, COIL (*Collaborative Online International Learning* [SUNY COIL Center, <https://coil.suny.edu/>]) elkartruke birtualeko proiektu batean parte hartzeko. Mota horretako nazioarteko proiektuek proiektuetan oinarritutako pedagogiaren (Thomas eta Yamazaki, 2021) elementuak eta tokian oinarritutako pedagogiaren (Sobel, 2004) elementuak barne hartzen dituzte. IEK-n oinarritutako balizko proiektu batek barne har lezake eremu geografiko desberdinetako Itzulpengintza eta Interpretazioko ikasleek COIL erabiltzea inplikaturako herrialdeetan antzeko justizia sozialeko gaiak ikertzeko eta horiei heltzeko IAko jardueren erabilera proposatzeko (adibidez, ikasleen herrialdeetan etorkin berriek dituzten itzulpengintza- eta interpretazio-beharrrak alderatzea, itzultzaile eta interpreteekin lan egiten duten agentzien programen indarguneak eta gabeziak identifikatzea etorkin berri horien beharrianak asetzeko, eta hautemandako gabeziak konpontzeko eta Itzulpengintza eta Interpretazioko prestakuntza-programak hobetzeko irtenbideak proposatzea).

Helburu Espezifikotarako Hizkuntzetako edo Itzulpengintza eta Interpretazioko ikastaroetan IAko jarduera kritikoak babesteaz gain, IEK batek IA jarduerak H2ko ohiko ikastaroetan (Lear, 2019) eta beste diziplina batzuetako ikastaroetan (Ruggiero, 2022) integratzeari buruzko informazioa ere eman dezake. Adibidez, Colinak eta Laffordek (2017) proposatzen dute Itzulpengintza eta Interpretazioko jarduerak maila guztietako hizkuntza-ikastaroetan integratzea; jardueraren konplexutasuna ikasturte jakin bateko ikasleen hizkuntza- eta kultura-gaitasunen arabera izango litzateke. Hala ere, autore horiek adierazi dute ikasleek jakin behar dutela "espainiera estandarra" erabiltzea ez dela beti hizkuntza-erregistrorik egokiena komunitate-ingurune desberdinetako itzulpengintza eta interpretazioko jardueretan, eta tokiko esamoldeak batzuetan egokiagoak direla Estatu Batuetan espainiarazko hiztunei zuzendutako komunikazio informaletarako modu estandarrek baino (Colina eta Lafford, 2017, 120. or.). Laffordek (2015), halaber, proposatzen du Helburu Espezifikotarako Hizkuntzetako edo Itzulpengintza eta Interpretazioko ikastaroetako curriculum-diseinuko hiru elementu txertatzea H2ko ikastaro guztien plangintzan eta gauzatzean: erretorika-egoerako elementuak ezagutzea, pragmatika eta generoaren garrantzia testu-analisan. Integrazio horren IEK ikuspegiak ikasgelako eztabaidak barne hartuko litzuzke. Eztabaida horietan zera landuko litzateke, hainbat gizarte-komunitatetako solaskideen arteko botere-harremanak, eta nola harreman horiek eskatzen duten solaskide horien artean IAko jardueretan arau pragmatiko jakin batzuk eta hizkuntza/erregistroak erabiltzea, gizarte-testuinguru jakin batean. Horrek, era berean, pentsamendu kritikoko trebetasun zabalagoak garatzeko aukera ematen du. Gainera, ikasleak komunitate baztertuen kulturetatik sortutako ahozko eta idatzizko testu-genero batzuez jabe daitezke (adibidez, poesia mintzatua, hip-hop eta komunitate beltz eta latinoen rapa AEBn eta Latinoamerikako beste herrialde batzuetan [Mexiko]). Genero

horiek beren testuinguru sozialaren baitan ulertu behar dira, Itzulpengintza eta Interpretazioko ikasleak/etorkizuneko profesionalak gai izan daitezen beren ezagutzak aplikatzeko eta testu horietan hizkuntza-bitartekotzak IA jarduerak modu kompetentean egiteko.

IEK-ko elementuak txertatzen dituzten IA ataza proposatu horiek guztiek hizkuntza-ikasleak prestatzen lagun dezakete, behar duten kontzientzia kritikoa garatzeko, beren itzulpengintza- eta interpretazio-trebetasunak modu eraginkorren aplikatu ahal izan aurretik komunitate-zerbitzuko ikaskuntzan edo praktika-jardueretan. Jarduera horietan, komunitateko kideekin elkarreagina izan eta lan egin dezakete, arazo sozialei irtenbideak aurkitzeko. King de Ramírez eta Laffordek egindako ikerketan (2017), praktiketako mentoreek parte hartu zuten, eta frogatu zuten gizarte-zerbitzuko egoitzetan praktikak egiten dituzten ikasleei askotan eskatzen dietela Estatu Batuetan espainierazko hitzunen komunitateko bezeroentzat itzulpenak eta interpretazioak egiteko. Bestalde, Mellinger eta Gasca-Jiménezek (2019) ondare-hizkuntzetako ikasleek Estatu Batuetako komunitate latinoko kideekin praktiketako langile gisa aritzeak dakartzan kultura- eta hizkuntza-abantailak aztertu zituzten. Relinque eta Vigier-Morenok idatzitako artikuluak (2023) adibide ezin hobea ematen du Andaluziako Itzulpengintza eta Interpretazioko praktikak egiten ari diren unibertsitateko ikasleekin, Espainia hegoaldean asilorako eta errefuxiatuen babeserako nazioarteko zentroetan etorkinen beharrei erantzuteko trebetasunak aplikatzen dituzten horien kasuan (ikus Briales eta Relinque Barranca, 2021). Azterlan horrek adierazten du, halaber, prestakuntza zabalagoa eta hobea behar dutela nazioarteko babesaren alor zehatz horretan praktiketako ikasle edo profesional gisa lan egingo duten unibertsitate-ikasleek. Komunitate-zerbitzuko ikaskuntzak zein praktiketako jarduerak (herrialdean eta atzerrian) ikaskuntza esperimentalak lantzen dute (Dewey, 1938, 1988; Kolb, 1984); horregatik, ekimen horietan parte hartzen duten ikasleek kritikoki hausnartu behar dute beren esperientziei buruz, beren kontzientzia kritikoa erabiltzeko garapenari buruz, eta kontzientzia hori eta beren itzulpengintza- eta interpretazio-gaitasunak esperientzia komunitarioetan zehar aplikatzeko duten trebetasunari buruz.

Komunitatean IAko atazak erabiltzeak Helburu Espezifikotarako Hizkuntzetako, Itzulpengintza eta Interpretazioko edo H2ko ikasleei beren komunikazio- eta kultura-gaitasunak garatzen lagun diezaiekeen arren, ikertzaileek, programen zuzendariak eta komunitateko kideek ere praktika-programaren lankidetzak eta praktiketako ikasleek beraiek zerbitzuak ematen dituzten komunitatean duten eragina (positiboa edo negatiboa) aztertu eta ebaluatu behar dute. Plews *et al.*ek (2022, 123. or.) benetakotasun eraldatzailearen beharraz hitz egiten dute, hau da, "ikuspegi eta balio guztien ikuspegi orekatua emateko nolakotasuna, eta, bereziki, pertsonen (eta komunitateen) itzultzeko eta ekintza positiboa edo aldaketa sustatzeko". Horrela, ikasleek, beren burua unibertsitatearen eta komunitatearen arteko elkarte bateko parte-hartzaile gisa ez ezik, aldaketa-eragile gisa ere ikusten dute (Lafford, 2023). Ikuspegi interbentzionista kritikoa horrek eskatzen du ikertzaileek, profesionalek eta ikasleek, justizia sozialeko arazoez jabetuta, berariazko neurriak hartzea komunitate horiekin lan egiteko, gizarte-ekintza eta aldaketa positiboak sustatzeko eta gauzatzeko.

Itzultzailea: Hitzurrun

Bibliografia eta erreferentziak

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2012). *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. ACTFL.
- Ayers, J. R. (2019). *Inhabitation: Ecological Religious Education*. Baylor UP.
- Arriagada, M. (2023). Análisis contrastivo entre el diálogo en español y el subtítulo en alemán de una serie de streaming: Aportes teórico-prácticos para el fomento de la mediación. *Hispania*, 106(2), 259-281. <https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899432>
- Baber, H., Fanea-Ivanovici, M., Lee, Y.-T., eta Tinmaz, H. (2022). A Bibliometric Analysis of Digital Literacy Research and Emerging Themes Pre- and During the COVID-19 Pandemic. *Information and Learning Sciences*, 123(3/4), 214-232. <https://doi.org/10.1108/ILS-10-2021-0090>
- Barton, D., eta Lee, C. (2013). *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. Routledge.
- Briales Bellón, I., eta Relinque Barranca, M. (2021). El intérprete en contextos de asilo y refugio: Necesidades reales versus formación académica. In C. Vargas Sierra, eta A. B. Martínez López (Ed.), *Investigación traductológica en la enseñanza y práctica profesional de la traducción y la interpretación* (209-220. or.). Comares.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., eta Zarate, G. (1994). *Definitions Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*. Council of Europe.
- Cabezas-García, M., eta León-Araúz, P. (2023). La traducción automática en el aula de español para fines específicos: el caso de los términos compuestos. *Hispania*, 106(2), 207-224. <https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899429>
- Calduch, C., eta Talaván, N. (2017). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: El uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 168-180. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>
- Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M., eta Noriega-Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish Language Teaching: The Fifth Skill / La traducción en la enseñanza del español: La quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 99-109. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1419030>
- Castañeda, M. E., Shen, X., eta Claros Berlioz, E. M. (2018). This Is My Story: Latinx Learners Create Digital Stories during a Summer Literacy Camp. *TESOL Journal*, 9(4), 1-14. <https://doi.org/10.1002/tesj.378>
- Cerezo, L. (2017). Always Together or Alone First? Effects of Type of Collaborative Translation on Spanish L2 Development. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 152-167. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1411678>
- Chesterman, A. (2001). Proposal for a Hieronymic Oath. *The Translator*, 7(2), 139-154. <https://doi.org/10.1080/13556509.2001.10799097>
- Clark, R., Fairclough, N., Ivanič, R., eta Martin-Jones, M. (1990). Critical Language Awareness. Part I: A Critical Review of Three Current Approaches to Language Awareness. *Language and Education*, 4(4), 249-260. <https://doi.org/10.1080/09500789009541291>
- Clemons, A. M., eta Toribio, A. J. (2021). Racializing Latinx Bilinguals in K-12 Language Learning Classrooms in the United States. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 129-142. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2016228>
- Colina, S., eta Angelelli, C. V. (2015). Translation and Interpreting Pedagogy. In C. V. Angelelli, eta B. J. Baer (Ed.), *Researching Translation and Interpreting* (108-117. or.). Routledge.
- Colina, S., eta Angelelli, C. V. (2017). *Translation and Interpreting Pedagogy in Dialogue with Other Disciplines*. John Benjamins.
- Colina, S., eta Lafford, B. A. (2017). Translation in Spanish Language Teaching: The Integration of a 'Fifth Skill' in the Second Language Curriculum. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 110-123. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407127>
- Coste, D., eta Cavalli, M. (2015). *Education, Mobility, Otherness: The Mediation Functions of Schools*. Council of Europe. <http://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-ofschools/16807367ee>
- Cronin, M. (2003). *Translation and Globalization*. Routledge.
- Cronin, M. (2013). *Translation in the Digital Age*. Routledge.
- Crosta, A. (2023). Feminismo y activismo en la traducción de la novela gráfica 'Red Rosa / La Rosa Roja'. *Hispania*, 106(2), 297-312. <https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899434>
- Cuffari, E. C., Di Paolo, E., eta De Jaegher, H. (2015). From Participatory Sense-Making to Language: There and Back Again. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 14, 1089-1125. <https://doi.org/10.1007/s11097-014-9404-9>
- Delorme Benites, A., eta Lehr, C. (2021). Neural Machine Translation and Language Teaching: Possible Implications for the CEFR. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 114, 47-66. <https://doi.org/10.21256/zhaw-24716>

- Deng, X., eta Yu, Z. (2022). A Systematic Review of Machine-Translation-Assisted Language Learning for Sustainable Education. *Sustainability*, 14, 1-15, <https://doi.org/10.3390/su14137598>
- Desjardins, R. (2017). *Translation and Social Media. In Theory, in Training and in Professional Practice*. Palgrave Macmillan.
- Dewey, J. (1938/1988). Experience in Education. In J. A. Boydston, eta B. Levine (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, 13. lib. (1-62. or.). Southern Illinois UP.
- Díaz-Cintas, J. (2019). Film Censorship in Franco's Spain: The Transforming Power of Dubbing. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 27(2), 182-200. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2017.1420669>
- Doherty, S. (2016). The Impact of Translation Technologies on the Process and Product of Translation. *International Journal of Communication*, 10, 947-969. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/3499>
- Ducar, C., eta Schocket, D. (2018). Machine Translation and the L2 Classroom: Pedagogical Solutions for Making Peace with Google Translate. *Foreign Language Annals*, 51(4), 779-795. <https://doi.org/10.1111/flan.12366>
- Europako Kontseilua. (2005). *Ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa*. HABE-Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa saila. <https://doi.org/10.54512/EEMB-2005> [Jatorrizko lana: 2001].
- Europako Kontseilua (2022). *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Marko Bateratua - Liburu osagarria*. HABE. <https://doi.org/10.54512/EEMBLO-2022> [Jatorrizko lana: 2020].
- European Commission. (2022). *Minutes of the Expert Group: Fourth Meeting of the Expert Group on Artificial Intelligence and Data in Education and Training*. <https://ec.europa.eu/transparency/expert-groups-register/core/api/front/document/85540/download>
- Ferreira, A., eta Schwieter, J. W. (2022). The Birth and Development of Translation and Interpreting Studies. In A. Ferreira, eta J. W. Schwieter (Ed.), *Introduction to Translation and Interpreting Studies* (1-22. or.). John Wiley.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Fuertes Gutiérrez, M., Soler Montes, C., eta Klee, C. A. (2021). Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español / Applied Sociolinguistics in Spanish Language Teaching (SLT). *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 105-113. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448>
- Fusaroli, R., Gangopadhyay, N., eta Tylén, K. (2014). The Dialogically Extended Mind: Language as Skilful Intersubjective Engagement. *Cognitive Systems Research*, 29-30, 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2013.06.002>
- García, O., eta Alonso, L. (2021). Reconstituting U.S. Spanish Language Education: U.S. Latinx Occupying Classrooms. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 114-128, <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2016230>
- García, O., eta Li, W. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism, and Education*. Palgrave Macmillan.
- Gilster, P. (1998). *Digital Literacy*. John Wiley.
- Gironzetti, E., Lacorte, M., eta Muñoz-Basols, J. (2020). Teacher Perceptions and Student Interaction in Online and Hybrid University Language Learning Courses. In M. Planelles Almeida, A. Foucart, eta J. Muñoz Licerias (Zuz.), *Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts/Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales* (507-539. or.). Thomson Reuters Aranzadi.
- Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. Continuum.
- González-Davies, M. (2017). The Use of Translation in an Integrated Plurilingual Approach to Language Learning: Teacher Strategies and Best Practices. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 124-135. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407168>
- Goodwin, A., Cho, S.-J., Reynolds, D., Brady, K., eta Salas, J. (2020). Digital versus Paper Reading Processes and Links to Comprehension for Middle School Students. *American Educational Research Journal*, 57(4), 1837-1867. <https://doi.org/10.3102/0002831219890300>
- Hadley, G., eta Boon, A. (2023). *Critical Thinking*. Routledge.
- Harrison, E., eta McTavish, M. (2018). 'i'Babies: Infants' and Toddlers' Emergent Language and Literacy in a Digital Culture of iDevices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(3), 163-188. <https://doi.org/10.1177/1468798416653175>
- Hawkins, S. (2019). Undisciplinable: The Place of Translation Studies within the History of Interdisciplinarity in the United States. *Transfer*, 14(1-2), 182-201. <https://doi.org/10.1344/transfer.2019.14.182-201>
- Hellmich, E. eta Vinal, K. (2021). FL Instructor Beliefs about Machine Translation: Ecological Insights to Guide Research and Practice. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 11(4), 1-18. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2021100101>

- Holland, A. (2009). Audio Description in the Theatre and the Visual Arts: Images into Words. In J. Díaz Cintas, eta G. Anderman (ed.), *Audiovisual Translation* (170-185. or.). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9780230234581_13
- Huang, K. (2023, urtarrilaren 16a). Alarmed by A.I. Chatbots, Universities Start Revamping How They Teach. *NYTimes*, www.nytimes.com/2023/01/16/technology/chatgpt-artificial-intelligence-universities.html
- Hubscher-Davidson, S., eta Devaux, J. (2021). Teaching Translation and Interpreting in Virtual Environments. *Journal of Specialized Translation*, 36.
https://jostrans.org/issue36/art_hubscher.php#abst
- Iglesias Casal, I., eta Ramos Méndez, C. (2020). Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: Antecedentes, estado actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 99-122. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853367>
- Incalcaterra McLoughlin, L., Lertola, J., eta Talaván, N. (2020) *Audiovisual Translation in Applied Linguistics: Educational Perspectives*. John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/bct.111>
- Inghilleri, M. (2020). Ethics. In M. Baker, eta G. Saldanha (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (160-167. or.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315678627>
- Jakobson, R. (1959/2004). On Linguistic Aspects of Translation. In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (138-143. or.). Routledge.
- Jesus Alves, E., eta Caetano de Faria, D. (2020). Educação em tempos de pandemia: Lições aprendidas e compartilhadas. *Revista Observatório*, 6(2), 1-18.
<https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2020v6n2a16pt>
- Jiménez-Crespo, M. A. (2017). The Role of Translation Technologies in Spanish Language Learning. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 181-193.
<https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1408949>
- Jisc (2014). *Developing Digital Literacies*.
- Jolley, J., eta Maimone, L. (2022). Thirty Years of Machine Translation in Language Teaching and Learning: A Review of the Literature. *L2 Journal*, 14(1), 26-44.
<https://doi.org/10.5070/L214151760>
- Killman, J. (2018). A Context-Based Approach to Introducing Translation Memory in Translator Training. In C. B. Godev (Ed.), *Translation, Globalization and Translocation* (137-160. or.). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-61818-0_8
- King de Ramírez, C., eta Lafford, B. (2017). 'Mentors' Perspectives on Professional Internships: Rewards, Challenges and Future Directions. In M. Bloom, eta C. Gascoigne (Ed.), *Creating Experiential Learning Opportunities for Language Learners: Acting Locally while Thinking Globally* (135-159. or.). Routledge.
- King de Ramírez, C., Lafford, B., eta Wermers, J. E. (2021). *Online World Language Instruction Training and Assessment: An Ecological Approach*. Georgetown UP.
- Klee, C. A., eta Lacorte, M. (2021). La sociolingüística en la enseñanza del español como lengua segunda y lengua de herencia. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 182-194.
<https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2025676>
- Klimova, B., Pikhart, M., Polakova, P., Cerna, M., Yildirim-Yayilgan, S., eta Shaikh, S. (2023). A Systematic Review on the Use of Emerging Technologies in Teaching English as an Applied Language at the University Level. *Systems*, 11(42). <https://doi.org/10.3390/systems11010042>
- Knowles, C. L. (2016). *Investigating Instructor Perceptions of Online Machine Translation and Second Language Acquisition within Most Commonly Taught Language Courses*. [Doktore-tesia]. The University of Memphis.
<https://digitalcommons.memphis.edu/etd/1369/>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Kratz, D. M. (2012). The Academic Future of Translation Studies. *Translation Review*, 83(1), 5-7.
<https://doi.org/10.1080/07374836.2012.703447>
- Kress, G., eta van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.
- Lafford, B. A. (2009). Toward an Ecological CALL: Update to Garrett (1991). *The Modern Language Journal*, 93(1), 673-696. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00966.x>
- Lafford, B. A. (2015). Implications of LSP Curricular Design for Mainstream World Language Classes. *CASLS InterCom*.
<https://caslsintercom.uoregon.edu/content/19318>
- Lafford, B. A. (2023). Afterword. In C. Sanz, eta C. Pérez Vidal (Ed.), *Methods in Study Abroad Research: Past, Present and Future* (373-382. or.). John Benjamins.
- Laviosa, S. (2007). Learning Creative Writing by Translating Witty Ads. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2), 197-222.
<https://doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798758>
- Lear, D. (2019). *Integrating Career Preparation into Language Courses*. Georgetown UP.

- Lear, D. (2021). Domain Analysis: Research-Based Reverse Design for Languages for Specific Purposes. *Foreign Language Annals*, 54(1), 139-157. <https://doi.org/10.1111/flan.12509>
- Lee, S-M., eta Briggs, N. (2021). Effects of Using Machine Translation to Mediate the Revision Process of Korean University Students' Academic Writing. *ReCALL*, 33(1), 18-33. <https://doi.org/10.1017/S0958344020000191>
- Lee, T. K. (2018). *Applied Translation Studies*. Palgrave.
- Loza, S., eta Beaudrie, S. M. (ed.). (2022). *Heritage Language Teaching: Critical Language Awareness Perspectives for Research and Pedagogy*. Routledge.
- Maitland, S. (2017). *What is Cultural Translation?* Bloomsbury.
- Malakul, S., eta Park, I. (2023). The Effects of Using an Auto-subtitle System in Educational Videos to Facilitate Learning for Secondary School Students: Learning Comprehension, Cognitive Load, and Satisfaction. *Smart Learning Environments*, 10(4). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00224-2>
- Martínez Martínez, I. (2019). Lingüística de corpus y gramática inductiva: Cómo trabajar con los corpus en la clase de español de los negocios. In G. Melgosa Fernández (Zuz.), A. Van Hooft, A. Escofet Roig, B. de Jonge, P. Lorente Fernández, L. Vangehuchten, J. Á. Piña Sánchez, eta M. B. Roza González (Koord.), *El Español como lengua para la innovación profesional Artículos seleccionados del VI Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)* (87-100. or.). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- McDougall, J., Brites, M. J., Couto, M-J., eta Lucas, C. (2019). Digital Literacy, Fake News and Education / Alfabetización digital, fake news y educación. *Cultura y Educación*, 31(2), 203-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603632>
- McLaughlin, M., eta Muñoz-Basols, J. (2016). Ideology, Censorship and Translation Across Genres: Past and Present. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 24(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2016.1095579>
- Mellinger, C. eta Gasca-Jiménez, L. (2019). Retos y oportunidades para hablantes de lenguas de herencia en cursos de interpretación en el contexto estadounidense. *Revista Signos*, 52(101), 950-974.
- Merschel, L., eta Munné, J. (2022). Perceptions and Practices of Machine Translation Among 6th-12th Grade World Language Teachers. *L2 Journal*, 14, 60-76. <https://doi.org/10.5070/L214154165>
- Mok, A. (2023, urtarrilaren 26a). A Wharton Business School Professor Is Requiring his Students to Use ChatGPT. *Business Insider*. www.businessinsider.com/wharton-mba-professor-requires-students-to-use-chatgpt-ai-cheating-2023-1
- Munday, J. (2014). Using Primary Sources to Produce a Microhistory of Translation and Translators: Theoretical and Methodological Concerns. *The Translator*, 20(1), 64-80. <https://doi.org/10.1080/13556509.2014.899094>
- Muñoz-Basols, J. (2020). Erosotasun-gunetik harago: hizkuntza-aniztasuna, itzulpena eta bitartekotza, gaitasun eleaniztuna sustatzeko. *e-Hizpide*, 96. <https://doi.org/10.54512/TSSW3262> [Jatorrizkoa: 2019].
- Muñoz-Basols, J., eta Fuertes Gutiérrez, M. (2024). Interakzioa ikaskuntza-ingurune birtualetan. In J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez eta L. Cerezo (Ed.), *Teknologiak bideratutako hizkuntzen irakaskuntza. Justizia sozialetik adimen artifizialera (AA)*. (214-243. or.). HABE
- Muñoz-Basols, J., Fuertes Gutiérrez, M., eta Cerezo, L. (Ed.). (2024). *Teknologiak bideratutako hizkuntzen irakaskuntza. Justizia sozialetik adimen artifizialera (AA)*. HABE.
- Muñoz-Basols, J., eta Massaguer Comes, M. (2018). Social Criticism through Humour in the Digital Age: Multimodal Extension in the Works of Aleix Saló. *European Comic Art*, 11(1), 107-128. <https://doi.org/10.3167/eca.2018.110107>
- Muñoz-Basols, J., eta Muñoz-Calvo, M. (2015). La traducción de textos humorísticos multimodales. In M. A. Penas Ibáñez (Ed.), *La traducción: Nuevos planteamientos teórico-metodológicos* (159-184. or.). Síntesis.
- Nord, C. (2001). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Shanghai Foreign Language Education Press.
- Nunan, D. (2004). What Is Task-Based Language Teaching? In D. Nunan, *Task-Based Language Teaching* (1-18. or.) Cambridge UP. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336.002>
- Ortega, L. (2017). New CALL-SLA Interfaces for the 21st Century: Towards Equitable Multilingualism. *CALICO Journal*, 34(3), 285-316. <https://www.jstor.org/stable/90014697>
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st Century Learning Definitions*. Battelle for Kids. www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources
- Plaza-Lara, C. (2023). La posesición en el aula de lengua para traductores: implicaciones metodológicas y propuesta didáctica. *Hispania*, 106(2), 195-206. <https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899428>

- Richard, P., eta Elder, L. (2010/2019). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts & Tools*. Rowman & Littlefield.
- Piccardo, E. (2019). 'We Are All (Potential) Plurilinguals': Plurilingualism as an Overarching, Holistic Concept. *Cahiers de L'LOB*, 10, 183-204. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825>
- Pintado Gutiérrez, L. (2021). Translation in Language Teaching, Pedagogical Translation, and Code-Switching: Restructuring the Boundaries. *The Language Learning Journal*, 49(2), 219-239. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1534260>
- Pintado Gutiérrez, L., eta Torralba, G. (2022). New Landscapes in Higher Education: Audio Description as a Multilayered Task in FL Teaching. *The Language Learning Journal*. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2158209>
- Plews, J., Misfeldt, K., eta Feddersen, R. (2023). Diaries and Journals in Study Abroad Research. In C. Sanz, eta C. Pérez Vidal (Ed.), *Methods in Study Abroad Research: Past, Present and Future* (109-134. or.). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/rmal.4.05ple>
- Ramey, S. (2023). Making Translation Communicative: Mediation in the Communicative Language Classroom. *Hispania*, 106(2), 225-237. <https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899430>
- Reinhardt, J., eta Oskoz, A. (2021). Twenty-Five Years of Emerging Technologies. *Language Learning & Technology*, 25(3), 1-5. <https://doi.org/10125/73442>
- Relinque, M. eta Vigier, Moreno, F. J. (2023). Interpreting for Refugees and Asylum Seekers in the South of Spain: How University Interpreter Training Can Respond to Real Needs Identified by Stakeholders. *Hispania*, 106(2), 2873-296. <https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899433>
- Rico, C., eta González Pastor, D. (2022). The Role of Machine Translation in Translation Education: A Thematic Analysis of Translator Educators' Beliefs. *Translation & Interpreting*, 14(1), 177-197. <https://doi.org/10.12807/ti.114201.2022.a010>
- Riconscente, M. M., Mislevy, R. J., eta Corrigan, S. (2016). Evidence-centered design. In S. Lane, M. R. Raymond, eta T. M. Haladyna (Ed.), *Handbook of test development* (40-63. or.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Risku, H. (2016). Situated Learning in Translation Research Training: Academic Research as a Reflection of Practice. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 12-28. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154340>
- Ros-Abaurrea, A. (2023). Translating Musicalized Texts: A Didactic Proposal for University Translation Students. *Hispania*, 106(2), 239-257. <https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899431>
- Rose, G. (2007). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. Sage.
- Ruggiero, D. (2022). *Teaching World Languages for Specific Purposes*. Georgetown UP.
- Sánchez Cuadrado, A. (2017). Validación empírica del potencial pedagógico de la traducción: La atención a la forma en actividades colaborativas de traducción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 136-151. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1408970>
- Shadiev, R., eta Liu, J. (2023). Review of Research on Applications of Speech Recognition Technology to Assist Language Learning. *ReCALL*, 35(1), 74-88. <https://doi.org/10.1017/S095834402200012X>
- Qi, S., Hodges, T., eta Coleman, J. (2022). A Synthesis of How Multimodal Literacies Impact Emergent Bilingual Students' Literacy and Cultural Identities. In S. Brown, eta L. Hao (Ed.), *Multimodal Literacies in Young Emergent Bilinguals: Beyond Print-Centric Practices* (1-14. or.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800412361-004>
- Slatyer, H., eta Forget, S. (2019). Digital Translation: Its Potential and Limitations for Informal Language Learning. In M. Dressman, eta R. W. Sadler (Ed.), *The Handbook of Informal Language Learning* (441-456. or.). John Wiley.
- Sleator, L., eta Hennessey, M. (2023, apirilaren 21a). Almost Half of Cambridge Students Admit They Have Used ChatGPT. *The Times*, <https://www.thetimes.co.uk/article/cambridge-university-students-chatgpt-ai-degree-2023-rnsv7mw7z>
- Sobel, D. (2004). Place-Based Education: Connecting Classroom and Community. *Nature and Listening*, 4(1), 1-7. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1183171>
- Stanley, T. (2019). *Case Studies and Case-Based Learning. Inquiry and Authentic Learning that Encourages 21st-Century Skills*. Proofrock Press.
- Stokel-Walker, C. (2022, abenduaren 9a). AI Bot ChatGPT Writes Smart Essays: Should Professors Worry?. *Nature*, <https://doi.org/10.1038/d41586-022-04397-7>
- Sun, P. P., eta Mei, B. (2022). Modeling Preservice Chinese-as-a-Second/Foreign-Language Teachers' Adoption of Educational Technology: A Technology Acceptance Perspective. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 816-839. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1750430>
- Taylor, C. (2013). Multimodality and Audiovisual Translation. In Y. Gambier, eta L. van Doorslaer (Ed.), *The Handbook of Translation Studies* (98-104. or.). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hts.4.mul2>
- Torresi, I. (2007). Translating Dreams across Cultures: Advertising and the Localization of Consumerist Values and Aspirations. In S. Kelly, eta D. Johnston (Ed.), *Between and Between: Place and Cultural Translation* (135-145. or.) Cambridge Scholars.

- Thomas, M., eta Yamazaki, K. (Ed.). (2021). *Project-Based Language Learning and CALL: From Virtual Exchange to Social Justice*. Equinox.
- Tyulenev, S. (2014). *Translation and Society: An Introduction*. Routledge.
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., eta de Haan, J. (2017). The Relation between 21st-Century Skills and Digital Skills: A Systematic Literature Review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577-588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning*. Kluwer Academic.
- Vinall, K., eta Hellmich, E. (2022). Do You Speak Translate?: Reflections on the Nature and Role of Translation. *L2 Journal*, 14(1), 4-25. <https://doi.org/10.5070/l214156150>
- Wang, X. (2007). *Incommensurability and Cross-Language Communication*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315252476>
- Wiggins, G. P., eta McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. ASCD.