

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA**



**La paraula, la imatge i el so: un estudi sobre
l'Educació en Comunicació en l'àrea de
Llengua de l'Educació Secundària Obligatòria a
Catalunya (1992-2002) aplicat a tres Centres
educatius de la comarca del Vallès
(BARCELONA).**

Alba Ambròs i Pallarès

Direcció: Dra. Cèlia Romea Castro

UNIVERSITAT DE BARCELONA SETEMBRE 2002

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA**

**PROGRAMA DE DOCTORAT "ENSENYAMENT DE
LLENGÜES I LITERATURA" (bienni 1996-98)**

**La paraula, la imatge i el so: un estudi sobre
l'Educació en Comunicació en l'àrea de
Llengua de l'Educació Secundària Obligatòria a
Catalunya (1992-2002) aplicat a tres Centres
educatius de la comarca del Vallès
(BARCELONA).**

**Tesi doctoral per optar al títol de doctora en Filosofia
i Ciències de l'Educació (Ciències de l'Educació)**

Alba Ambròs i Pallarès

Direcció: Dra. Cèlia Romea Castro

Universitat de Barcelona setembre 2002

***Al Francesc, l'Antoni i les Vicentes.
Pel seu suport incondicional
i la seva estimació.***

ÍNDEX

Llista de quadres, taules i il·lustracions	viii
Abreviatures	xii
Agraïments	xiii
Presentació i justificació del tema	xv
Introducció	xvii
CAPÍTOL PRIMER: BASES TEÒRIQUES	21
1.1. La didàctica de llengües i la recerca	24
1.1.1. Didàctica de llengües.	24
1.1.2. La present investigació.	25
1.2. La comunicació: introducció sobre alguns tipus de comunicació	26
1.2.1. Introducció general al concepte de comunicació.	26
1.2.2. El llenguatge com a fixació de la comunicació.	31
1.2.3. Codis i subcodis de la comunicació.	34
1.2.3.1. Comunicació verbal i no verbal.	34
1.2.3.2. Comunicació visual.	38
1.2.3.3. Comunicació audiovisual.	42
1.2.3.3.1. Situació de la comunicació audiovisual a Espanya i Catalunya.	46
1.2.4. La comunicació de masses i els Mitjans de Comunicació.	53
1.2.4.1. Comunicació de masses <i>versus</i> comunicació interpersonal.	54
1.2.4.2. Comunicació de masses, una disciplina. Els orígens.	57
1.2.4.3. Funcions dels Mitjans de Comunicació.	59
1.2.4.4. Funcionament dels Mitjans de Comunicació de Masses.	62
1.2.4.5. Efectes dels Mitjans de Comunicació de Masses.	69
1.2.5. Els últims avenços tecnològics de la informació i de la comunicació i els Mitjans de Comunicació de Masses.	78
1.3. Educació i comunicació	83
1.3.1. Tres models d'educació, tres models de comunicació.	84
1.3.2. Les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació com a tecnologia educativa.	90
1.3.3. Educació en comunicació.	102
1.3.3.1. Mitjans de Comunicació de Masses i Tecnologies de la Informació i de la Comunicació com a recursos didàctics.	104
1.3.3.2. Mitjans de Comunicació de Masses i Tecnologies de la Informació i de la Comunicació com a objecte d'estudi.	113
1.3.4. La repercussió educativa de l'Educació en Comunicació a Espanya i a Catalunya: l'abans i el després de la LOGSE.	118
1.3.4.1. Diferents possibilitats de treballar l'Educació en Comunicació en la LOGSE.	118
1.3.4.2. Televisió educativa: el gegant despert.	123
1.3.5. Professionals de l'ensenyament o professionals tecnològics?	127
1.3.6. Investigació i formació en Educació en Comunicació.	135
1.4. La Reforma educativa com a element teòric i contextual de l'estudi	140
1.4.1. El currículum i el marc psicopedagògic de la Reforma.	141
1.4.2. La Reforma educativa a Catalunya i els nivells de concreció del currículum.	143
1.4.3. Els instruments bàsics de gestió i organització dels centres educatius.	146
1.5. El currículum de l'àrea de Llengua de l'ESO	151
1.5.1. El marc del nostre estudi: l'Educació Secundària Obligatòria.	151
1.5.2. El nou enfocament de l'àrea de Llengua en la Reforma educativa.	157
1.5.3. L'Educació en Comunicació en el currículum de l'ESO: MEC (1991) i Catalunya (1992).	164
1.5.4. L'Educació en Comunicació en l'àrea de Llengua. Una primera aproximació.	172
1.5.5. Comparació entre alguns aspectes del currículum de l'àrea de Llengua del MEC i el de Catalunya d'acord amb el Decret de Mínims.	175

1.6.	Resum dels conceptes tractats en el primer capítol	178
 CAPÍTOL SEGON: OBJECTIUS I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ		181
2.1.	Inquietuds	184
2.2.	Objectius	184
2.3.	Context	185
2.4.	Preguntes d'investigació	186
 CAPÍTOL TERCER: CONTEXT DE L'ESTUDI: TRES CENTRES EDUCATIUS DEL VALLÈS		188
3.1.	Selecció de la mostra	191
3.2.	IES-A: característiques generals	192
3.3.	IES-B: característiques generals	196
3.4.	E-C: característiques generals	199
3.5.	El protocol de col·laboració amb el professorat i els Centres	203
 CAPÍTOL QUART: METODOLOGIA		206
4.1.	El mètode d'investigació	209
4.1.1.	Els paradigmes d'investigació social.	210
4.1.2.	La recerca qualitativa.	212
4.1.3.	La recerca qualitativa i el mètode. Bases filosòfiques.	214
4.2.	Opció metodològica d'aquesta investigació	216
4.2.1.	Documents oficials.	217
4.2.1.1.	Mètode d'anàlisi dels documents oficials.	219
4.2.1.1.a.	Anàlisi lingüística.	219
4.2.1.1.b.	Anàlisi de contingut.	223
4.2.1.2.	Limitacions dels documents oficials.	227
4.2.2.	Entrevistes personals.	227
4.2.2.1.	Breu descripció dels professionals entrevistats.	233
4.2.2.2.	Transcripció de les entrevistes.	235
4.2.2.3.	Mètode d'anàlisi de les entrevistes.	240
4.2.2.4.	Limitacions de les entrevistes i les transcripcions.	243
4.2.3.	Qüestionari als alumnes de 4t d'ESO dels tres Centres.	245
4.2.3.1.	Mètode d'anàlisi dels qüestionaris del curs 1999-2000 i 2000-01.	248
4.2.3.2.	Limitacions del qüestionari.	250
4.3.	Triangulació i comparació	250
 CAPÍTOL CINQUÈ: ESTUDI DE LES DADES		252
5.1.	Dades procedents dels documents oficials de l'Administració	255
5.1.1.	Anàlisi lingüística del currículum de l'AL, de Ciències Socials, de Visual i Plàstica, i de Música de l'ESO (1992).	255
5.1.2.	Resultats de l'anàlisi lingüística sobre el currículum de l'AL, de Ciències Socials, de Visual i Plàstica, i de Música de l'ESO (1992).	259
5.1.3.	Anàlisi de contingut del currículum de l'AL, de Ciències Socials, de Visual i Plàstica, i de Música de l'ESO (1992).	262
5.1.4.	Resultats de l'anàlisi de contingut sobre el currículum de l'AL, de Ciències Socials, de Visual i Plàstica, i de Música de l'ESO (1992).	270
5.2.	Dades procedents dels documents oficials dels tres Centres	272

5.2.1. El PEC i el PCC de l'IES-A. Anàlisi de contingut.	275
5.2.2. El PEC i el PCC de l'IES-B. Anàlisi de contingut.	280
5.2.3. El PEC i el PCC de l'E-C. Anàlisi de contingut.	284
5.2.4. Resultats de les seqüenciacions dels continguts dels PCC de l'AL dels tres Centres educatius.	289
5.2.5. Resultats procedents dels documents oficials dels tres Centres educatius.	291
5.3. Dades procedents de les entrevistes realitzades al professorat dels tres Centres educatius	293
5.3.1. Resultats de les entrevistes realitzades al professorat de l'IES-A.	294
5.3.2. Resultats descriptius de les entrevistes realitzades al professorat de l'IES-B.	296
5.3.3. Resultats de les entrevistes realitzades al professorat de l'E-C.	297
5.3.4. Resultats procedents de la comparació de les subcategories comuns de l'IES-A i l'E-C.	299
5.4. Dades procedents dels qüestionaris passats als alumnes de 4t d'ESO dels tres Centres educatius	300
5.4.1. Qüestionaris dels alumnes de l'IES-A.	301
5.4.2. Qüestionaris dels alumnes de l'IES-B.	304
5.4.3. Qüestionaris dels alumnes de l'E-C.	306
5.4.4. Resultats procedents dels qüestionaris dels tres Centres.	309
5.5. Discussió i triangulació dels resultats	310
CAPÍTOL SISÈ: DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS	312
6.1. Preguntes d'investigació	315
6.2. L'Educació en Comunicació en l'àrea de Llengua del currículum de Secundària. Conclusions	321
6.2.1. Les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació en els currículums del Decret de Mínims.	325
6.3. Un problema pendent, una proposta: la vertadera integració de l'Educació en Comunicació en el currículum de Secundària	332
APÈNDIXS	339
APÈNDIX I	
I.1. Països i autors que destaquen pel bon funcionament de l'ensenyament-aprenentatge de l'EC: Austràlia, Escòcia, Anglaterra, la ciutat de Toronto (Canadà) i els USA.	341
I.2. Anàlisi del llenguatge verbal-visual i audiovisual del currículum de Llengua de 1989.	343
APÈNDIX II	
II.1. Full d'observacions personals de l'entrevistadora.	345
II.2. Quadre resum dels símbols emprats en les transcripcions de les entrevistes als professors dels tres Centres.	345
II.3. Breu descripció de les categories i subcategories emprades en l'anàlisi de les transcripcions de les entrevistes al professorat dels tres Centres educatius.	346
II.4. Categories, subcategories i respostes per classificar els enunciats de l'anàlisi del contingut de les entrevistes al professorat dels tres Centres.	349
II.5. Qüestionari passat als alumnes de 4t d'ESO.	352
II.6. Buidat de freqüències dels qüestionaris dels tres Centres.	354
APÈNDIX III	
III.1. Transcripcions dels docents de l'IES-A (P1-PL10).	358
III.2. Transcripcions dels docents de l'IES-B (P11-PL18).	426
III.3. Transcripcions dels docents de l'E-C (P19-PL28).	473

APÈNDIX IV	
IV.1. Resum de les proves del <i>software</i> informàtic de l'IES-A.	520
IV.2. Resum de les proves del <i>software</i> informàtic de l'E-C.	522
APÈNDIX V	
V.1. Repeticions lèxiques idèntiques per als MCM.	526
V.2. Repeticions lèxiques idèntiques per a les TIC.	526
V.3. Comparació dels objectius terminals de 1992 i 2002 de les àrees de Tecnologia, Ciències Socials, Visual i Plàstica i Música.	527
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	530

LLISTA DE QUADRES, TAULES I IL·LUSTRACIONS

QUADRES

CAPÍTOL PRIMER: BASES TEÒRIQUES

Quadre 1. (1.2) El sistema didàctic de Chevallard (1991:23) i la nostra recerca.	26
Quadre 2. (1.2.3.1) Els sistemes de comunicació verbal i no verbal del MEC (1993:203).	35
Quadre 3. (1.2.3.1) Funcions de la comunicació no verbal segons Forner i Argyle.	37
Quadre 4. (1.2.3.3.1) Evolució de l'audiovisual i la informàtica com a matèria educativa a Espanya.	51
Quadre 5. (1.2.4.1) La comunicació social de Maletzke (1976).	56
Quadre 6. (1.2.4.2) Els MCM en el temps.	58
Quadre 7. (1.2.4.4) Quatre teories sobre la influència dels mitjans.	64
Quadre 8. (1.2.4.4) Desviacions sistemàtiques de la realitat. Mc Quail (2000:322).	66
Quadre 9. (1.2.4.4) Estratègia de persuasió en la construcció de significats. De Fleur i Ball-Rokeach (1993).	67
Quadre 10. (1.2.4.5) Tipologia dels efectes dels Mitjans de Comunicació. Mc Quail (2000:426).	71
Quadre 11. (1.3.1) La Comunicació en l'educació tradicional.	85
Quadre 12. (1.3.1) La Comunicació en l'educació conductista.	86
Quadre 13. (1.3.1) La comunicació segons J. Cloutier (1975:225).	87
Quadre 14. (1.3.1) Model de Comunicació democràtica de Kaplún (1998:78).	88
Quadre 15. (1.3.1) Comunicació, Tecnologia i Educació.	90
Quadre 16. (1.3.3.1) Recursos didàctics segons Gutiérrez (1997:97).	105
Quadre 17. (1.3.3.1) Avantatges i inconvenients de treballar amb les TIC.	109
Quadre 18. (1.3.5) Funcions del professor de l'era tecnològica de Gallego i Alonso (1996:41-55).	132
Quadre 19. (1.3.5) Ús didàctic dels Mitjans de Comunicació social per als profesionanls. Ortega (1997:300).	133
Quadre 20. (1.4.2) Nivells de concreció del currículum. Antúnez et al. (1991:34).	145
Quadre 21. (1.4.3) Instrumentes per a l'organització i gestió del centre educatiu. Antúnez et al. (1991:16).	148

Quadre 22. (1.4.3) Components del PCC, Antúnez et al. (1991:58).	149
Quadre 23. (1.4.3) Nivells de planificació didàctica. Antúnez et al. (1991:11).	150
Quadre 24. (1.5.3) Els MCM i les TIC en els Objectius Generals d'Etapa del MEC i de Catalunya.	165
Quadre 25. (1.5.3) Currículum de l'AL del MEC (1991) i de Catalunya (1992).	169
Quadre 26. (1.5.3) Referències lèxiques als MCM i les TIC en el currículum d'ESO.	171
Quadre 27. (1.5.5) Currículum de l'AL del MEC i de Catalunya (2002).	176
Quadre 28. (1.5.5) Comparació dels objectius d'àrea del currículum de l'AL de 1992 amb els de 2002.	176
Quadre 29. (1.5.5) Comparació dels OT de l'àrea de Llengua de 1992 i 2002.	177

**CAPÍTOL TERCER:
CONTEXT DE L'ESTUDI: TRES CENTRES EDUCATIUS DEL VALLÈS**

Quadre 1. (3.1) Organització dels IES.	194
Quadre 2. (3.3) Organització de l'E-C.	202

CAPÍTOL QUART: METODOLOGIA

Quadre 1. (4.1.3) Característiques de la metodologia qualitativa.	214
Quadre 2. (4.1.3) Procés d'investigació en metodologia qualitativa de Colás i Buendía (1994).	215
Quadre 3. (4.2.2) Guió de possibles preguntes per als no professors de llengua (P).	230
Quadre 4. (4.2.2) Guió de possibles preguntes per als professors de llengua (PL).	232
Quadre 5. (4.2.2.1) Dades sobre els professionals entrevistats (curs 98-99).	234
Quadre 6. (4.2.2.2) Explicacions sobre les transcripcions.	237
Quadre 7. (4.2.2.2) Explicació sobre els nombres de la transcripció.	240
Quadre 8. (4.2.2.3) Descripció de les categories i subcategories emprades en l'anàlisi de les transcripcions de les entrevistes fetes al professorat dels tres Centres.	242

CAPÍTOL CINQUÈ: ESTUDI DE LES DADES

Quadre 1. (5.1.1) Camp lèxic i semàntic de l'AL sobre MCM i TIC.	257
Quadre 2. (5.1.1) Camp lèxic i semàntic de les Ciències Socials sobre MCM i TIC.	258

Quadre 3. (5.1.1) Camp lèxic i semàntic de Visual i Plàstica sobre MCM i TIC.	258
Quadre 4. (5.1.1) Camp lèxic i semàntic de Música sobre MCM i TIC.	259
Quadre 5. (5.1.3) Anàlisi de contingut de l'àrea de Llengua.	264
Quadre 6. (5.1.3) Anàlisi de contingut de l'àrea de Ciències Socials.	268
Quadre 7. (5.1.3) Anàlisi de contingut de l'àrea de Visual i Plàstica.	268
Quadre 8. (5.1.3) Anàlisi de contingut de l'àrea de Música.	269
Quadre 9. (5.1.3) La interdisciplinarietat en els quatre currículums estudiats.	269
Quadre 10. (5.2.1) Seqüenciació dels continguts de llengua catalana de l'IES-A.	279
Quadre 11. (5.2.1) Seqüenciació dels continguts de llengua catalana de l'IES-B.	282
Quadre 12. (5.2.1) Seqüenciació dels continguts de llengua castellana de l'IES-B.	286
Quadre 13. (5.2.1) Seqüenciació dels continguts de llengua catalana de l'E-C.	286
Quadre 14. (5.2.1) Seqüenciació dels continguts de llengua castellana de l'E-C.	287
Quadre 15. (5.4.4) Resum dels resultats dels qüestionaris dels tres Centres.	309

CAPÍTOL SISÈ: DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Quadre 1. (6.2) La informàtica en els dissenys curriculars i en les classes. Domingo (2000:133).	322
---	-----

TAULES

Taula 1. (5.1.2) Taula resum de l'anàlisi lingüística.	261
Taula 2. (5.1.4) Taula resum dels OE/RD dels quatre currículums analitzats.	270
Taula 3. (5.2.4) Taula resum dels OT dels tres Centres.	289
Taula 4. (5.3.1) Resultat de les entrevistes realitzades al professorat de l'IES-A.	294
Taula 5. (5.3.1) Resultat de les entrevistes realitzades al professorat de l'E-C.	297
Taula 6. (5.3.3) Taula comparativa de les categories d'anàlisi de l'IES-A i l'E-C.	299
Taula 7. (5.4) Taula resum de la <i>xi-quadrat</i> dels tres centres.	300

Taula 8. (5.4.1) Segona pregunta segons el Q. IES-A.	302
Taula 9. (5.4.1) Quarta pregunta segons el Q. IES-A.	302
Taula 10. (5.4.2) Quarta pregunta segons el Q. IES-B.	305
Taula 11. (5.4.3) Segona pregunta segons el Q. E-C.	306
Taula 12. (5.4.3) Quarta pregunta segons el Q. E-C.	307

IL·LUSTRACIONS

Comunicació

Sento què dius?	23
-----------------	----

Imatge

Encaixar el dubte	182
-------------------	-----

Educació

Conèixer per descriure	189
------------------------	-----

Paraula

Organitzar les lletres	207
------------------------	-----

Anàlisi

Comprendre l'entrellat	253
------------------------	-----

So

L'esclat de la recerca	313
------------------------	-----

ABREVIATURES EMPRADES

AL = Àrea de Llengua (quan es refereix a l'àrea en termes generals i no especifica si és llengua catalana o castellana)

DCB = Disseny Curricular Base

EA = Ensenyament i Aprenentatge

EC = Educació en Comunicació

E-C = Centre privat concertat

ESO = Educació Secundària Obligatòria

LOGSE = Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu

OE = Objecte d'Estudi

MC = Mitjans de Comunicació

MCM = Mitjans de Comunicació de Masses

PEC = Projecte Educatiu de Centre

PCC = Projecte Curricular de Centre

RD = Recurs didàctic

TIC = Tecnologies de la Informació i de la Comunicació

AGRAÏMENTS

Arribar a presentar una tesi doctoral és motiu de satisfacció personal i resultat de moltes hores de sacrifici que, ben sovint, has compartit amb aquelles persones que estan al teu voltant i que t'estimen. I és cert que el mèrit no resta en la doctoranda, sinó en el grup de persones que conviuen amb ella, que la guien, que l'escolten, que l'animen, que li fan saber el seu parer, etc. El mèrit rau, doncs, en tots els amics i amigues que no han defallit al llarg d'aquests quatre anys que ha durat la investigació.

Si bé per poder escriure un text coherent cal seguir un ordre, resulta difícil seguir-lo quan es vol expressar amb poques paraules la gratitud que sentim per totes les persones que han contribuït, de manera directa o indirecta, a la investigació.

L'acompanyament i el suport incondicional que he rebut per part de la família, sobretot del meu marit, de la meva filla, dels meus pares i de la meva àvia, fou decisiu a l'hora d'iniciar aquest projecte, i ha estat cabdal per poder-lo acabar. Amb ells estic en deute per tot el que han fet, i continuen fent, per ajudar-me dia rere dia.

Si en el primer paràgraf parlàvem del fet d'haver compartit força estones amb persones que t'han guiat, ajudat i animat al llarg del projecte, no puc deixar de reconèixer el suport rebut de la meva tutora, la Dra. Cèlia Romea, per les llargues converses, les recomanacions bibliogràfiques, el seu entusiasme, el seu acompanyament. També és difícil de traduir en paraules l'assessorament de la Dra. Teresa Anguera en tota la part metodològica de la investigació. Els consells del Dr. Ferrés, de la Dra. Moix, del Dr. Avilés, de la Dra. Arumí i del Dr. Mendoza han estat valuosos en l'elaboració de tot l'estudi, i de tots ells volem destacar un tret comú, la seva gran qualitat humana i professional. En aquest reconeixement no volem oblidar tots aquells doctors i doctores, professors i professores que, al llarg dels anys d'estudi, han contribuït a crear il·lusió i ganes d'investigar en el món tan fascinant de l'ensenyament i l'educació.

El grup d'amics i col·legues del bienni 1996-98 del curs de doctorat "Ensenyament de Llengües i Literatura" de la Universitat de Barcelona, amb els que he compartit debats, neguits, treballs, sopars i moltes hores de reflexió junts, ha estat per mi un recolzament important des que iniciàrem els cursos. A tots vosaltres, moltes gràcies, com també al cap del departament de didàctica, el Dr. Font, a la tan cordial

administrativa Sra. Carme Núñez, i a tot el Departament de Didàctica de Llengües i Literatura, per les facilitats que ens oferiu en realitzar aquests estudis.

Al llarg dels quatre anys de la investigació, és normal trobar-se amb moments d'alegria i de desànim. En ambdós casos, les xerrades i trobades amb els amics han estat de molta ajuda, i a tots vosaltres us agraeixo profundament que hàgiu estat al meu costat, m'hàgiu animat a tirar endavant i us hàgiu adaptat a les circumstàncies. A la meva amiga Flora, una persona entusiasmada per l'art, li vull agrair molt especialment les il·lustracions que ha realitzat per a la tesi, perquè des de la seva concepció del món i de la creació artística, ha contribuït a expressar en un altre llenguatge el missatge que resumeix cada capítol.

La col·laboració amb els docents dels tres Centres d'ensenyament mitjà ha estat una font de coneixement humà i educatiu important per a mi. El seu bon acolliment i interès ha contribuït a facilitar-me la tasca d'investigar. A tots ells, gràcies.

I ja per acabar, em falta fer esment dels alumnes, tots els alumnes amb els que, al llarg dels anys de docència, continuo compartint experiències, propostes, dubtes, neguits, il·lusions, problemes, projectes..., moltes hores de convivència que, d'una manera o altra, estic segura que han anat forjant tant la meva personalitat com la meva fascinació pel món de l'ensenyament i pel seu estudi.

Moltes gràcies a tots i a totes, moltes gràcies perquè sense el suport i l'ajuda de cadascun de vosaltres, aquesta investigació no hauria estat possible. Moltes gràcies perquè em considero afortunada de poder gaudir de la vostra amistat.

Caldes de Montbui, 1 de setembre de 2002

PRESENTACIÓ I JUSTIFICACIÓ DEL TEMA

Viure a ple inici del segle XXI pot fer-nos sentir privilegiats, si bé aquest privilegi comporta ser capaços de dominar una sèrie d'habilitats que, a l'home de principis del segle passat, li podien semblar impensables, sobretot si pensem en la revolució que ha sofert la tan emblemàtica comunicació humana.

És innegable que, a mida que l'home prehistòric començà a desenvolupar mecanismes més sofisticats per comunicar-se amb altri, millorà la seva qualitat de vida, i que, al llarg de la història, els avenços en els diferents sistemes de comunicació (oral o escrit —sobre fulles o escorça d'arbre, tauletes d'argila o de cera, pedra o metalls, pells d'animals o paper, etc.—) han tingut repercussions de màxima importància en l'àmbit cultural, social i educatiu. Una reflexió sobre la comunicació verbal, visual i audiovisual ha estat el punt de partida d'aquesta investigació, ja que el moment actual ens incita a analitzar els usos comunicatius d'aquest sistema tan canviant.

Precisament, amb la gran quantitat d'informació que rebem cada dia de les empreses de comunicació audiovisual, a través de la paraula, la imatge i el so, quedem sovint com hipnotitzats, bocabadats, potser sense tenir temps ni per dedicar uns moments a pensar en allò que ens arriba pels nostres sentits, i sovint no sabem distingir si allò que percebem és real o no, perquè ens produeix una il·lusió de quelcom verídica. Ens trobem davant d'un excés considerable d'informació que ens obliga a crear mecanismes de discriminació ràpids per no restar en aquest estat d'embadaliment, que podria conduir-nos a un cert aïllament. A diferència de nosaltres, els educands ja neixen en aquests ambient, respiren i s'alimenten amb la televisió, la ràdio, els videojocs, la música, la Internet, etc.; però els resultats obtinguts en els qüestionaris realitzats a prop de tres-cents cinquanta estudiants de Secundària del Vallès, posen en relleu que, una mitjana de 3,4 hores diàries, les passen xerrant amb els amics¹.

La paraula, per ella mateixa sembla, que per als adolescents funciona, de vegades, tan sols com una reminiscència de les imatges que els han quedat gravades en la memòria, després del continu bombardeig que pateixen per part de tots els Mitjans de Comunicació (MC) i les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació (TIC). En aquest sentit, no podem deslligar l'aprenentatge dels llenguatges verbal, no verbal i audiovisual dels mitjans que els vehiculen, perquè si ho fèiem, si el deslligàvem del seu hàbitat natural, estaríem realitzant una educació *fantasma*, que

no s'ajustaria a la realitat sociocultural en què vivim. Conseqüentment, des de l'àmbit de l'ensenyament de llengües i literatura, els docents no podem deixar de qüestionar-nos el tractament que hem de donar als diferents sistemes de comunicació emergits de l'evolució tecnològica i intel·lectual del propi home.

Amb la implantació de la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), l'Administració del nostre país demostra que està atenta a l'evolució natural que fa tota societat, i d'acord amb això ha elaborat una Reforma educativa per cobrir la formació en aquests àmbits. Per aquest motiu, des del currículum de Secundària de l'àrea de Llengua (AL) de la LOGSE, hem realitzat un estudi del tractament que es dona als llenguatges verbal, visual i audiovisual en els enunciats del propi document que tracten dels Mitjans de Comunicació de Masses (MCM) i de les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació. Perquè, des del punt de vista del món de l'educació, és evident que no podem obviar aquesta realitat, que avança i es transforma a una velocitat vertiginosa. A més, és un fet constatat per tothom que disminueix la producció de lletra impresa en el món de la publicitat a favor d'un augment de la imatge i del so. Sembla ser que la balança s'ha desnivellat pel pes extraordinari de la imatge, una imatge que bé aparegui fixa, seqüenciada, amb àudio o en moviment, ho acapara tot. L'àrea de Visual i Plàstica, juntament amb la de Ciències Socials, la de Tecnologia i la de Música, també han estat objecte d'estudi, en un segon terme. Perquè és clar que els alumnes no només aprenen a comunicar-se en l'àrea de Llengua, i, conseqüentment, tant els continguts, com l'expressió i comprensió dels llenguatges verbal, visual i audiovisual també s'han de treballar des d'altres matèries.

La paraula ha passat, de conformar la isotopia més preuada de la comunicació a una subisotopia, i de vegades marginada. Cal, doncs, cercar formes que ens permetin reestablir una situació d'equilibri en l'ús de tots els llenguatges, per tal que els estudiants acabin assolint una *competència comunicativa* (Hymes, 1984) suficient per no ser analfabets amb la paraula, la imatge ni el so.

A partir d'aquest marc conceptual, l'estudi realitzat ha aterrat en la pràctica docent quotidiana de tres Centres educatius de la comarca del Vallès, perquè *cal conèixer per descriure*. De manera que el resultat final de l'estudi d'aquests dos contextos suara explicats ha donat com a fruit els sis capítols en què s'ha estructurat la investigació.

¹ Els resultats del qüestionari poden veure's a l'Apèndix II.6., i una explicació més detallada sobre el recull i l'anàlisi d'aquestes dades es presenta en els apartats 4.2.3 i 5.4.

INTRODUCCIÓ

Iniciar un projecte de reflexió sobre els usos dels diferents símbols que conformen el sistema de la comunicació avui en dia —símbols que per les característiques i context del treball hem preferit anomenar "llenguatges"— no pot quedar deslligat de tot el bagatge intel·lectual que portem d'antuvi. Ensenyar a comprendre el codi cultural, i alhora lingüístic inherent en nosaltres, a través de les prescripcions que en fa l'Administració en la LOGSE, comporta tenir present un ampli marc teòric.

Al llarg de l'extens **primer capítol** s'han anat explicant i sintetitzant les bases teòriques de tota la recerca, que tracten temes que van des de la comunicació fins al currículum de l'àrea de Llengua de l'ESO. Explicarem ara, una mica més, el contingut dels apartats.

Una breu reflexió sobre la didàctica de llengües i la recerca en general, posant més èmfasi en la present investigació, introdueix el primer punt de les bases teòriques.

En segon lloc, un resum sobre la comunicació verbal, no verbal, visual i audiovisual ocupa bona part del segon apartat, si bé aquesta informació és completada amb un repàs de la influència de la comunicació audiovisual a Espanya i a Catalunya. Tot aquest preàmbul era requerit abans de poder abordar la disciplina dels Mitjans de Comunicació de Masses, a través de la consideració dels seus efectes, funcionament i diferències respecte a la comunicació interpersonal. La comparació dels MCM i dels últims avenços tecnològics clou aquest apartat.

Un aclariment sobre els conceptes d'Educació i Comunicació en què es basa la recerca és present en l'apartat 1.3. d'aquest capítol, en el qual s'expliquen conceptes com els d'Educació en Comunicació (EC) —present en el títol de la investigació—, MCM i TIC com a objecte d'estudi i recursos didàctics, a més també de tractar la repercussió educativa de l'Educació en Comunicació a Espanya i a Catalunya abans i després de la LOGSE, i les possibilitats didàctiques per treballar-la en la LOGSE. No podíem deixar d'incloure tampoc en aquest apartat algunes idees del debat obert sobre quina ha de ser l'actitud dels educadors, o més ben dit, *educomunicadors*, davant dels MCM i les TIC, ni de la investigació i formació que s'està portant a terme en el camp de l'EC.

La Reforma educativa, com a element teòric i contextual d'aquest estudi, i el currículum de l'àrea de Llengua de l'ESO, ocupen els dos apartats següents. Fer un repàs sobre el marc psicopedagògic de la Reforma, els nivells de concreció del currículum i els instruments bàsics de gestió i organització dels centres educatius, era necessari per poder comprendre millor la metodologia aplicada a les dades que

la recerca ha analitzat dins d'aquest context: el Projecte Educatiu de Centre (PEC) i el Projecte Curricular de Centre (PCC) de tres Centres educatius de Secundària del Vallès. Per altra banda, el currículum de l'AL, amb l'enfocament comunicatiu que la Reforma li ha atorgat i amb els canvis pertinents que això ha comportat —com, per exemple, la unió en una sola àrea de la llengua i la literatura, la consideració del llenguatge oral, etc.—, resulta detalladament explicat en el subapartat 1.5.2.

Però el que realment ens ha ajudat a desenvolupar bona part del projecte ha estat la consideració que l'Administració catalana, a partir dels preceptes del govern central, ha donat a l'estudi de l'Educació en Comunicació —que, pels motius explicats en l'apartat 1.3.3, hem reduït als MCM i a les TIC— a través de la redacció dels currículums oficials; documents que han de ser llegits, interpretats i compresos per un col·lectiu ben ampli: els professionals de l'educació catalana. Després d'una primera aproximació a la presència d'aquests continguts en el currículum de l'AL de 1992, també s'han inclòs els canvis que introdueix el Decret de Mínims de 2002. Per tal de poder obtenir una visió de conjunt de la magnitud d'aquest primer capítol, el punt 1.6. ofereix un resum dels conceptes clau que s'han tractat.

Encaixar el dubte. Amb aquestes paraules encetem el **segon capítol**, que, a més de contenir les set preguntes d'investigació de l'estudi, també exposa les inquietuds que ens han mogut a iniciar-lo, els objectius que s'espera assolir i el context en el qual s'insereix.

El **tercer capítol** l'ocupa la descripció detallada de la selecció feta per recollir una part de les dades de la investigació, representada per tres Centres educatius de Secundària del Vallès: dos IES i una escola privada concertada, que per preservar l'anonimat hem anomenat IES-A, IES-B i E-C².

Les dades que s'han recollit en aquests Centres són:

- Els documents oficials del PEC i del PCC, ja citats anteriorment.
- Les entrevistes amb tots els representants dels òrgans unipersonals de direcció i coordinació, a més d'una part de la resta de l'equip docent i dels professors que imparteixen l'àrea de Llengua a l'ESO.
- Els qüestionaris passats a tots els alumnes que finalitzaven l'ESO els cursos 1999-2000 i 2000-01, i que havien cursat de primer curs fins a quart en el mateix Centre.

² En la sigla hi hem inclòs un guionet (E-C) per no confondre-la amb la d'EC, que es refereix a l'Educació en Comunicació.

El mètode d'investigació qualitativa, juntament amb les diferents opcions escollides segons les dades comentades en el paràgraf anterior, i les obtingudes del currículum de l'AL de l'ESO de Catalunya (1992-2002), es desenvolupen en el **quart capítol**.

En tant que la investigació es fonamenta en l'aplicació d'una metodologia qualitativa i inductiva, en tot moment s'ha tingut molt present la *qualitat* de les dades en la seva recollida, maneig, estudi i anàlisi. Després d'un repàs dels principals postulats i característiques d'aquesta metodologia, el moll d'aquest capítol ens el trobem en la segona part, on es van concretant els diferents mètodes aplicats segons la naturalesa de les dades, basats tots ells en el sistema de *categorització* d'aquestes.

- Els **documents oficials**, tant procedents de l'Administració com dels tres Centres, s'han considerat "textos", i se'ls ha aplicat les tècniques d'anàlisi lingüística i d'anàlisi del discurs (4.2.1).
- La manera com s'ha procedit per treballar amb les dades obtingudes en la trentena d'**entrevistes personals semidirigides** fetes als docents dels tres Centres del Vallès, ha estat transcriure-les, elaborar un sistema de categories i codificar-les d'acord amb aquest tot realitzant una anàlisi del contingut. L'ús del *software* informàtic SDIS-GSEQ ens ha estat valuós per obtenir els resultats estadísticament significatius per a cada Centre (4.2.2).
- Algunes de les respostes dels **qüestionaris** contestats pels alumnes de 4t d'ESO de dos cursos consecutius dels tres Centres, han requerit tècniques quantitatives per manejar la gran quantitat d'informació obtinguda en el buidat de cada pregunta. En aquest cas, el *software* emprat ha estat el *Statgraphics 4.0* (4.2.3).

A mida que s'han anat explicant les diferents opcions metodològiques també s'han considerat llurs limitacions.

La triangulació de fonts i la metodològica tanquen l'última secció del quart capítol. El **capítol cinquè** porta per títol "Estudi de les dades", i com clarament indica el seu nom, mostra els resultats obtinguts després d'aplicar les tècniques qualitatives i quantitatives al conjunt de les dades de la investigació. Seguint el mateix esquema que en el capítol anterior, l'estudi de les dades s'estructura en tres apartats, que responen a la presentació dels resultats obtinguts en l'estudi dels documents oficials de l'Administració i dels Centres, les entrevistes fetes al professorat dels Centres i als qüestionaris de part de l'alumnat d'aquests Centres.

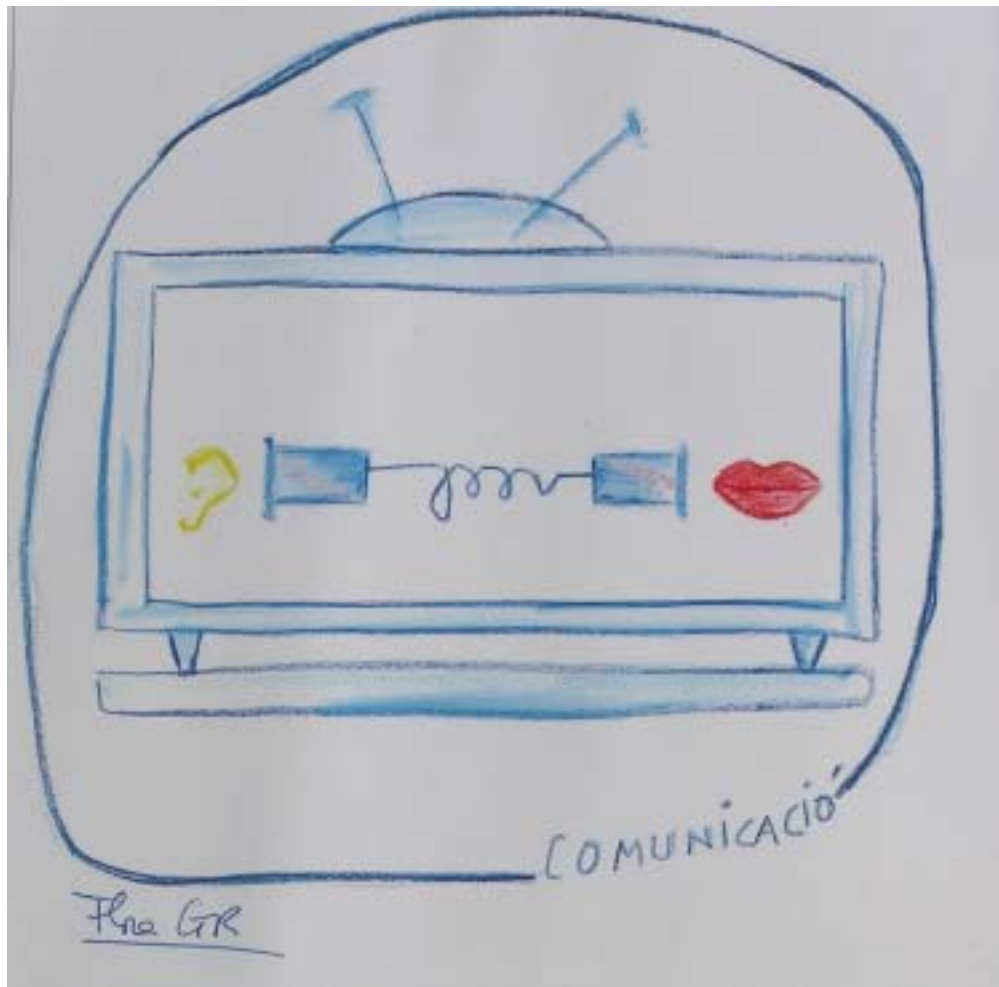
En referir-nos a la convergència dels resultats procedents de les diferents dades analitzades, mencionarem la triangulació i justificarem la seva presència.

En definitiva, el discurs dels capítols anteriors arriba a la fi del seu trajecte amb les conclusions obtingudes en respondre les preguntes de la recerca, i amb les consideracions que s'apunten entorn del tema de l'Educació en Comunicació en l'àrea de Llengua de l'Educació Secundària Obligatoria a Catalunya. El **capítol sisè**, que conté aquesta informació, clou la investigació presentant una proposta didàctica a un problema pendent: la vertadera integració de l'Educació en Comunicació a l'ESO de Catalunya.

Després de les obligades pàgines dedicades a les **referències bibliogràfiques** consultades al llarg de tot l'estudi, ens hem vist obligats a incloure un **apèndix** relacionat amb els capítols primer, quart, cinquè i sisè, amb la finalitat de poder completar algunes explicacions tan sols havíem apuntat, perquè volíem evitar de carregar excessivament els capítols corresponents, com era el cas de la transcripció de les entrevistes fetes al professorat dels tres Centres.

Indagar per poder oferir una nova reflexió sobre aquest tema, no deixa de ser la tasca que sentim com a nostra, aquells als que ens apassiona *navegar* per les vies de la investigació en educació. Desitgem que tant el treball d'investigació realitzat, com les conclusions que s'han descrit, siguin una contribució útil al camp de la didàctica de llengües i de literatura.

CAPÍTOL PRIMER: BASES TEÒRIQUES



Sento què dius?

1.1. La Didàctica de llengües i la recerca

- 1.1.1. Didàctica de llengües.
- 1.1.2. La present investigació.

1.2. La comunicació: introducció sobre alguns tipus de comunicació

- 1.2.1. Introducció general al concepte de comunicació.
- 1.2.2. El llenguatge com a fixació de la comunicació.
- 1.2.3. Codis i subcodis de la comunicació.
 - 1.2.3.1. Comunicació verbal i no verbal.
 - 1.2.3.2. Comunicació visual.
 - 1.2.3.3. Comunicació audiovisual.
 - 1.2.3.3.1. Situació de la comunicació audiovisual a Espanya i a Catalunya.
- 1.2.4. La comunicació de masses i els Mitjans de Comunicació.
 - 1.2.4.1. Comunicació de masses *versus* comunicació interpersonal.
 - 1.2.4.2. Comunicació de masses, una disciplina. Els orígens.
 - 1.2.4.3. Funcions dels Mitjans de Comunicació.
 - 1.2.4.4. Funcionament dels Mitjans de Comunicació de Masses.
 - 1.2.4.5. Els efectes dels Mitjans de Comunicació de Masses.
- 1.2.5. Els últims avenços tecnològics de la informació i de la comunicació i els Mitjans de Comunicació de Masses.

1.3. Educació i comunicació

- 1.3.1. Tres models d'educació, tres models de comunicació.
- 1.3.2. Les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació com a tecnologia educativa.
- 1.3.3. Educació en comunicació.
 - 1.3.3.1. Els Mitjans de Comunicació de Masses i les tecnologies de la informació i de la comunicació com a recursos didàctics.
 - 1.3.3.2. Els Mitjans de Comunicació de Masses i les tecnologies de la informació i de la comunicació com a objecte d'estudi.
- 1.3.4. La repercussió educativa de l'educació en comunicació a Espanya i a Catalunya: L'abans i el després de la LOGSE.
 - 1.3.4.1. Diferents possibilitats per treballar l'educació en comunicació en la LOGSE.
 - 1.3.4.2. La televisió educativa: el gegant despert.
- 1.3.5. Professionals de l'ensenyament o professionals tecnològics?
- 1.3.6. Investigació i formació en educació en comunicació.

1.4. La Reforma educativa com a element teòric i contextual d'aquest estudi

- 1.4.1. El currículum i el marc psicopedagògic de la Reforma.
- 1.4.2. La Reforma educativa a Catalunya i els nivells de concreció del currículum.
- 1.4.3. Instruments bàsics de gestió i organització dels centres educatius.

1.5. El currículum de l'àrea de Llengua de l'ESO

- 1.5.1. El marc del nostre estudi: l'Educació Secundària Obligatòria.
- 1.5.2. El nou enfocament de l'àrea de llengua en la Reforma educativa.
- 1.5.3. L'educació en comunicació en el currículum d'ESO: MEC (1991) i Catalunya (1992).
- 1.5.4. L'educació en comunicació en l'àrea de llengua. Una primera aproximació.
- 1.5.5. Comparació entre alguns aspectes del currículum de l'àrea de llengua del MEC i el de Catalunya d'acord al Decret de Mínims.

1.6. Resum dels conceptes tractats en el primer capítol

Tota investigació de recerca es basa en diferents teories científiques que ajuden, alhora, a comprendre-la i definir-la. Des del terreny de la didàctica de llengües, i passant per la comunicació verbal, visual i audiovisual, l'educació i la comunicació, i fins al currículum de l'àrea de Llengua de l'Educació Secundària Obligatòria, aquest primer capítol resumeix els conceptes teòrics que directament són presents al llarg de tota la investigació.

1.1. La didàctica de llengües i la recerca

L'origen de la present investigació parteix de l'anàlisi del grau d'explicitació que ofereix el primer nivell de concreció de l'àrea de Llengua de l'ESO de la Generalitat de Catalunya (1992) en relació amb els usos dels codis que conformen l'Educació en Comunicació per a desenvolupar una millor competència comunicativa i metalingüística als estudiants de secundària. I, en aquest sentit, no seria gens forassenyat fer nostres les paraules d'en Serrano quan afirma que *"Cap esforç no és balder a l'hora de posar a punt i millorar la nostra competència comunicativa. Tant pel que fa a les habilitats verbals com a les no verbals, a la producció i la presentació de tot el ventall de discursos orals i escrits o al coneixement i l'ús de les llengües diverses, i tot plegat, per viure amb un bon grau de satisfacció el reguitzell de situacions comunicatives que va del món personal al públic"* (2000:9, a).

Nogensmenys, és evident que el disseny i la interpretació d'aquest primer nivell de concreció, sobre el que aprofundim més, cal emmarcar-lo, en el món de l'ensenyament, dins de contextos de comunitats d'investigadors que comparteixen mètodes, tècniques i formes d'exposició similars, és a dir, en la didàctica de llengües i literatura i la recerca.

1.1.1. Didàctica de les llengües

Les dues disciplines que s'ocupen de les relacions entre les ciències del llenguatge i l'ensenyament de la llengua són la lingüística aplicada i la didàctica de llengües. La primera neix com a disciplina en la dècada dels quaranta, però no serà fins els seixanta quan defineixi els seus objectius. La didàctica de la llengua com a disciplina —i especialment la didàctica de la llengua materna— no apareixerà fins els vuitanta, i explicitada per Bronckart (1985), Camps (1993) i Mendoza (1996), entre altres. Ambdues coincideixen en temes relatius a la lingüística, la psicologia i la sociologia; per tant, funcionen interdisciplinàriament per a un bé comú en el camp de l'ensenyament (González Nieto, 2001).

Per didàctica de la llengua entenem *"La disciplina científica que instrumentaliza, en los diversos niveles de enseñanza, la formación en los dominios lingüísticos, es decir, enumera, estructura y discute los principales parámetros que se dan y se interrelacionan en el proceso didáctico de la Lengua, parámetros que se dan y se interrelacionan en el proceso didáctico de la Lengua, parámetros que debe conocer el docente si quiere sacar el máximo rendimiento a su labor diaria"* (Mendoza i altres, 1996:10). En aquest context és on nasqué l'embrió d'aquest treball.

La nostra motivació dins d'aquesta disciplina tan jove —que compta amb un camp tan ampli: l'ensenyament i aprenentatge de la llengua i la literatura— ha quedat concentrada en l'ensenyament i aprenentatge de l'Educació en Comunicació a partir del que prescriu el primer nivell de concreció de l'AL de l'ESO de Catalunya (1992). Però, per tal de poder esbrinar de quina manera hom porta a terme el que és el nostre primer objecte d'estudi i motivació de la recerca, no podem oblidar el context en el que aquest primer nivell de concreció opera, transcorre i arriba a terme, és a dir, les classes de l'AL de l'ESO dels centres docents de Catalunya. Considerant que aquest objectiu de la didàctica de la llengua que hem definit esdevé inert sense la implicació directa dels qui imparteixen la matèria —els professors— i dels receptors actius d'aquesta —els alumnes—, a partir de la definició de Chevallard (1991) sobre què és un sistema didàctic hem construït els diferents eixos que conformen tota la recerca.

1.1.2. La present investigació

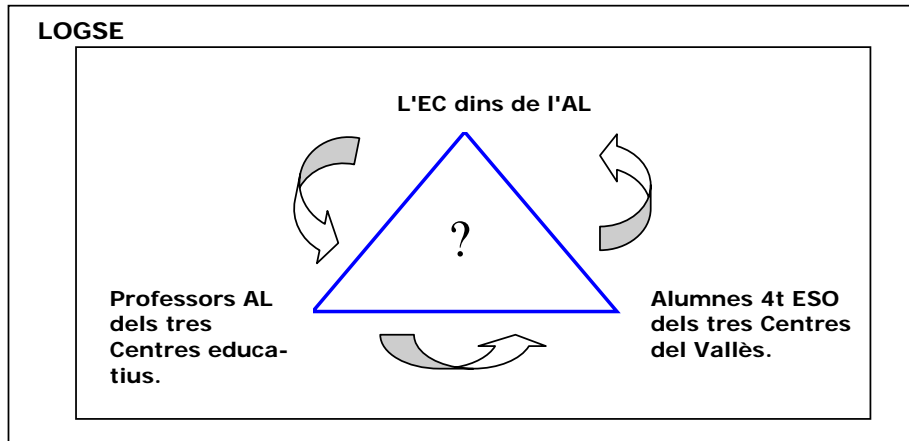
Abans de seguir avançant en el discurs per explicar la present investigació, preferim aclarir el que hem esmentat anteriorment de Chevallard i el que defineix per sistema didàctic. Segons aquest autor, del que s'ocupa la didàctica és la interrelació entre les activitats d'aprenentatge, les d'ensenyament i l'objecte d'aquestes dues activitats, implicant directament els mestres, els alumnes i la matèria que s'aprèn. Un triangle és la figura escollida per Chevallard per representar visualment l'objecte clau de la didàctica, però hem cregut oportú afegir unes fletxes a l'exterior del triangle per destacar que el procés en el qual ocorre la interrelació dels tres components no és estàtic, ans tot al contrari, depèn d'una interacció constant entre tots els seus elements. L'interrogant que hem situat al mig del triangle mostra que aquest és el camp estudiat concretament per la didàctica, i dins de la matèria hem especificat la que investiguem (vegeu quadre 1).

Si bé aquest quadre resumeix el que pretenem investigar en aquest treball, no podem oblidar que tots aquests elements formen part d'un sistema concret

d'ensenyament, la LOGSE, i estan envoltats per contextos escolars i socials que els van particularitzant. La nostra intenció és anar-los desenvolupant al llarg dels capítols següents.

Adaptació del sistema didàctic de Chevallard (1991:23)

Quadre 1



La present investigació també cal situar-la en el paradigma qualitatiu, fonamentalment, a més del quantitatiu —mitjançant l'ús de tècniques analítiques quantitatives en algunes fases del procés investigador (vegeu capítol quart).

En uns paràgrafs anteriors afirmàvem que tant la didàctica de llengües com el paradigma qualitatiu eren en els fonaments de la nostra investigació; tanmateix, l'element clau a partir del qual despunta el nostre objecte d'estudi, el trobem en la *comunicació*, que tractarem en l'apartat que ve a continuació.

1.2. La comunicació: Introducció sobre alguns tipus de comunicació

Mirar, escoltar, llegir, contestar, parlar, teclejar, navegar, ballar, riure, plorar, etc., aquestes accions que relacionem amb el concepte general de comunicació ens vénen a demostrar que, actualment, parlar de comunicació comporta entendre-la dins d'uns paràmetres gegants que creixen constantment, però que no per això deixen de comptar amb un procés d'aprenentatge i reflexió sobre què és i com es teixeix la comunicació humana a principis del segle XXI.

1.2.1. Introducció general al concepte de comunicació

Per entendre l'impacte que ens causa la comunicació amb la que convivim, ens ajudarà el fet de retrocedir mentalment uns quants milers d'anys en la classificació de les sis eres de l'evolució de l'home i veure què representà per a ell el fet de

poder-se comunicar. Si per tots és ben conegut l'home de Cromagnon com el primer que inicià l'era de la parla i del llenguatge fa uns trenta cinc mil o quaranta mil anys, això no s'hauria produït si prèviament no hagués existit l'era dels signes i senyals, un pas endavant en relació amb els primers homes que habitaren el planeta. L'augment de la capacitat cognitiva que provocà el llenguatge i la parla, no comportà uns canvis espectaculars en la societat, però afavorí que l'home d'aquell moment avancés de manera intel·ligent i més organitzada, sobretot en les estructures i relacions socials; els grups que no desenvoluparen aquesta activitat desaparegueren. Així, en una tercera era, hom començà a escriure en diferents sistemes per poder emmagatzemar la informació en un altre suport diferent del de la memòria humana i els seus gens, fins que al s. XV, amb l'era de la impremta de l'alemany Gutenberg, els sabers acumulats i gelosament guardats per uns quants s'obren a tota la humanitat. Gràcies a aquestes revolucions anteriors, arribem a una cinquena era, la dels Mitjans de Comunicació de Masses, que s'inicià al s. XIX primerament amb la premsa escrita, perquè la societat estava preparada per acollir tot un complex conjunt d'elements culturals i tecnològics, i amb l'aparició de la ràdio, el cinema i la televisió a continuació.

D'aquesta manera es busca ampliar els missatges (iniciats amb el boca a boca i continuats amb l'escriptura) i augmentar els consumidors potencials d'informació i els canals comunicatius: des de l'anar a peu, passant pel viatge a cavall, i fins arribar als bancs de dades dels ordinadors, que protagonitzen la sisena era de l'evolució de l'home, sobre la qual encara ens queda molt per aprendre i escriure. Gràcies a què cada era ha acumulat i fusionat el que havia rebut com a tradició de l'anterior, ha contribuït a què el pensament humà hagi estat, i sigui, cada vegada més sofisticat, i a què la cultura esdevingui més complexa per tal de poder emmagatzemar tota la informació acumulada al llarg dels anys en un suport diferent del cervell humà.

Resultaria improbable trobar una ciència que no comptés amb el mot *comunicació*. Amb matisos ben diferents, totes compten amb aquest concepte, que ha adquirit les acepcions següents: *posar en contacte o relacionar amb*, *transmetre informació* (notícia, informe o conjunt de coneixements nous) i *compartir-participar*, a partir d'una relació personal, d'un llenguatge, d'una cultura, d'uns hàbits, etc.

Etimològicament, *comunicació* prové de l'arrel llatina COMMVNIS, que vol dir 'posar en comú quelcom amb altri'. Segons això, comunicar-se amb algú, és a dir, dialogar, intercanviar, compartir i correspondre's és el significat original de la comunicació, que recullen la primera i la tercera acepcions; en canvi, el sentit

d'informar, transmetre o emetre quelcom a algú, segons la tesi de Kaplún (1998), aparegué gràcies a l'ús que els primers mitjans de comunicació social feren de la paraula. En un principi, els nord-americans els anomenaren *mass media*, i encara hom conserva aquesta denominació, però la tendència optava cada vegada més per anomenar-los mitjans de comunicació social. La importància que anaven adquirint cada dia en la societat comportà que hom comencés a estudiar-los en profunditat, apareixent així una teoria de la comunicació que, per definir-los, es centrava en la característica més important: transmetre informació. En conseqüència, informar, emetre i transmetre quelcom a algú passà a formar part del concepte de comunicació.

A causa de l'amplitud del significat de *comunicació*, en termes generals hom considera quatre tipus: la intrapersonal, la interpersonal, la intermitja i la de masses¹. La primera és de caràcter individual i subjectiu; en canvi, la interpersonal compta amb una persona i unes quantes més que li queden a prop, amb les quals s'estableix una situació de *feedback*. En aquest cas, i en un principi, la proximitat física dels participants que permet la percepció n'era una característica definidora, si bé més recentment —d'acord a la tesi de Roloff i Anastasiu (2001) que s'explicarà al final d'aquest apartat— la comunicació interpersonal ha d'incloure situacions comunicatives on ho hi hagi proximitat física, com per exemple: parlar per telèfon, escriure's per Internet, etc. La intermitja s'assembla a l'anterior, però es serveix d'uns canals formals que es dirigeixen a moltes persones, de vegades potser de manera simultània. Finalment, la comunicació de masses és amb la que vivim en la societat actual juntament amb els Mitjans de Comunicació i les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació.

Tractar-les totes amb el mateix grau de profunditat seria entrar en un camp molt interessant, però a la vegada molt extens, que fins i tot s'allunyaria del nostre objectiu. En conseqüència, ens centrarem en l'estudi de la comunicació interpersonal i la de masses: la primera perquè és la clau en un procés d'ensenyament-aprenentatge (EA) dins del context educatiu, i la segona per la seva relació amb l'objecte d'estudi, els MCM i les TIC en l'àrea de Llengua i literatura catalana i castellana de l'Educació Secundària Obligatoria.

Malgrat els quatre tipus, De Moral (1998) resumeix en tres les funcions principals que compleix tota comunicació humana: en primer lloc, dicta a la persona el coneixement de l'ambient i del context en el que transcorre la seva vida; en segon

¹ Mc Quail (2000:10) proposa sis tipus de comunicació a partir d'un quadre: la intrapersonal, la interpersonal, la d'intragrup, la d'intergrup o associació, la institucional-organitzativa (pel sistema polític, etc.) i la que ell anomena *society-wide*, on es dona la comunicació de masses. Per la naturalesa del nostre estudi, hem preferit centrar-nos en les quatre tipologies citades.

lloc, ubica i defineix la pròpia situació davant les persones amb què interactua, i en tercer i últim lloc, conforma la font més important del coneixement per generar el procés d'adaptació de l'ésser humà al seu entorn, per transformar-lo quan calgui.

L'evolució de la teoria de la comunicació interpersonal compta amb les bases teòriques que provenen de la psicologia social, l'antropologia de la comunicació i fins i tot l'interaccionisme simbòlic. Amb tot, la teoria matemàtica de la comunicació provoca una revolució en aquest camp. Als seus autors, Wiener (1948), Shannon i Weaver (1948) els devem els conceptes de *feedback*, soroll, redundància i entropia. La contribució dels americans Sapir (1921) i Whorf (1991), a més del britànic Douglas (1978) entre altres, és clau en l'àmbit de les teories antropològiques de la comunicació. Goffman (1971) i Mead (1962) destaquen per la teoria social de l'interaccionisme simbòlic i, al primer, li atribuïm tots els estudis sobre les interaccions mediades per rols.

Aquest breu resum té com a finalitat mostrar les diferents perspectives que han anat contribuint a forjar la teoria de la comunicació interpersonal que coneixem actualment, sense oblidar la influència que ha exercit en els Mitjans de Comunicació de Masses (vegeu 1.2.4.1).

Per a consultar una presentació més exhaustiva de l'origen dels models de comunicació proposem veure l'obra d'Alsina (1989). Alguns dels models més reconeguts, però, per ordre cronològic, són els de Shannon i Weaver (1949) —que resta en la base de tots els posteriors—, el de Schramm (1954) —professor britànic conegut per la seva contribució al grup de *Mass Communication Research*—, el d'Eco —model més centrat en la comunicació textual—, etc.

En aquest camp comptem amb una extensa bibliografia sobre diferents models per comprendre la comunicació, en funció de la disciplina des de la que s'enfoquin. Sense que sigui la nostra pretensió presentar una exposició exhaustiva dels diferents models i elements de la **comunicació interpersonal**, sí que creiem oportú fer un breu repàs als autors més destacats que han tractat la qüestió. L'ordre que seguirem és el cronològic.

Pel que fa als elements del sistema de la comunicació, sobre els estímuls que intervenen en la comunicació (verbals, físics, vocals i situacionals) és obligat citar Goffman (1959); Davitz (1964) estableix una relació entre l'estat emocional i la manera d'emetre les paraules en un acte comunicatiu; i Miller (1966) introdueix els estímuls físics com a elements importants entre l'emissor i el receptor; la proposta de Berlo (1969) és una de les que més ha contribuït a fonamentar la ciència de la

comunicació, ja que la definició del canal coincideix amb la dels sentits sorials, i a més, la conducta humana esdevé un element clau per a l'anàlisi de la comunicació a partir del model font-missatge-canal-receptor que explica l'autor.

Des d'una perspectiva més psicològica de la comunicació no verbal cal citar Piaget i Fraisse (1965), a més de la importància de l'entorn i el medi sociocultural que subratlla Vigotski (1977), la teoria sociocultural del qual té com a fonaments l'origen social dels processos mentals humans, juntament amb el paper del llenguatge i la cultura com a mediadors en la construcció i interpretació dels significats. Segons els autors citats, no podem considerar l'acte comunicatiu com una acció mecànica, ans al contrari, cal entendre'l com un acte creatiu individual de cada persona. Justament per aquest fet, i perquè els continguts dels missatges entre emissors i receptors han de compartir un mateix codi —acció que implica una constant anàlisi-interpretació de significants i significats entre els qui interactuen en l'acte comunicatiu—, en veu de Cuadrado (1992:28): *"La comunicació es, por tanto, un proceso creativo y cooperativo, es interpersonal y comunicacional"*.

Ens resten per comentar dos dels models més coneguts sobre la comunicació humana, són el de Thayer (1975) i el de Ross (1978), ambdós representants de l'enfocament psicològic. El que més ens interessa del model de Thayer és la manera com concep el missatge: l'entén com un tot que engloba, a més del contingut verbal, els elements no verbals. Aquest aspecte metacognitiu és el que defineix el model en un procés interactiu la pretensió del qual és molt més que la transmissió de les dades. Sis són els elements que el configuren: l'emissor, el receptor, la situació comuna a l'emissor i el receptor, una intenció per part de l'emissor, del receptor o dels dos, el canal que inclou allò verbal i allò no verbal i, per últim, el missatge.

El model de comunicació transaccional de Ross té com a tret distintiu que parteix d'una visió funcional de la comunicació intencional, en la qual el fet de mancomunar el codi, a fi i efecte que aquest ajudi a percebre els mateixos significats entre l'emissor i el receptor, és l'objectiu final. El que més ens interessa és la retroalimentació —aquest procés dinàmic i recíproc de l'acte de comunicació en si mateix—, a més de l'existència d'un codi compartit, de manera que en el procés de comunicació es transmet el missatge i el/s significat/s són implícits en les persones que l'utilitzen.

Preveure què passarà en un futur sempre és arriscat, però Roloff i Anastasiou (2001), de la universitat de Northwestern, presenten l'estat de la qüestió, sobre la recerca de la comunicació interpersonal, en un article titulat: *"Interpersonal*

Communication Research: An Overview". Des d'una actitud prudent i alhora crítica, defensen quatre direccions en les quals ells creuen que avançarà la recerca en aquest camp:

- a) La primera serà caracteritzada per mantenir la continuïtat en l'estudi del procés de comunicació quotidiana, per poder acabar d'explicar millor de quina manera ens comuniquem els humans per donar comptes de la nostra pròpia existència.
- b) La segona passa per una doble expansió de les fronteres dins les quals cal centrar l'estudi; primer, perquè els investigadors de la comunicació interpersonal col·laboraran més amb els científics d'altres especialitats de la comunicació; i, segon, perquè es podran desenvolupar perspectives que especifiquin com la naturalesa de les relacions personals entre els comunicadors influencia sobre el procés d'interacció i dirigeix la recerca que compara els processos donats de comunicació cap a diferents contextos de relació.
- c) En tercer lloc, preveuen que, a partir de la gran influència d'Internet en les comunicacions, s'haurà de replantejar el concepte d'interacció a partir del que definim com a interacció cara a cara amb un altre comunicador.
- d) Finalment, consideren que els investigadors de la comunicació interpersonal hauran de relacionar la seva erudició amb aspectes rellevants que defineixin la societat. Aquest fet ajudarà a demostrar que el procés fonamental que explica la comunicació interpersonal està totalment relacionat amb els aspectes que concerneixen la gran societat. A més, hom continuarà també amb una multidisciplinarietat de participació de diferents camps científics, com la psicologia, la sociologia, etc.

1.2.2. El llenguatge com a fixació de la comunicació

Entenem que resulta impossible avançar més en la investigació d'aquest treball sense tractar aquesta qüestió: **de quina manera i per què el llenguatge esdevé una fixació de la comunicació humana**. El que ens va motivar a incloure aquest apartat, potser de caire més lingüístic i semiòtic, en aquesta investigació de didàctica fou la lectura del següent text de Bazalgette, perquè descriu de manera clara i senzilla un dels problemes més reiterats amb el que ens hem anat trobant al llarg de tota la investigació: [...] "*Una vez el vocablo 'lenguaje' se amplía más allá de su sentido corriente de 'lenguaje verbal' y se utiliza para el dibujo, la fotografía o la radio y se comienza a usar términos como 'leer' dibujos o 'escribir' textos audiovisuales, resultan más evidentes las dificultades de persistir con la analogía de la alfabetización*" (1991:40)².

En tant que una reflexió sobre la comunicació és l'origen del treball, el *llenguatge verbal, el no verbal i l'audiovisual* en relació als MCM i les TIC en l'àrea de Llengua i

² La traducció que presentem apareix en l'article de Greenaway (1996:47). Les cometes dins del text pertanyen a l'original.

literatura catalana i castellana de l'ESO, delimiten el marc general que hem anat construint al llarg de tota la recerca.

A Sapir, li devem una de les concepcions i definicions de llenguatge que més prestigi ha guanyat dins de la lingüística. Segons ell: *"El llenguatge és un mètode purament humà i no instintiu de comunicar idees, emocions i desigs mitjançant un sistema de símbols produïts voluntàriament. Aquests símbols són, en primer lloc, auditius, i són elaborats pels anomenats 'òrgans de parla'. No hi ha cap base instintiva apreciable en la parla humana com a tal, per molt que les expressions instintives i l'entorn natural puguin servir com a estímulo per al desenvolupament de determinats elements de la parla [...] La comunicació humana o animal, si se'n pot dir 'comunicació', que resulta dels crits involuntaris i instintius no és de cap de les maneres llenguatge, en el nostre sentit"* (1985:13).

Tuson completa la definició anterior dient: *"El llenguatge és un sistema de comunicació i d'autoexpressió, de base vocal i auditiva, propi i exclusiu dels éssers humans. Aquest sistema consta d'un lèxic arbitrari o convencional i, a més, d'unes regles combinatòries (sintaxi) que permeten la construcció d'un nombre de seqüències en principi infinit. El llenguatge, com a facultat única i comuna de l'espècie humana, es realitza en algunes de les, aproximadament, sis mil llengües que hi ha al món"* (1999:21).

Després d'aquestes definicions complementàries, ens aturarem breument a considerar quines són les causes que fan que el llenguatge sigui tan captivador. Tuson parla, en aquest sentit, dels quatre *poders* que amaga el llenguatge sobre la base de la implicació que tenen en la construcció del *jo*, de la manera com ens desenvolupem a nivell personal i de relació externa amb tot el que ens envolta. Segons ell, els poders del llenguatge són els següents (1999:23)³:

1. *És un instrument que contribueix a la construcció del "jo" interpersonal.*
2. *És un instrument per a l'autoexpressió lliure (pensaments i diàlegs silenciosos).*
3. *És l'eina privilegiada per a la comunicació, ja que permet la socialització i interacció entre els membres del grup de parlants.*
4. *Serveix per ordenar el món i classificar-lo: els noms comuns i els verbs actuen com a símbols (etiquetes classificadores que es poden aplicar a un nombre no finit d'objectes diversos i de situacions diverses).*

³ Per a més informació sobre les característiques del llenguatge, vegeu Tuson p. 29, on mostra un resum del lingüista Hockett de 1958. Les 10 característiques que dona són una definició dels trets essencials del llenguatge com a facultat humana, i també s'apliquen a totes les llengües del món en què es concreta aquesta facultat.

Una de les paraules clau de la definició de Sapir és la de *símbols*, com a elements del llenguatge que denoten l'experiència, que, a més, cal associar més a blocs o classes delimitades d'experiència que no pas a experiències individuals.

Pensament i llenguatge s'han associat al llarg de la història —de manera errònia— com a causa i conseqüència, respectivament. De fet, però, els límits d'ambdós conceptes són diferents, si bé es poden complementar. El llenguatge "*només pot ser la faceta externa del pensament al nivell més alt, més generalitzat de l'expressió simbòlica. [...] És principalment una funció pre-razional*" (Sapir 1985:19) i mitjançant la parla podem arribar al pensament i als seus processos. L'autor emprà una imatge per a explicar-ho, en la qual compara el llenguatge amb un motlle, una estructura del pensament.

Si només ens quedéssim en aquest estat de la definició de llenguatge, estariem oblidant una part molt important del present treball. El que hem vist fins ara —necessari també— ens porta cap a una reflexió més lingüística del paper del llenguatge respecte de la comunicació humana basada en la parla, però **el nostre propòsit vol ampliar aquesta visió cap a la comunicació dels MCM i les TIC**, en els quals ens trobem amb el *llenguatge* verbal, el no verbal i l'audiovisual. Per tant, cal que aprofundim més en una definició de llenguatge que contempli aquesta vessant.

Sapir explica la qüestió mitjançant el concepte de *traspàsos lingüístics*, que són il·limitats. En el cas usual del llenguatge escrit, les lletres volen representar els sons de la parla de forma simètrica i les hem d'entendre com a símbols secundaris dels —símbols de símbols—. En totes les situacions en què ens trobem amb imatges, gestos i altres símbols, és a dir, símbols diferents dels de la parla, és gràcies a la traducció que fem automàticament i silenciosament de tot el que percebem, en aquest cas pel sentit de la vista, en els termes d'un flux de la parla. És en aquesta traducció quan podem interpretar allò que hem vist, sempre i quan ho classifiquem i relacionem amb els conceptes previs que en tenim. Per això, si volem entendre el codi telegràfic de Morse, sense haver-lo estudiar, no el podrem interpretar.

A part de la parla, hi ha dues maneres més de portar a terme una comunicació voluntària. Una d'elles és mitjançant un *traspàs directe o indirecte del simbolisme del llenguatge* tal com és parlat o sentit, i l'altra implica la participació d'un simbolisme lingüístic. L'origen de la parla i del pensament es troba en la imatgeria auditiva i la corresponent imatgeria motriu que venen de l'articulació; de la mateixa manera, cal tenir en compte el fet que els simples sons de la parla no són el tret essencial del llenguatge, sinó que allò que realment el defineix és la importància en

la classificació, organització formal i relació de conceptes. Per aquesta raó, **considerem fonamental estudiar el grau de coneixement que es té, i la importància que s'hi dóna, per part dels educadors, als continguts de la comunicació verbal-visual i audiovisual del currículum de l'AL de l'ESO en relació amb els MCM i les TIC**, perquè, segons la manera com els nostres alumnes aprenguin i incorporin els símbols que componen els diferents llenguatges de la comunicació de masses, el conjunt de tots els llenguatges els ajudarà en la seva evolució cognitiva i, en conseqüència, en tota la seva formació com a estudiants i persones, una de les principals funcions de l'educació escolar.

1.2.3. Codis i subcodis de la comunicació

Abordar la qüestió d'intentar definir la comunicació no resulta gens fàcil, tal i com hem vist. El que ens interessa en aquesta recerca és clarificar els codis i subcodis que la conformen, per tal de concretar els que han esdevingut objecte del nostre estudi en relació amb els MCM i les TIC. El quadre 2 creiem que contribuirà a aquest objectiu.

1.2.3.1. Comunicació verbal i no verbal

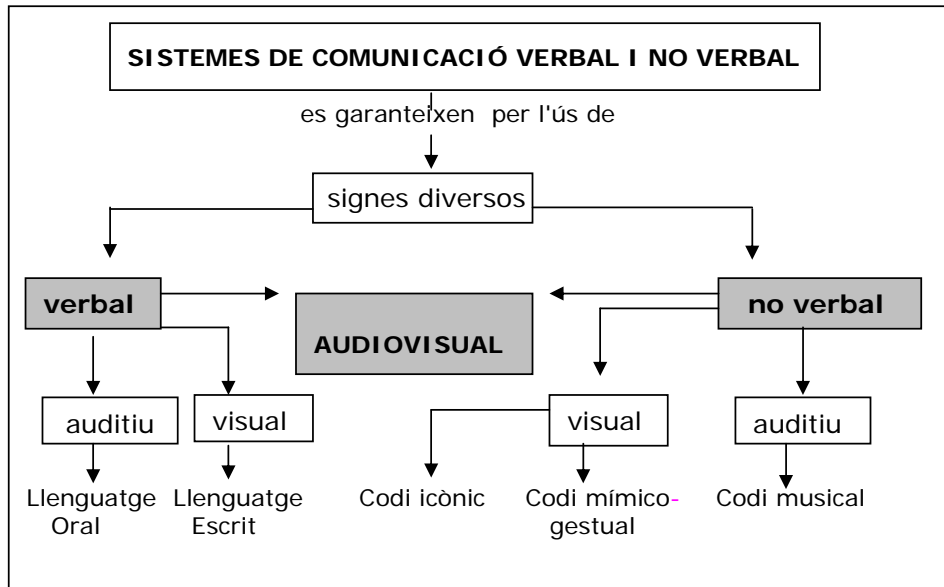
Tant la comunicació verbal i no verbal, com el llenguatge verbal i no verbal, gaudeixen de múltiples interpretacions; per això, cal delimitar a què ens referim quan empen aquests conceptes en el nostre treball, ja que el matís de *verbal o no verbal* queda subjecte a múltiples interpretacions.

El *llenguatge verbal* és el codi de símbols més complex, estès i emprat per l'home a fi i efecte d'expressar-se i transmetre idees. L'hem de valorar com el principal recurs per fixar la informació, que s'inicià amb els suports de les tauletes de fang, rotlles de paper, pergamins, fulls de paper, etc., i que no sabem amb certesa com acabarà; tots aquests mitjans serveixen com a vehicle de transmissió de les informacions que la humanitat acumula fora del seu cervell. La relació arbitrària que mantenen els signes del llenguatge verbal amb el que signifiquen, juntament amb la seva fàcil representació oral i escrita, el converteixen en el sistema de símbols més perfecte i, alhora, el dota per esdevenir model quan es parla d'altres llenguatges. Sembla ser que la comunicació verbal, amb els seus llenguatges, sorgí com a resposta a una necessitat de caràcter social. Fins que l'espècie humana físicament no va estar preparada, el llenguatge no aparegué (Tuson 1999).

Proposem veure ara la part dels signes verbals de la comunicació segons la gràfica del MEC (1993:203)⁴, que ens servirà per visualitzar les explicacions posteriors que en farem, ja que clarifica els continguts que acabem d'explicar.

Els sistemes de comunicació verbal i no verbal
 Adaptació del MEC (1993:203)

Quadre 2



La claredat, facilitat i acord de continguts que acompanyen el llenguatge i la comunicació verbal, es torna una mica difusa quan afegim l'adverbi de negació "no" a "verbal". Parlar de comunicació no verbal comporta explicitar a què ens referim amb aquest terme, poc definit tan sovint.

El problema rau en el fet d'aclarir si els fets que tradicionalment s'han estudiat i entès com a no verbals ho són encara actualment, malgrat que aquest tema és relativament nou si tenim en compte la manera com va sorgir i s'ha anat desenvolupant. Consultant bibliografia sobre aquest àmbit, ens hem trobat que la majoria de llibres que porten per títol quelcom semblant a *La comunicació no verbal*⁵, contenen informació sobre el llenguatge conductual que només té a veure amb

⁴ Només hem contemplat la primera part de la gràfica. Tant la traducció com la línia que hem afegit entre verbal i no verbal per reflectir tota la comunicació audiovisual són aportacions nostres.

⁵ Davis (1971), Corraze (1980), Kendom (1981), Druckman i Knapp (1982), Forner (1987), Parejo (1995), etc.

els gestos i la mirada,⁶ i sovint obliden relacionar-la amb el codi icònic i el codi musical (quadre 2).

Els diferents punts de vista entre els grups d'especialistes —Ekman i Friesen (1969)⁷, Birdwhistell (1970) i Scheflen (1972)— per definir el concepte de comunicació enfocat cap al que és no verbal, ens serveixen d'exemple per al que acabem de comentar. La primera parella d'autors proposen d'emprar el terme "comunicació" en un sentit molt reduït, ja que es basen en si un comportament és informatiu o interactiu, en funció de si hi ha intenció o no per part de l'emissor⁸. Contràriament a ells, Birdwhistell i Scheflen més recentment, i Shannon i Weaver (1949) abans, es decanten per concebre el terme "comunicació" d'una manera més àmplia, fins al punt que per a ells tot el nostre comportament és comunicació.

Aquestes concepcions tan específiques dins d'un terme més genèric corroboren el fet que hem comentat abans entre l'origen i les últimes tendències. En aquesta línia, Forner subratlla que la "*comunicació es produeix per tots els canals de les modalitats sensorials (àudio-acústic, visoquinètic, olfactiv, tàctil, gustatiu...), combinant-se i adequant-se a la situació concreta (context)*" (1987:10). Per tant, la comunicació no verbal no queda limitada per una determinada conducta no verbal, sinó que acull un camp més ampli.

Aquest tipus de comunicació s'estudia des de diferents ciències: l'etologia, l'antropologia, la sociologia, la psicologia i la lingüística. Totes elles intenten donar respostes sobre el funcionament de la comunicació no verbal des de diferents punts de vista; tanmateix, diversos autors coincideixen a assenyalar quatre funcions comunes Forner (1987), que per a Argyle (1987) només en són tres.

Knapp (1980), en relació amb el tema que ens ocupa, insisteix que no es pot estudiar la comunicació no verbal aïllada de tot el procés de comunicació en general, i en el capítol introductori del seu llibre explicita que el comportament no verbal pot repetir, contradir, substituir, complementar, accentuar o fins i tot regular el comportament verbal.

⁶ Per ampliar sobre aquest tema hom pot consultar l'obra de Corraze (1980), la de Parejo (1995) i la de Poyatos (1992), entre altres.

⁷ Sobre aquests dos autors cal explicar que la seva proposta per definir el llenguatge no verbal a partir de cinc categories ha tingut molt ressò en aquest camp. Vegeu l'article "Origen, uso y codificación, bases para cinco teorías de conducta no verbal" a Veron i altres, *Lenguaje y comunicación social*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.

⁸ Kendom (1981:8-9) presenta la seva crítica a aquesta teoria explicant que la qüestió de la intenció de la comunicació no és un factor prou determinant perquè un comportament sigui o no comunicació. Afegeix també que els participants d'una interacció continuament diferencien accions que són intencionades de les que no ho són, i que les respostes són diferents. Pel que fa a això, Kendom opina que cal comentar el que diu Goffman (1963) sobre la informació donada i l'omesa (*given off*): la informació donada és aquella formada per oracions on l'emissor és responsable de tot el que fa, i el

Funcions de la comunicació no verbal segons
Forner i Argyle

Quadre 3

Funcions de la comunicació no verbal, Forner 1987.	Funcions de la comunicació no verbal, Argyle 1987.
1. Producció lingüística: conducta no verbal estrictament relacionada amb la parla. 2. Regulació de la interacció, ordenant-la i facilitant el procés de transmissió o recepció de la informació. 3. Determinació de les relacions entre els comunicants. 4. Expressiva: per manifestar afectes o sentiments.	1. Comunica actituds i emocions interpersonalment. 2. Recolza la comunicació verbal: <ul style="list-style-type: none"> - a) Completant el significat de les emissions proposicionals. - b) Controlant la sincronització. - c) Obtenint el <i>feedback</i>. - d) Senyalant l'atenció. 3. Substitueix el llenguatge.

Les institucions educatives, sensibilitzades per la importància d'educar en la comunicació no verbal, i després que la lingüística incorporés l'estudi de la quinèsica —disciplina que estudia la comunicació mitjançant les actituds, les postures, les mímiques—, i de la paralingüística —que s'ocupa de l'estudi de l'entonació, la modulació de la veu, etc.—, englobaren l'estudi d'aquesta comunicació dins dels seus programes. Compartint aquest interès, molts investigadors han centrat llurs recerques en el camp de la comunicació no verbal a l'aula; en aquest sentit, citem la tesi de Cerdan, que ha investigat la comunicació no verbal⁹ en el discurs de tres professors dins de llurs aules per veure la manera com la comunicació no verbal influeix en la configuració dels diferents estils comunicatius. La nostra investigació incorpora l'estudi de la comunicació no verbal, però en un sentit diferent del de la Dra. Cerdan: nosaltres volem centrar-nos en tot el que fa referència al llenguatge verbal-visual i audiovisual exclusivament, tal i com es veu en la gràfica.

Si bé la nostra recerca queda emmarcada dins de l'estudi de la comunicació verbal i no verbal, cal especificar quins codis o subcodis d'aquesta última comunicació volem estudiar. Pel fet que per a la nostra investigació els codis icònic i el visual, a més del verbal, són els que principalment ens interessin, i havent observat aquesta mateixa exclusió en una bona part de la bibliografia sobre la comunicació no verbal, hem cregut oportú concretar més a l'hora de parlar dels codis de la comunicació no verbal que considerem en el present estudi, de manera que **en lloc d'emprar el codi no verbal genèricament, ens referirem al llenguatge o comunicació verbal-visual i audiovisual.**

receptor ho rep com a intencionat. La informació omesa és allò que nosaltres captem de l'altre sense saber si era o no intencionat, i no se n'és responsable.

⁹ La Dra. Cerdan, quan parla d'estudiar els elements no verbals del discurs del professor/a, es centra en els elements quinèsico-proxèmics.

El motiu pel qual ens hem inclinat a escollir l'estudi d'uns determinats codis de la comunicació verbal i de la no verbal ha estat que creiem que són els codis més representatius en els mitjans de comunicació de la societat i les TIC de finals de segle, i que cal conèixer-los i dominar-los perfectament, si bé no oblidem la importància del codi mimico-gestual.

1.2.3.2. Comunicació visual

En emprar l'expressió *comunicació visual* entenem tot el que fa referència al llenguatge visual —segons el quadre 2—, sense entrar en el terreny de l'estudi de l'art, la història de l'art, el disseny o l'arquitectura, aspectes que són tractats més específicament en altres assignatures que no són les de llengua precisament.

El llenguatge visual és, des de la nostra perspectiva de professors de llengües, fonamental pel que fa al llenguatge no verbal, perquè tot el que rebem a través de la imatge, ja sigui amb àudio, moviment o seqüències, és fruit de la realitat socioeconòmica i tecnològica de la cultura que ens envolta (Lazzoti 1981). En conseqüència, aprendre a *llegir* imatges, contribueix a donar vida a la interpretació i visió dels codis culturals que anem adquirint. Així ho expressa Dondis (1973), quan diu que cal refinar la comprensió visual, que és un fet natural, mitjançant una alfabetització d'aquesta. Avui, aprendre a llegir i a escriure no pot reduir-se al llenguatge verbal. Sembla que l'analfabetisme ja no és únicament el desconeixement del llenguatge verbal, sinó que és analfabet qui no sap llegir, interpretar les imatges que veu i comunicar-se utilitzant aquest llenguatge. Díaz (1993) posa l'èmfasi en els avantatges psicològics i intel·lectuals que proporciona a l'alumne/a el fet de poder crear i de participar en la construcció de significat de les obres que han creat d'altres. Segons ella, cal posar l'accent a buscar la realització personal dels alumnes, i per això cal aquesta alfabetització.

Després de les investigacions en el camp del pensament i de la comunicació visual —Arnheim (1969), Dondis (1973), Aumont (1992), etc.—, han sorgit unes teories que demostren l'errònia postura que mantenia l'ensenyament tradicional —que ja venia dels antics filòsofs grecollatins— d'educar només en la lecto-escriptura com a font per a desenvolupar el poder cognitiu del pensament, en detriment del poder cognitiu de la percepció. Si per un moment recordem els nostres primers anys d'escola, ben segur que ens ve a la memòria la imatge del professor/a insistint contínuament amb exercicis de lecto-escriptura i de nombres. Per sort, això forma part del nostre record infantil i no té res a veure amb la manera com els nostres nens i nenes aprenen actualment.

És acceptat per tothom que *"las operaciones cognoscitivas llamadas pensamiento no son un privilegio de los procesos mentales situados por encima y más allá de la percepción, sino integrantes esenciales de la percepción misma"*. Aquesta cita d'Arnheim (1969, 1986:30) ens ve a resumir la resolució de la dialèctica a la que ens referiem anteriorment, que també consistí a *adorar* el poder que tenia la paraula i desconsiderar el valor de la imatge. Sense poder-hi fer res, l'educació quedà frenada per totes aquelles idees tradicionals i es preocupava molt més per tota l'educació en el codi verbal que no pas en el visual. Per aquest fet, l'ensenyament ha hagut de patir crítiques tan dures com les de Mc Luhan (1964-94) sobre els plans d'estudi actuals, ja que encara segueixen dividits i fragmentats sense cap connexió i ell preveu que, si es continua per aquest camí, ens trobarem amb uns ciutadans incapaços de comprendre el món cibernètic en el que ens ha tocat viure; o la de Dondis (1988:22) en qualificar de *lentitud monolítica* els avenços que feien els sistemes educatius, que equiparaven la igualtat de l'educació del llenguatge visual amb el verbal; i la de Griffin (2001) en relació amb els estudis generals que es porten a terme sobre la comunicació visual, quan afirma: *"The key issues for visual communication as we enter a new millennium are surprisingly similar to those of 25 years ago"*. Segons ell, l'única diferència és l'atenció que s'ha donat als resultats de la comunicació visual dins del marc general de la recerca sobre comunicació, ja que s'han tingut en compte força idees (de la comunicació visual) en la diversitat dels MCM i les TIC.

L'estudi de la comunicació visual s'ha equiparat al d'altres disciplines com la literatura o les altres arts, fet pel qual ens veurem obligats a centrar-nos tan sols en algunes característiques bàsiques de la imatge, en tant que relacionades amb l'educació o alfabetització visual. A part d'això, el que més ens interessa veure és la relació que s'ha establert des de la comunicació visual amb els MCM, ja que en les investigacions d'aquests últims hi manquen estudis que incorporin l'anàlisi de formes visuals i els seus rols en el procés de comunicació. Griffin (2001) respon altra vegada amb una crítica molt dura als investigadors dels MCM, perquè durant molt de temps no comptaren amb les aportacions de la comunicació visual dins del seu camp, de manera que els estudis de la comunicació en general han estat centrats durant força temps en els contemporanis MCM, en les recents TIC i en els ambients culturals on es desenvolupen i actuen. Sota aquest teló de fons cal valorar, si més no, l'atenció i interès que últimament uns quants investigadors dels MCM i TIC mostren en l'efecte i l'impacte que les imatges produeixen en l'audiència, tot incorporant una anàlisi visual en les seves recerques.

La finalitat última de tots els estudis de la comunicació visual rau a contestar la pregunta de quin és el lloc que ocupa la imatge, presentada com a còpia o analogia de la realitat, i desemboca en preguntes sobre la reflexió i construcció de la representació humana, problema que també tractarem en la *realitat mediada* dels MCM (vegeu 1.2.4.5)

Gràcies a què aquest tipus de comunicació ha incorporat els avenços en la teoria fílmica, la fotografia, la psicologia de l'art, l'antropologia i sociologia, la representació visual, la semiòtica, la història social de l'art i, com veurem més endavant, la sociolingüística, ha reflexionat i aportat llum sobre diferents qüestions relacionades amb el seu terreny. El tema que encara no està resolt en el terreny de la comunicació visual és, des del punt de vista de Jensen i Jankowski (1993), si aquesta compta amb els "llenguatges" necessaris, en sentit convencional. Segons aquests especialistes, el problema tendeix a dividir-se en dos camps:

a) El primer englobaria tots aquells autors que defensen que els aspectes essencials de la comunicació visual —i també la percepció humana—, no haurien de dependre històricament i socialment dels codis específics de comprensió; fet que implicaria concebre certs universals psicològics que es correspondrien amb la realitat que percebem (Hobbs *et al*, 1988; Messaris, 1988).

b) El segon grup manté que la percepció i la representació es construeixen de manera activa, de manera que la comunicació visual impliqui un complex procés de codificació i descodificació (Foster, 1988; Hauser, 1951; Lowe, 1982).

Les línies actuals de recerca, segons Griffin, s'adscriuen a uns autors i obres en concret. Messaris (1994) és un ressò de les idees de Worth (1981), en el sentit que dóna una posició de distinció a les imatges com a signes comunicatius, desafiant les altres opinions contemporànies que afirmen que la comunicació visual és una qüestió de convencions simbòliques, com ho són el llenguatge i altres sistemes de signes. Ell demostra que les relacions entre les característiques naturals de la percepció humana de la imatge i els esquemes de representació i discerniment connotatiu sobre aspectes

culturals dirigits, són complexos, ambigus i encara en el centre dels estudis de la comunicació visual.

A més, en relació amb el poder dels *visual media*, demostra els diversos significats amb els que la imatge opera per PROPOSAR, PERSUADIR I CONVÈNCER; el que encara queda per fer és escanejar i interrogar els diferents nivells en els que les imatges semblen operar. Sembla ser que escrutant formes visuals que simulin "realitat", els resultats ens poden donar informació sobre la naturalesa dels mitjans

retòrics, els límits vertaders de les representacions i la pròpia consciència d'actuació d'estil que tenen els diaris (Barnhurst, 1994), les fotos dels diaris i les notícies de la TV.

Continuant en aquesta línia, és obligat de citar Lang i Lang (1953), que a mitjans del segle passat, després d'estudiar la *realitat* que oferia la televisió, afirmaren que les escenes i activitats que es projectaven a la pantalla no corresponien a la realitat, sinó que tenien una forma específica que corresponia a la manera de treballar que oferia aquest mitjà. Uns anys més tard, aparegué la cèlebre frase de Mc Luhan, que enllaça perfectament amb aquestes conclusions, "*the medium is the message*". Per desgràcia, aquest neguit de Lang i Lang no serà reprès com a línia d'investigació fins a mitjans dels anys noranta, gràcies a Corner (1995), el qual incideix, a més, en la preocupació de la importància visual. Comparteix amb Messaris l'opinió que les proposicions i influències de la TV resideixen en la seva naturalesa de simular la realitat, les maneres de representar i els seus formats de presentació; a més, tot condiciona també el discurs que aquest mitjà ofereix.

L'altre autor que continua amb la noció dels Lang i de la *televisuality* és Cadwell (1995), que l'explicita d'una manera més tècnica i ascètica quan confirma un abisme més gran entre els estils de presentació i les connexions amb referents externs. Segons l'autor —i com a causes econòmiques—, la televisió tendeix a crear móns virtuals en lloc d'emprar els estils convencionals de tècniques de producció.

Cada vegada més, l'estat de la qüestió en aquest tema porta a adoptar postures que s'allunyen de recolzar el fet que els *visual media* o mitjans de comunicació visuals puguin explorar i revelar la naturalesa del nostre ambient social i que continguin lexicons visuals que puguin reduir tots els elements a caràcters en els textos digitals. Els últims estudis s'estan dirigint a investigar quin és el rol de les imatges visuals per mantenir la memòria col·lectiva, la mitologia històrica i diferents cultures de visió (Brenne & Hardt, 1999, Perlmutter, 1992 i 1999, etc.). El que encara queda per concretar més, és el procés de les imatges que es representen en els sistemes interactius, on cada vegada més les imatges deixen de ser un llenguatge universal per convertir-se en una moneda de canvi del control i poder de les grans indústries dels mitjans.

A manera de resum del que s'ha explicat, el que sí comparteixen tots els estudis actuals sobre la comunicació visual és la manca d'una teoria de la comunicació que permeti examinar els elements constitutius de la comunicació de masses, i la manca d'una tipologia detallada que expliqui els diversos discursos i gèneres de la comunicació de masses.

1.2.3.3. Comunicació audiovisual

Parlar de l'audiovisual suposa, encara que cada vegada menys, justificar el perquè de la seva elecció, potser per les característiques que defineixen el seu llenguatge, que engloba tant la part verbal com la no verbal (vegeu el quadre 2). El nostre objectiu és centrar-nos en la manera com es concep i programa a l'aula de Llengua de l'ESO la comunicació verbal-visual i audiovisual. Per llenguatge verbal-visual entenem aquells codis que comparteixen els signes visuals característics de la comunicació verbal —el llenguatge escrit— amb els signes visuals de la comunicació no verbal —el codi icònic únicament, sense incidir en l'estudi del codi mímico-gestual. Per comunicació audiovisual entenem aquells signes visuals —sense el codi mímico-gestual— i auditius del llenguatge no verbal, a més dels signes auditius del llenguatge verbal —el llenguatge oral.

Ferrés ha parlat —en diverses ocasions— de les qualitats del llenguatge audiovisual, al que li atribueix més agressivitat, provocació, estimulació, força expressiva i complexitat que el llenguatge verbal, per aquest motiu incideix més en la sensibilitat (1994, 1996). Potser és aquesta força expressiva i provocadora de la música i la imatge combinades la que, paradoxalment, ha bloquejat el seu EA des d'un punt de vista més formal, per la inseguretat que a molts ens pot haver provocat.

En aquest sentit, Masterman (1985) dedica bona part del seu llibre a explicar-ho detalladament. Malgrat que sembli que és un tema que estigui de moda i del que tothom en parli cada vegada més, una vertadera consciència de la magnitud d'aquest sistema de comunicació manca en el tarannà quotidià i, segons el lloc, en el sistema d'educació. Sobre set punts argumenta Masterman la importància de prioritzar esforços *en i per* l'educació audiovisual. Hem considerat oportú afegir-hi una reflexió que respon a un punt de vista més educatiu —el nº 8. Els punts queden de la manera següent (1996:16-17):

1. *El elevado índice de consumo de medios y la saturación de éstos en la sociedad contemporánea.*
2. *La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concienciación.*
3. *El aumento de la manipulación y fabricación de la información y su propagación por los medios.*
4. *La creciente penetración de los medios en los procesos democráticos fundamentales.*
5. *La creciente importancia de la comunicación e información visuales en todas las áreas.*
6. *La importancia de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro.*
7. *El vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información.*

8. Els problemes d'expressió i comunicació a diferents nivells; altrament dit, tot el que fa referència a la *competència comunicativa* en els adolescents i joves de la nostra societat a causa del reiterat contacte amb tots els MCM.

Abans d'aprofundir més en el tema, creiem que és oportú de realitzar un breu resum de la història de l'educació audiovisual mundial, per passar posteriorment a una concreció de l'evolució que ha seguit, més concretament, a Espanya i a Catalunya.

Quan, al cap d'uns anys, ens disposem a revisar i estudiar els orígens de qualsevol disciplina, o d'una part integrant d'aquesta, la concreció dels objectius i finalitats bàsiques acostumen a provocar-nos un lleuger somriure acompanyat d'un gest afirmatiu del nostre cap, no perquè els considerem ridículs, ans tot el contrari, perquè no entenem com és que costaren tant de veure, si eren tan obvis. L'educació audiovisual no és pas l'excepció que confirma la regla, quan veiem tots els problemes i discussions que comportà el terreny del *Media Literacy* en el món educatiu. La contribució del britànic i famós Masterman deixà la seva empremta tant a Austràlia —molt avançada en aquest tema—, com a la resta de continents. Les seves aportacions en *Teaching About Television*, juntament amb la publicació de l'obra clau canadenca *Media Literacy. Resource Guide*, han sobresortit per llurs aportacions, a les que hem d'afegir la participació de molts més investigadors.

Segons Greenaway, de la universitat Clayton Victòria d'Austràlia, els conceptes centrals en l'educació audiovisual que es fan servir a tot el món, i que citarem a continuació, tenen com a base conceptes originals de l'aportació de Masterman. Aquests conceptes són sis (1996: 45):

- Les construccions dels textos dels mitjans de comunicació i les representacions de la realitat.
- Els textos del MC com a agents que influeixen en la cultura i la ideologia dominant.
- Les institucions on s'elaboren els missatges dels mitjans.
- La funció i les formes dels missatges dels mitjans.
- Les audiències com a grup, i com i quin ús fan elles dels mitjans.
- L'elaboració de missatges dels mitjans que siguin competents i articulats.

Aquests sis conceptes s'han anat incorporant al terreny de l'educació audiovisual en tres etapes ben marcades, que han comportat implicacions educatives diferents conegudes com el "paradigma vacunador", el de l'art popular i el representacional.

La primera reacció que la majoria d'educadors tingueren davant la necessitat d'educar en els MCM, cap als anys seixanta, fou per *protegir els escolars* de la baixa cultura que els mitjans audiovisuals oferien. Aquesta etapa és coneguda com a *paradigma vacunador*, perquè consistia a introduir els MCM a les aules per *vacunar* els nens dels seus efectes, ja que els continguts dels MCM eren una amenaça,

perquè podien corrompre l'audiència i els lectors seriosos que hi havia; per tant, es portà a terme un ensenyament *contra* els mitjans.

Per sort, a principis dels anys setanta, al paradigma vacunador se n'afegí un altre, que tingué força èxit durant prop de cinquanta anys. Aquest *paradigma* era el de *l'art popular*, que partia de la concepció que la cultura popular podia produir obres d'art tan bones com les de la cultura elevada. El que s'ensenyava, en aquest cas, era a distingir entre els valors estètics. Els professors estaven molt interessats en el cinema, i els alumnes, en la televisió; calia trobar un terme mig. Malgrat aquest pas endavant, cap a mitjans dels anys setanta començà a morir i, durant un temps, es caminà a cegues. La dècada dels vuitanta, important pel seu canvi de concepció, s'inicià amb un gir favorable per a la concepció dels audiovisuals a l'escola. El motor del canvi el devem a la semiòtica i a les teories ideològiques, a partir de llurs postulats. Pel que fa a la semiòtica, tothom acceptà que els mitjans eren *mediadors* de la realitat i no només miralls d'aquesta. Eren sistemes de signes que s'havien d'aprendre a llegir, i a més, des d'un punt de vista crític. Així, la semiòtica contribuï a forjar el concepte clau de l'ensenyament audiovisual: els MCM no ofereixen la realitat directa, sinó representacions d'ella. L'altra aportació bàsica fou desprestigi les distincions que es feien entre el que tenia valor cultural i s'havia d'estudiar, i el que no en tenia tant.

Les teories ideològiques aportaren la novetat d'entendre la ideologia com a sentit comú, en relació amb les nostres pràctiques més naturals i quotidianes, evidenciant, a més, la importància d'una política de les representacions que oferien els MCM. Rau aquí l'origen de les preguntes polítiques i socials bàsiques del moment en què vivim.

Amb tot això, arribem al tercer i últim paradigma, *el representacional*, que tenia com a objectiu les qüestions de política i poder. En opinió del pare de l'educació audiovisual, Masterman (1996), en aquell moment es produí el canvi massiu d'un paradigma cap a l'altre, rebombori que incidí en la columna vertebral de l'educació audiovisual, on les concepcions de protagonisme entre educand i educador foren les més afectades. El professor deixa de ser el més important a l'aula pels seus coneixements, perquè no posseeix tot el "corpus" d'informació, que, amb la nova perspectiva, prové dels propis mitjans audiovisuals, que es comuniquen lateralment i no jeràrquicament (vegeu el punt 1.3.1). Alumnes i professorat es posen al mateix nivell com a co-investigadors d'imatges i documents audiovisuals i els mètodes didàctics s'adapten als alumnes. A causa de la idea de què el procés d'ensenyament-aprenentatge dels audiovisuals era per sempre, la pràctica docent vetllà per aconseguir dos objectius bàsics: el primer, fou una gran motivació¹⁰ per

¹⁰ Recomanem la consulta de la tesi doctoral de la investigadora Amalia de Araújo: "La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera: Un estudio con aprendices del último año de secundaria en el 44

part dels alumnes; el segon, es basava en aconseguir que els alumnes desenvolupessin una autonomia crítica davant de qualsevol producte audiovisual reconeixent els principis generals que el configuraven. Com era de suposar, l'educació audiovisual es convertí en un procediment d'investigació que afavoria la comprensió, en lloc de l'antic procés que portava a la imposició de valors culturals concrets.

El treball analític, l'activitat pràctica, la investigació i la reflexió crítica dibuixaren les noves línies d'actuació d'aquesta educació, en la que sempre cal partir del món exterior per a iniciar qualsevol procés d'aprenentatge —en el qual els educands col·laboraran amb el professorat.

Què en podem dir de l'educació audiovisual dels anys noranta? ¿S'han acomplert les prediccions que feia Masterman sobre això, quan ens alertava sobre la revolució del màrqueting i la defensa de MCM públics? En el primer cas, apuntava la necessitat d'aplicar tot el coneixement crític de les tècniques i principis bàsics del màrqueting a l'estudi de qualsevol document i institució audiovisual, per les conseqüències tan importants que se'n deriven. Aquest poder que ha adquirit la publicitat també és subratllat per Tyner, que, donant consells per a bons professionals dels audiovisuals, afirmava (1996:40): *"La publicidad dirige la industria de los medios. El artículo que se compra y se vende es la audiencia"*.

En el segon cas, Masterman aconsella als professors de MCM que lluitin per aconseguir l'accés lliure i universal a la informació, mitjançant el manteniment i defensa dels sistemes d'informació públics que mostrin un acord obert i generós amb la defensa dels valors democràtics que sostenen tota societat, valors que l'escola com a institució d'educació, juntament amb la família i l'Estat, inculquen (sense cap tipus de connotació d'obligació) als futurs ciutadans que viuran al llarg de tot el segle XXI.

Des del treball d'investigació que hem portat a terme, i com a tall d'exemple, ens agradaria apuntar diferents punts de vista per mirar de respondre les dues advertències de Masterman. Sobre el cas de la publicitat, ens remetem a un article de Sabaté (1998), en el que afirma que *"la publicitat s'ha convertit en el primer objectiu de les crítiques per part dels educadors i les associacions de consumidors i telespectadors"*. Basant-se en aquesta idea, Farrés subratllà la falsa creença que té la majoria de persones de què la televisió no ens influeix. Sabaté afirmà que l'escola encara està en *"els inicis de l'educació audiovisual"*.

estado Bahía-Brasil", de la Universitat de Barcelona, en el Departament de Didàctica de Llengües i Literatura.

Pel que fa a la defensa d'uns MCM públics, el Parlament de Catalunya, a mitjans de desembre de 1999, manifestava obertament que *"el marc legislatiu sobre el sistema de comunicacions de Catalunya és insuficient i inadequat a la realitat present i es compromet a indagar el procés necessari per tal de formular un nou marc legislatiu"* (Avui, 25 de maig de 1999).

Arran d'aquesta mancança, s'encetà un debat al Parlament sobre el control dels mitjans audiovisuals a Catalunya, ens conegut com a Corporació Catalana de Ràdio i Televisió (CCRTV), posant-se damunt la taula la qüestió de a qui corresponia la competència de nomenar el director general de la CCRTV. Finalment, decidiren que, tal i com s'havia fet anteriorment d'acord amb la llei vigent 4/1983, el govern en funcions escollís el nou director, consensuant, però, el candidat amb el consell d'administració (l'oposició).

En relació amb la cita que acabem de comentar, voldríem destacar alguns dels punts de la Resolució que el Parlament acordà que havien d'ésser presents en aquest nou marc legislatiu, ja que d'ells es pot desprendre la interrelació que comentàvem en el quadre primer. Aquests punts són:

- Establiment d'un model fonamentat de ràdio i televisió.
- Reconeixement del Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) com a autoritat independent reguladora dels mitjans.
- Organització de la CCRTV amb criteris d'independència, professionalitat i viabilitat econòmica.
- Promoure que els organismes dels mitjans públics siguin integrats per experts i gestors professionals.
- Promoure un espai de comunicació catalana basat en acords recíprocs amb les emissores de ràdio i televisió que emeten en llengua catalana, per treballar conjuntament aspectes de programació i projecció internacional.

Després d'aquests comentaris als advertiments de Masterman, centrem-nos a estudiar l'evolució de l'audiovisual a Espanya i a Catalunya a partir dels anys seixanta.

1.2.3.3.1. Situació de la comunicació audiovisual a Espanya i a Catalunya

El que ens interessa és veure les diferents experiències que s'han portat a terme a Espanya, i a Catalunya més concretament, en el terreny de l'educació audiovisual des dels seus inicis fins als anys seixanta. El motiu pel qual Catalunya segueix unes pautes diferents és que el MEC només té competència directa en onze de les disset Comunitats Autònomes d'Espanya. La resta gaudeix de les seves pròpies

competències executives i normatives pel que fa a l'àmbit educatiu. Per tant, quant parlem del "Territorio MEC", ens referim a aquestes onze Comunitats¹¹.

Una de les definicions que més s'ha emprat per definir l'educació audiovisual, la proposà el BFI (Aparici, 1996:135): "*La educación audiovisual tiene por objetivo desarrollar la comprensión crítica de los medios. Suele hacer referencia a los medios modernos de comunicación de masas tales como la televisión, el cine y la radio, pero lógicamente puede extenderse a todas las formas de expresión y comunicación públicas, incluidos los libros. Intenta ampliar el conocimiento de los medios que tienen los niños a través de trabajos críticos y prácticos, etc.*"

L'explicació es desenvoluparà en quatre apartats, corresponents a les quatre dècades que explicarem.

De les mans d'un jesuïta anomenat Staehlin penetra l'estudi del cinema en la universitat espanyola de Valladolid, creant-se així la primera càtedra d'Història i Estètica del cinema. Staehlin és un representant de l'anàlisi formal i desenvolupa una teoria sobre l'art cinematogràfic. Paral·lelament a aquests estudis, no podem oblidar-nos de la tradició *cinclubística* catalana, la de més tradició del moment, representada per la figura de Porter Moix, qui entusiasmà i meravellà molts joves. A mitjans dels anys seixanta, Porter fundà l'escola de cinema Aixelà, que durant dos anys oferí classes de cinema. El 1969, el Departament d'Història de l'Art de la Facultat de Filosofia i Lletres de Barcelona introdueix l'assignatura de cinema com una assignatura més, impartida pel mateix Porter. La línia que segueix es centra en una anàlisi més acurada del contingut i sentit de l'obra fílmica.

A finals dels anys seixanta ens trobem, doncs, davant de dues tendències, que marquen l'origen i evolució de l'audiovisual a l'Estat, perquè són els dos únics punts de referència.

La segona etapa s'inicia en la dècada dels setanta i és protagonitzada per dues iniciatives de caire privat: la cooperativa del Drac Màgic i el SOAP (*Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares*). La primera, d'origen català i inspirada en la creació del moviment pioner de renovació pedagògica conegut amb el nom de *Rosa Sensat*¹², cal concebre-la com una continuació de la d'en Porter, a més d'altres professors catalans motivats per aquest tema. Amb aquesta proposta es

¹¹ Aquestes són: Aragó, Astúries, Balears, Cantàbria, Castella-La Manxa, Castella-Lleó, Extremadura, Madrid, Múrcia, Navarra (a excepció de la Navarra foral), La Rioja, Ceuta i Melilla. En canvi, Andalusia, Canàries, Catalunya, Galícia, el País Basc i València tenen competències pròpies.

¹² Aquest moviment de renovació pedagògica *Rosa Sensat* treballava per una millora de la qualitat de l'ensenyament a casa nostra, a partir sobretot de l'ús de la llengua catalana, una millora de les produccions audiovisuals per la mainada i la rellevància dels mitjans audiovisuals en el món de l'ensenyament.

pretenia relacionar el cinema amb el currículum escolar. La seva activitat es concreta en la projecció de pel·lícules relacionades amb les diferents àrees del currículum i en tota la preparació d'activitats prèvia i posterior a la pel·lícula.

El SOAP o ESCO (a partir de 1975, quan es canvià el nom per *Centro de Estudios para la Escuela y la Comunicación*) té la importància d'haver estat la primera experiència, dirigida a l'ensenyament de la imatge, oberta a tots els educands, agrupats en quatre categories segons l'edat, a Madrid i a Catalunya. La seva activitat era variada, ja que seleccionava material audiovisual que arribava d'altres països sobre cinema documental d'animació i de didàctica de la imatge, produïa curtmetratges i, el 1978, va publicar l'única proposta curricular que s'ha realitzat a Europa d'educació en matèria de comunicació per encàrrec de la UNESCO. L'obra porta el títol de *A general Curricular Model For Mass Media Education*. La importància de l'organització recau en el fet que planteja l'ensenyament de la imatge com una activitat paral·lela a l'escola i que està oberta a Europa.

El 1969 es crea el CENIDE, que després passa a ser el INCIE (*Instituto Nacional de Ciencias de la Educación*) i finalment el CIDE, amb la finalitat de dinamitzar l'educació en tot l'àmbit nacional, coordinar els nous Instituts de Ciències de l'Educació (ICEs, creats el mateix any, un en cada universitat espanyola), a més de vetllar per la formació permanent dels professionals de l'ensenyament. Dins del CIDE existeix un "Programa de Tecnologia Educativa", que alhora coordina el conegut *Seminario Permanente de Tecnología Educativa* que organitzaven els ICEs —que, després d'un silenci des de 1985, tornaren a celebrar-se a partir de 1993—; el mateix any 1993 un grup de professors universitaris de l'àmbit de la Didàctica i de l'Organització Escolar iniciaren unes *Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*, on recollien les investigacions, reflexions i tendències actuals d'Espanya, més concretament, i de l'estranger.

Les iniciatives institucionals de l'Estat caracteritzen la tercera etapa, amb arrels en la dècada anterior, quan el MEC gaudia d'un "Seminari Permanent de Tecnologia Educativa" que comptava amb la presència de totes les universitats espanyoles i que celebrava sessions de treball. El problema fou la manca de difusió i coneixement de totes les propostes que es debatien. Veiem així un dels primers trets que caracteritzaran aquesta etapa: la manca de difusió. En aquells moments Espanya començava a estar inquieta per la importància de planificar una educació audiovisual de caràcter institucional que incorporés des de l'Educació Primària fins a la Secundària i la Formació Professional. Catalunya, pionera altre cop, el 1980 desenvolupa el PIV (Pla d'Incorporació del Vídeo a l'ensenyament), que dos anys més tard passa a ser el "Programa de Mitjans Audiovisuals" (PMAV). El seu objectiu

és vetllar perquè tots els centres tinguin la tecnologia necessària per treballar, els professors s'hagin format en el tema i s'elabori material propi per repartir-lo per diferents videoteques.

El *Proyecto Mercurio* d'incorporació del vídeo a l'ensenyament, és l'altre programa institucional que es desenvolupa a Espanya cap a mitjans dels anys vuitanta, promociat pel MEC. Primer, s'elabora un Pla Experimental per introduir el vídeo a l'ensenyament, el nivell de formació del qual compta amb tres blocs centrats en la figura del professor. Si, en un primer moment, hom vol dotar el professorat de coneixements tecnològics, expressius, didàctics i d'altres perquè el professional tingui criteri per escollir el material, en un segon moment es concentra en la pràctica real de situacions en les que s'empri el vídeo, per acabar en un procés a llarg termini en el que els docents tinguin eines per avaluar llur treball. La praxi d'aquest projecte passa, el 1984, per la presència de centres de professors (CEPs) arreu d'Espanya per ajudar-se mútuament al llarg de tot el procés; copiats del model que funcionava a Gran Bretanya, els CEPs són uns centres dedicats a donar suport a la formació i al procés d'ensenyament dels audiovisuals a l'aula. Amb ells, es renoven els ICÉs i passen a dependre de les universitats.

El 1987, des del MEC es creà el "Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación" (PNTIC)¹³, i el projecte "Atenea" i el "Mercurio" s'integren dins d'aquest. A principis del segle XXI, el PNTIC ha canviat les seves sigles per CNICE¹⁴.

Com a casos més particulars i concrets cal citar el projecte innovador de Galícia, iniciat el 1984 i fallit al cap de dos anys per manca d'interès polític —un segon tret de la història de l'audiovisual a Espanya. En aquest curt període funciona el projecte *A Imaxe Na Escola*, capdavanter de tots els centres gallecs per la proposta que feia d'anàlisi i producció dels mitjans audiovisuals. La ciutat de La Corunya compta amb la millor Escola d'Imatge i so d'Espanya, que és reconeguda arreu d'Europa, i durant dos anys consecutius, el 1992 i 1993, s'hi celebraren les dues primeres edicions del Congrés Internacional de Pedagogia de la Imatge. El curs 93-94, Galícia inicià el programa experimental *Nuevos Medios Audiovisuales e Informáticos* (NMAI) de recolzament per a la LOGSE.

Aparentment, en aquesta situació positiva pel que fa a la preocupació per l'ensenyament audiovisual a Espanya, no podem perdre de vista la crítica que

¹³ Per a veure els seus objectius podeu consultar MEC (1991:27).

¹⁴ Per a més informació vegeu: <http://www.cnice.mecd.es>

García Matilla fa a la manca d'objectius clars i continuats en tota la península: *"Los procesos de trabajo que lleva implícitos cualquier tipo de diseño y producción con medios resultan tan importantes o más incluso que los propios resultados. De esta forma cualquier visión que haga primar lo tecnológico, lo curricular o la producción sobre una visión global de carácter comunicativo, será una visión parcial y limitadora. Esto es lo que ha sucedido, en parte, con las más antiguas experiencias institucionales que han planteado la incorporación del vídeo a la enseñanza. Por otra parte detectamos una gran dispersión de esfuerzos, [...] en unas ocasiones, la falta de apoyo político, y en otras, la falta de una necesaria evaluación han hecho que sea imposible valorar los resultados globales de algunas de estas experiencias institucionales"* (1996:441).

A Gijón existí l'Oficina Permanent de Pedagogia de la Imatge (OPPI), del 1982 al 1985, promoguda gràcies al Congrés que s'hi celebrà sobre el Certamen Internacional de Cinema per a la Infància i la Joventut (CERINTERFILM)¹⁵. La crisi d'aquest últim acabà amb l'OPPI de Gijón, sense que cap institució o entitat s'evités. La ciutat de València ha procurat salvar l'experiència de l'OPPI dins del certamen de *Cinema Jove*, iniciat el 1986.

Com ja s'ha deixat entreveure al llarg de tota l'explicació, l'interès pels audiovisuals es centra també en la incorporació de la informàtica a l'educació. L'origen es remunta a la teoria conductista de Skinner mitjançant l'ensenyament programat, primer, i a la cognitivista, després. Seguint les bases teòriques d'ambdues teories, s'han concebut diferents models per abordar la qüestió de la informàtica en l'educació¹⁶, a partir de set plans diferents d'introducció de les *Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación* (NTIC) a Primària i Secundària, principalment —vegeu el costat dret del quadre 4—; plans que han comptat amb avaluacions externes de caire nacional i internacional¹⁷. Igual que en el cas de l'audiovisual, tots els plans neixen com a fruit d'experiències aïllades de projectes pilot amb la necessitat de partir d'un marc general que serveixi per coordinar totes les iniciatives marcant uns objectius generals, una metodologia, el model de formació del professorat, etc. Tres objectius generals són compartits per tots els plans, que són (1991:19)¹⁸:

¹⁵ Aquest certamen nasqué el 1979, quan s'hi celebrà el Primer Congrés de Cinema Infantil; llavors gaudí de reconeixement internacional.

¹⁶ Per a més informació pot consultar-se: Baldrich, Ferrés i Lorente-Costa (1990).

¹⁷ A cada pla hi ha un grup encarregat de valorar el seu grau d'incidència, però en el cas del MEC, de Canàries i del País Basc ho feren agents externs, i en el Projecte Atenea l'avaluació es féu des de París (L'OCDE). Aquesta és una informació extreta de MEC (1991).

¹⁸ En les pàgines següents de l'original s'especifiquen els objectius per al professorat, al currículum i als centres docents. També poden consultar-s'hi tots els plans d'incorporació de l'ordinador a les aules. La traducció és nostra.

- Potenciar el desenvolupament cognitiu i l'aprenentatge innovador mitjançant nous entorns que afavoreixin el desenvolupament d'habilitats, de destreses i l'adquisició de coneixements.
- Impulsar l'ús racional i crític de les NTIC, capacitant els alumnes per entendre i expressar-se a través d'elles.
- Desenvolupar la capacitat d'accedir, organitzar i tractar la informació mitjançant els nous recursos informàtics.

A continuació, presentem un quadre que té com a objectiu resumir l'evolució de l'audiovisual en matèria d'educació a Espanya fins a la dècada dels vuitanta, concretant els plans que s'han portat a terme tant per a treballar l'audiovisual com el mitjà informàtic.

Evolució de l'audiovisual i de la informàtica com a matèria educativa a Espanya

Quadre 4

DECADA	LLOC	CARACTERÍSTIQUES	
Dels 60. Pioners.	1. CASTELLA LA VELLA (Valladolid). 2. CATALUNYA (Barcelona)	(1964) Càtedra de Cinema amb J. M. Staehlin. (1965) Cine club Aixelà. Porter Moix. S'introdueix el cinema com a assignatura universitària amb valor dins del Departament d'Història de l'Art de la Facultat de Filosofia i Lletres de Barcelona (1969).	
Dels 70. Entitats Privades.	3. MADRID I CATALUNYA 4. CATALUNYA	SOAP Drac Màgic	
Dels 80. Iniciatives Institucionals sobre audiovisuals i mitjans informàtics.	5. CATALUNYA 6. TERRITORI DEL MEC 7. GALÍCIA 8. UNED 9. ANDALUSIA 10. MADRID 11. CANARIAS 12. PAÍS BASC 13. PAÍS VALENCIÀ	(1982) PMAV (1985) Mercurio (1984/85) <i>A Imaxe Na Escola</i> (1993) NMAI (1986) Curs de Lectura de la Imatge i Mitjans Audiovisuals, destinat a professors de diferents nivells educatius. (1986) Alhambra (1990) CEMAV- CAM	(1986) PIE (1987) Atenea (1984) Estrela y Abrente (1986) Pla Zahara (1985) ABACO (1984) Plan Vasco de Informática Educativa (PVIE). (1985) Programa Informàtic a l'Ensenyament.
Dels 90. Implantació de la LOGSE	Territori del MEC Catalunya País Valencià	DCB del MEC. DCB amb competències. DCB amb competències.	

Segons De Pablos (1994), tots els programes citats fins ara segueixen les pautes dels Projectes Atenea i Mercurio del MEC a partir de 1985 i, segons les valoracions portades a terme per Escudero en les publicacions de 1992, introduir el vídeo i l'ordinador a l'ensenyament afavorí la motivació per part de l'alumnat, però restava encara una vertadera integració pedagògica en el currículum, malgrat que aquesta fos una finalitat comuna de tots els projectes. Un perill que cal evitar és la proliferació d'ús d'aquests mitjans perquè resulten atractius, ja que amb un excés podríem aconseguir l'efecte contrari.

Essent Catalunya el nostre focus d'investigació, els objectius generals del PIE, centrats primerament a Secundària, i a partir de 1990 també a Primària, es concreten així ¹⁹:

- Contribuir a la millora del procés d'aprenentatge afavorint el desenvolupament de la capacitat de plantejar i resoldre problemes, de la intuïció i la creativitat.
- Promoure l'ús de l'ordinador com a recurs didàctic i com a mitjà de renovació de la metodologia educativa.
- Possibilitar la incidència de la informàtica, com a ciència i tecnologia, en els currículums de la instrucció general i especialitzada.
- Coordinar totes les experiències que en matèria d'Informàtica educativa es realitzen en els diversos nivells educatius no universitaris.

El curs 1988-89, el PIE crea el Projecte XTEC (" xarxa" Telemàtica Educativa de Catalunya), una " xarxa" que compta amb un servidor nucli situat en el PIE, que contribueix a la dinamització del Sistema Educatiu oferint molts elements especialitzats en comunicació que li permeten atendre molts requeriments a la vegada, així els educands compten amb una eina d'ús que els relaciona amb el món tècnic i l'accés a diferents informacions.

Ja que fou en els anys noranta quan s'aturà part de la recerca sobre l'evolució d'aquest tema, és on justament nosaltres volem fer un estudi aprofundit del que ocorre a Catalunya amb la implantació de la LOGSE i les competències que gaudim per adaptar el DCB, concretament a l'ESO i a l'àrea de Llengua.

Alonso i Gallego (1996:78) resumeixen el procés d'incorporació dels recursos audiovisuals i informàtics en l'educació a Espanya en set etapes. És un punt de vista que es complementa amb el que acabem d'exposar. Mantenim les cometes de l'original, i la cursiva indica observacions personals. Les etapes són:

1. Abans dels anys 30, els audiovisuals eren vistos "com a màgia", existia l'opascopi, el projector de vistes fixes i el petit projector de cinema "Pathé-Baby".

¹⁹ La traducció del contingut de les pàgines 61-67 és nostra.

2. Ja als anys quaranta, els audiovisuals són concebuts "com a sistema" per formar el personal militar durant la guerra i per després de la guerra.
3. Cap als anys cinquanta, els audiovisuals funcionen com a mercaderia, ja que amb l'aparició de la societat de consum, esdevenen un producte més.
4. La dècada dels seixanta, els audiovisuals són "com una alternativa" a causa de la crisi mundial de manca de coneixements i de l'analfabetisme. Augmenta l'oferta d'educar a través dels mitjans audiovisuals, però no es forma els professors.
5. L'època daurada de la "TV educativa" arriba en els anys setanta, però per desgràcia no fructifica tal i com s'esperava.
6. Ja més a prop, els anys vuitanta es caracteritzen per la incorporació del vídeo als centres educatius, *que hauria d'haver anat* acompanyat d'un interès per la imatge i d'una alfabetització informàtica.
7. Els recents anys 90, *haurien d'haver estat* protagonitzats per una alfabetització audiovisual i informàtica per poder passar després als multimèdia i a les telecomunicacions, a través de la interacció, les bases de dades, Internet, etc.

Després d'aquesta visió general sobre la comunicació interpersonal i els seus elements, juntament amb els codis i subcodis de llenguatge visual, verbal i no verbal, i després d'una revisió històrica de l'audiovisual en general, i de la introducció del vídeo i de l'ordinador a Espanya i a Catalunya, ens disposem a tractar també àmpliament en el punt següent els Mitjans de Comunicació de Masses: des dels seus orígens fins als seus efectes i la seva evolució, passant per les seves funcions, procurarem oferir un conjunt d'elements de reflexió sobre allò que tan sovint hom creu que és inofensiu pel seu poder de captació, els Mitjans de Comunicació de Masses.

1.2.4. La comunicació de masses i els Mitjans de Comunicació

Per conscienciar-nos del paper que juguen els MC en el nostre món, aturem-nos un moment per qüestionar-nos: Podria sobreviure la nostra societat sense ells? Per què? Segurament que la resposta seria que no, i el perquè podria ser que els MC han passat de ser una joguina divertida i atractiva en els seus inicis a esdevenir una *droga* sistemàtica d'informació fonamental per a la continuïtat de la societat contemporània, tal i com està organitzada. Si per un moment ens aturem a reflexionar sobre a quants MCM accedim al llarg d'un dia, de ben segur que ens quedariem astorats de nosaltres mateixos. I és que sovint no som nosaltres únicament que anem canviant de mitjà, sinó que, potser involuntàriament, els integrem uns dins dels altres.

Però la nostra pregunta vol donar un pas més enllà per endinsar-nos en la qüestió de quina és la prioritat dels Mitjans de Comunicació? Per què viuen?

La importància que tenen els MC en la nostra societat els ve donada pel fet de considerar-los un altre sistema social més que conviu amb nosaltres, igual que l'educació, la religió i el govern, per citar-ne alguns. En el moment que adquireixen

aquesta categoria responen a una estructura, a unes necessitats socials, a un funcionament determinat i a uns efectes en el seu entorn. Basant-nos en això, ens preguntem quin hauria de ser llur paper enmig de la complexitat i diversitat social que ens *engoleix* sense demanar-nos permís. Estudiar la comunicació de masses, els MC, comporta partir d'una concepció holística de tota la societat.

Procurar respondre a aquestes inquietuds, com a empresa difícil que és, no pot reduir-se a sentències i fórmules simples que ho expliquin tot, com tampoc no pretenem exposar un text monogràfic sobre el tema, ja que no és l'objectiu final de la investigació. Contemplant totes aquestes premisses, hem seleccionat la informació més rellevant segons la seva relació més directa amb les hipòtesis de recerca. Optar per aquesta postura comporta no explicitar el nostre reconeixement a tots els investigadors que han portat a terme, i encara continuen, l'estudi per clarificar el funcionament d'aquesta disciplina. L'elecció entre uns i altres no ha estat senzilla, si bé ha esdevingut indispensable.

El primer punt que tractem parla de les diferències entre la comunicació interpersonal —objectiu del principi del capítol— i la col·lectiva, ja que és aquesta última la que opera en la comunicació de masses.

1.2.4.1. Comunicació de masses versus comunicació interpersonal

És a partir de la superació de la crisi econòmica de 1929, quan es comencen a fixar moltes mirades d'investigadors de la comunicació sobre els emergents sistemes de comunicació de masses i els efectes que podrien originar. Ben segur que les primeres hipòtesis dels investigadors queden lluny de l'evolució vertiginosa que han sofert tots aquests mitjans, que han modificat l'acte comunicatiu. Cap als anys cinquanta es consoliden les bases científiques d'aquests estudis empírics, quantitatius, coneguts amb el nom de *Mass Communication Research*, en els que hi destaquen investigadors britànics i nord-americans, entre els quals sobresurten Berelson (1952) i Schramm (1964), malgrat que encara no comptessin amb una teoria general de la comunicació, que s'estava gestant.

La diferència que marca la divisió entre la comunicació interpersonal, més directa, i la comunicació de masses té a veure amb la relació que s'estableix entre l'emissor i el receptor i les conseqüències que d'aquí se'n deriven.

Tots els models que acabem de presentar en el punt 1.2.1 tenen, com a mínim, uns trets comuns per tal que l'acte comunicatiu es pugui portar a terme. Aquests són el receptor, l'emissor, el missatge i el canal. Accentuant l'èmfasi d'aquests elements clau des de diverses perspectives de la ciència, s'han escrit moltes definicions i

interpretacions d'aquest concepte. La novetat del procés apareix amb la incorporació d'un fet bàsic perquè el sistema sigui vàlid: el procés de retroalimentació entre l'emissor i el receptor. Per poder comprovar que realment s'ha donat la comunicació entre dues persones, és el receptor qui mitjançant una mirada, un gest, una acció o una paraula posa en evidència si ha comprès, o no, el missatge que es volia transmetre.

En una comunicació de masses, destinada a una gran audiència desconeguda i heterogènia, tot el procés es realitza de manera pública, esdevenint molt difícil, per no dir gairebé impossible, establir l'EMIREC —que comentarem al punt 1.3.1— per la manca d'una retroalimentació constant, assequible i fluïda, si bé es fan alguns intents de controlar només la quantitat d'audiència. Davant d'aquesta situació, cal plantejar-se si realment és una comunicació en el sentit estricte, o realment és una situació en la que se'ns transmet molta informació de maneres diferents. El que acabem de dir ara serveix per il·lustrar el plantejament que hem fet en un principi, quan hem recorregut a l'etimologia del mot *comunicació* i hem presentat els MC com a causa de la seva accepció: *comunicació també és informació*.

El model de comunicació social de l'alemany Maletzke (1976)²⁰ respon a un enfocament psicològic de la comunicació —segons el que s'ha comentat en l'apartat de la comunicació interpersonal (vegeu quadre 5). La manera de concebre el receptor com a individu que viu immers en un grup social que atribueix rols i que rep un impacte del mitjà, i la manera de partir d'un sistema complex i dinàmic del procés de comunicació, és l'aportació clau d'aquest autor. A més, el seu model respon a les situacions d'interacció per a l'aprenentatge de mitjans interactius amb els multimèdia, dels que parlarem més endavant (1.2.4.6).

Els elements bàsics de tot acte comunicatiu hi són presents: l'emissor o comunicador, el missatge, el mitjà de comunicació i el receptor, però hi figuren una gran quantitat de matisos i explicacions que ja ens condueixen a percebre que hi ha molts factors que condicionen i alteren l'acte en ell mateix.

Si ens fixem en la figura del comunicador ©, a part de totes les consideracions detallades a la seva esquerra —com l'entorn personal, de feina, l'organització on treballa, la pressió de l'audiència, etc.—, no podem deixar de veure les que li vénen per la dreta —les pressions del medi, del missatge,

²⁰ Maletzke (1976). La traducció que presentem pertany a Aparici i García Matilla (1998:46) i mostra algunes petites diferències respecte de la traducció que dona Pablo Pons (1996:93), sobretot pel que fa al mot *feedback*, ja que aquest últim el tradueix com *respuestas espontáneas del receptor*, i en lloc de *presión del medio* emprà *compulsión*. Ens ha semblat més coherent donar la traducció que emprà el vocabulari que estem més acostumats a llegir en aquest àmbit.

La manera com es representa el *feedback* entre el receptor i el comunicador ens crida l'atenció, justament perquè se n'observa la mancança en aquest procés de comunicació. La relació entre ells és unidireccional i impersonal.

Un aspecte més que cal considerar en tot aquest acte és l'aparició d'interferències en el canal, o en qualsevol altre dels elements que intervenen en el procés de comunicació, les quals poden arribar a distorsionar, totalment o parcialment, el sentit del missatge. Aquest concepte el devem a Shannon i Weaver (1948). És en aquests casos quan, si no hi ha una retroalimentació clara entre el receptor i l'emissor, i el soroll —que pot aplicar-se a la comunicació escrita, visual, sonora i altres— pertorba la descodificació del missatge, no es pot verificar posteriorment la comprensió del missatge segons la intenció de l'emissor ni esmenar aquells punts que no han quedat clars. La comunicació interpersonal i la col·lectiva tenen llurs habilitats i dificultats; procurar d'evitar aquest soroll, és un dels objectius clau de l'educació, tal i com es tractarà en el punt 1.3.1.

1.2.4.2. Comunicació de masses, una disciplina. Els orígens

Si actualment parlem d'una disciplina anomenada *comunicació de masses* i no d'un camp d'interessos interdisciplinari, és gràcies a un esforç incessant des d'uns orígens no gens fàcils i no gaire llunyans, després de la segona Guerra Mundial. Lentament, s'anaren acumulant, malgrat el caos teòric del principi, dades i teories sobre què eren, com funcionaven i com s'havien d'estudiar els fantàstics MC. Hi treballaren un grup important d'investigadors, que es dedicaven exclusivament als MC, a més d'un col·lectiu de periodistes, científics socials, etc., que col·laboraren en la recerca i constatació d'alguns aspectes. Malgrat aquests avenços, la investigació sobre les comunicacions de masses encara ha de crear una imatge positiva en la comunitat científica. Adquirir maduresa és clau pe fer anar endavant una disciplina, i en aquest cas, a la comunicació de masses encara n'hi manca.

Per poder entendre l'evolució, repercussió i posició que els MC han tingut al llarg del temps, no podem oblidar en cap moment les investigacions i teories que s'anaven forjant en el camp de la psicologia i la sociologia amb la finalitat d'entendre la naturalesa humana des d'un punt de vista personal i des d'una perspectiva més plural; aquestes disciplines han determinat directament la bibliografia que s'ha anat escrivint en cada moment. Un exemple d'això el veiem en la teoria de la "bala màgica" —de principis del segle passat—, basada en la creença que existien uns mecanismes instintius d'estímul-resposta que eren rebuts igual per tots els individus de la "massa" ²² i sobre els quals l'individu tenia molt poc control voluntari, ja que els efectes eren immediats, directes i uniformes. Per tant, es creia

²² Vegeu l'explicació de la nota 23.

que els mitjans eren molt poderosos i podien preveure respostes similars, sobretot si s'havien emprat reclams emocionals. L'origen d'aquesta creença el trobem en la teoria general que adoptaren la psicologia i la sociologia. Al cap de pocs anys, amb l'acumulació de dades empíriques sobre el terreny i un coneixement teòric més acurat, s'hagué de desestimar la teoria de la bala màgica. Una visió més actual dels mitjans aposta per posar un èmfasi major en els factors socials i culturals que limiten la seva operació i el seu poder, i no tant en la concepció d'una naturalesa humana uniforme i bàsica amb un accent pronunciat en els processos irracionals. Un desenvolupament de l'última afirmació apareix en el punt 1.2.4.5.

Abans d'aprofundir més en el tema, hem considerat oportú de remuntar-nos en la història per contemplar quins foren els primers Mitjans de Comunicació, quan i per què sorgiren, a més de les conseqüències que tingueren en aquells moments i que encara tenen avui. Retrocedir als inicis dels MC, a més de recordar les sis eres de l'evolució de l'home resumides a principi del capítol (1.2.1), facilita la comprensió de la magnitud de l'impacte dels MC.

De Fleur i Ball-Rokeach (1993) proposen una reflexió prou àmplia sobre el tema, que ens ha inspirat l'elaboració del quadre següent. El que es veu en majúscula són els nous mitjans que han aparegut en el segle de referència, i la cursiva marca el dubte de si aquests nous mitjans arribaran a ser MCM.

Els MCM en el temps

Quadre 6

SEGLE	M C M	CONSEQÜÈNCIES
XIX	DIARIS, LLIBRES I REVISTES	Aquests primers mitjans provocaren canvis socials i psicològics de la condició humana.
XX	diaris, llibres, revistes CINEMA, RÀDIO, TV, TECNOLOGIES AFINS A AQUESTS MITJANS (VIDEO, ORDINADOR, TV PER CABLE I SATÈL.LIT)	Idem, a més d'una revolució en la història de la comunicació humana.
XXI	diaris, llibres, revistes, cinema, ràdio, televisió, ordinador- INTERNET, TELEFONIA MÒBIL I TECNOLOGIES AFINS A AQUESTS (VIDEO-TEXT, ETC.)	Idem amb un considerable augment en el ritme de la conducta humana comunicativa <u>que cal estudiar</u> . ? (Vegeu el punt 1.2.4.6 sobre els MCM i les TIC)

Quina és la clau **perquè tots aquests MC hagin tingut, tinguin i continuïn tenint la màgia per canviar les nostres vides?** El secret rau en el fet que, quan **aquests afecten i influeixen directament en la vida quotidiana dels membres d'una comunitat, provoquen que aquests acabin organitzant la seva vida diària en funció d'aquells.** A més, també és interessant veure que

cada nou mitjà ha afegit quelcom fàcil d'integrar en l'ús quotidià del llenguatge, o dit d'una altra manera, ha deixat una clara empremta en el llenguatge social i individual, de manera que tots els membres n'acabem fent més propaganda. En la història dels MC —objectiu que no pretén assolir la investigació— hi ha **quatre característiques principals** que els han anat dibuixant:

En primer lloc, una tecnologia adient.

En segon lloc, la situació política, social, econòmica i cultural de la societat.

En tercer lloc, un conjunt d'activitats, funcions o necessitats.

En quart i últim lloc, les persones convertides en audiència.

La interactuació dels quatre elements en diferents intensitats i moments ha portat a la situació que estudiarem en els apartats següents.

1.2.4.3. Funcions dels Mitjans de Comunicació

Abans d'abordar quines són les funcions que els MC desenvolupen en la nostra societat, definirem la teoria de la "*societat de masses*",²³ que es refereix a la relació que existeix entre els individus i l'ordre social que els envolta.

A mida que els membres d'una societat es preocupen més pels seus propòsits individuals i pel seu desenvolupament, les persones perden la seva capacitat d'identificar-se amb les altres i de sentir-se en comunitat amb elles. El pas següent és convertir-se en una col·lectivitat d'individus psicològicament aïllats i individualment preocupats. La societat del s. XIX era un sistema ampli i complex, molts sociòlegs compartien la idea que el món occidental era més heterogeni i individualista, que llurs membres eren lluny de sentir-se part integrant de la comunitat; van considerar que aquestes noves actituds generals portaven cap a una societat de masses, on l'acte de comunicació es transforma i adapta a tots aquests canvis. Tants Mitjans de Comunicació dels que disposem en *la societat de la informació*, i tantes persones que pateixen *incomunicació!*. Els propis mitjans ens poden portar a la impossibilitat d'establir una comunicació interpersonal amb altri.

²³ El concepte *massa* és ambivalent i compta amb moltes accepcions, segons la disciplina i el temps en què s'ha emprat. El sentit en què nosaltres l'entendem no és el de "multitud", ni el de "menyspreu davant d'un col·lectiu de persones", sinó en el de Mc Luhan (1964-94), que sobre el concepte de comunicació de masses diu "*la expresión se refiere no al tamaño de las audiencias, sino al hecho de que todo el mundo se ve implicado en ellos al mismo tiempo*" (trad. cast. 1996, op. cit), perquè tant el programa com el seu visionament, són independents en l'espai i simultanis en el temps. Aquesta opinió és compartida per Mc Quail, De Fleur, Ball-Rokeach. Aquests són els motius pels que hem escollit l'expressió Mitjans de Comunicació de Masses. En canvi, hem observat que molts autors llatinoamericans tradueixen el concepte de *mass media* com a mitjans *massius* de comunicació, com per exemple Kaplún i Ander-Egg. Aquest últim proposa emprar l'expressió *mitjans massius de comunicació*, ja que, segons ell, "*mass media no son sistemas para la comunicación de masas (medios de comunicación de masas), sino que van destinados a unos receptores masivos (medios masivos de comunicación). No tienen como objetivo*

En el camp de la comunicació de masses, l'afirmació de què els MC són *mediadors* entre la realitat social objectiva i l'experiència personal, gaudeix de l'aprovació de tots els sectors de la ciència. Justament, aquesta funció de *mediadors* és la que ens servirà per definir-los en un marc més ampli. Mc Quail (2000:66), a partir de diferents imatges de la comunicació, reconeix que són:

- com *una finestra* a l'experiència;
- com *un mirall* que reflecteix una imatge de la societat, força sovint distorsionada per les pròpies exigències de l'audiència, que es vol veure d'una manera determinada;
- com *un filtre*, que selecciona què explica i què no;
- com *un intèrpret, un guia o un senyal*, que explica i dóna sentit als esdeveniments;
- com *una plataforma* o un *fòrum*, per representar la informació i les idees de l'audiència, amb algunes possibilitats d'establir el *feedback*;
- com un *interlocutor*, a qui passes informació i, a més, et respon de forma gairebé interactiva.

A part d'aquesta funció bàsica de mediadors, el mateix autor reconeix que en tenen d'altres, amb les que no podem establir cap jerarquia, i en les que el contingut o activitat reals que representin variaran segons el subjecte i el punt de vista des de el que es miri. Amb tot, i segons la nostra perspectiva, les citem per la utilitat que tindran per a nosaltres:

- informar de tot el que succeeix;
- buscar correlació a l'hora de crear consens, establir ordres de prioritat i assenyalar *status* relatius;
- vetllar per representar la continuïtat de la cultura i valors de la societat;
- entretenir *com a lleure*;
- movilitzar l'audiència en fer campanyes a favor dels objectius socials en l'esfera política, econòmica, solidària, etc.

Grosso modo podem dir que la primera i l'última van més associades al canvi que hi ha en la societat, mentre que la resta fan de contrapès vetllant per l'estabilitat i la integració. Provocar el canvi social, l'afegim com una funció, pels efectes que s'explicaran més tard en el treball, i és que els MCM contribueixen a provocar un canvi social enfocat a la fragmentació i individualització de la societat, o bé a un nou tipus d'integració d'aquesta²⁴.

la comunicación entre masas, sino el emitir los mensajes al mayor número posible de individuos" (1992:11).

²⁴ Per a més informació sobre el tema vegeu totes les teories i hipòtesis que Mc Quail presenta en op. cit., capítol IV.

A aquestes funcions se n'han d'afegir unes altres, potser més discutides: les funcions que els Mitjans de Comunicació fan des del punt de vista dels receptors, l'audiència²⁵. A tots aquests els MC aporten:

- informació mediada sobre la realitat;
- afavoriment de la identitat personal, perquè ajuden a buscar un reforç dels valors o dels models de comportament, etc;
- interacció social i integració, empatia social (substitut de la companyia real), rols socials;
- i finalment, entreteniment i diversió.

El que acabem d'explicar, comporta interpretacions poc fiables sense una contextualització concreta. Per exemple, aquestes funcions analitzades tot tenint en compte els efectes que els MCM provoquen en l'audiència, contenen una interpretació diferent de les que trobaríem si es contemplessin des de la perspectiva del funcionament dels MC. Aquests punts de vista es desenvolupen en els punts 1.2.4.4 i 1.2.4.5, respectivament.

Els MCM realitzen unes funcions en la societat i la seva audiència perquè s'han instituït en la societat. El lloc que ocupen l'han aconseguit, en primer lloc, estant atents a complaure i oferir allò que intuïen que se'ls demanava, i en segon lloc, perquè han acceptat de ser modelats pels esdeveniments socials, econòmics i polítics de la societat del moment on s'anaven gestant i creixent. Factors com la immigració (pel cinema), la guerra (per la premsa), la riquesa o pobresa (per la televisió), el descobriment de la tecnologia (pels ordinadors), etc. han influït, directament o indirectament, en tot el procés de creixement fins que els Mitjans de Comunicació de Masses han arribat a ser i ocupar el lloc que analitzem en aquest treball. Masterman (1985) incideix en el fet d'analitzar i valorar *qui* controla els MC, perquè entenent-los és més senzill descobrir el seu objectiu en comunicar. En canvi, Bazalguette (1996:121) no mostra una actitud tan defensiva d'estudiar *qui* els controla, i es basa en la teoria de la recepció i interpretació del missatge per part de l'audiència —efectes que no es poden controlar mai del tot per una institució.

²⁵ La teoria dels *usos i gratificacions*, desenvolupada cap als anys quaranta, ha donat molta informació sobre les funcions i els efectes dels MC, ja que partia d'una actitud activa en l'audiència per veure què és el que aquesta buscava en els MC, contràriament a la concepció passiva que es tenia a principis de segle. La teoria de la *influència selectiva* fou la que partí del canvi d'actitud en l'audiència i d'aquí s'arribà a la teoria explicada. És compartida l'opinió que les causes que donen lloc a l'ús dels MC es troben en les circumstàncies socials o psicològiques que s'experimenten com a problemes, i que els MC tenen un ús de termes funcionals perquè es fan servir per solucionar problemes. Hi ha un model, que es va repetint, sobre la utilitat que es dona als MCM per buscar informació, contacte social, diversió, aprenentatge social, entreteniment, autopercepció, etc. De Fleur i Ball Rokeach només distingeixen dos tipus de necessitats, que són la de comprendre l'entorn social d'un mateix per poder actuar en ell eficaçment, i la de trobar-hi fantasia per poder-se evadir dels problemes i tensions que comporta la vida quotidiana.

Segons Mc Quail (2000:15), els MCM s'han institucionalitzat en la societat perquè comptem amb una estructura, una forma estable i un conjunt de funcions i expectatives públiques relacionades.

Proposem un resum comentat dels sis trets que defineix com a institució dels mitjans:

- Produeixen i distribueixen coneixement en forma d'informació, idees i cultura per respondre tant a necessitats col·lectives i socials com individuals. El públic és considerat com un *public sphere*.
- Subministra canals físics, per relacionar certes persones amb d'altres, és a dir, emissors amb receptors, a petita i a gran escala, com també canals de costums i comprensió que defineixen qui hauria d'escoltar a qui, etc.
- Els MCM operen en un context públic i la seva institució té aquest caràcter perquè, dels temes que tracten, se'n pot obtenir una opinió pública.
- Contràriament a d'altres institucions que comentàvem abans — l'educació, el govern i la religió, entre d'altres—, la participació en la institució com a audiència és totalment voluntària. Per això, s'associa l'ús dels MCM a forma d'esbarjo en el temps de lleure. També li manca qualsevol tipus de poder com a institució del Mitjans de Comunicació, en el sentit que no hi ha cap organització que vinculi els "productors de missatges" amb les audiències, però sabem que tot es mou per interessos i "poders", tal i com veurem en l'últim punt.
- La institució es relaciona amb la indústria i el mercat a través de la seva dependència del treballat pagat, la tecnologia i la necessitat de la financiació.
- La institució està inevitablement unida al poder de l'Estat, a través d'alguns dels usos habituals i de mecanismes legals o idees que diferencien un Estat d'un altre.

1.2.4.4. Funcionament dels Mitjans de Comunicació de Masses

El que ha captivat l'atenció de molts investigadors és poder explicar el funcionament i desenvolupament dels MC, perquè coneixent-los millor puguem comprendre quelcom més dels seus efectes a tots els membres de la societat.

Els investigadors centrats en el procés i, sobretot, els efectes de la comunicació de masses han establert diverses formulacions basant-se en el principi de què els significats i interpretacions de la societat es construeixen en el pla social, ja que tot el que percebem són representacions fragmentades i prèviament escollides del que és la realitat. El que això comporta és que, com més contacte tinguem amb els MCM, més representacions mediades rebem d'un món físic i social complex, i menys trets objectius personals en tindrem. El fet de separar *el funcionament* dels *efectes* dels MC ve condicionat per una qüestió metodològica, per això en aquest punt esmentem alguns efectes.

Els dos eixos clau que seguim provenen dels estudis de Mc Quail (2000) i De Fleur i Ball-Rokeach (1993) —que també serviran pels dos punts següents que d'aquest capítol. La manera que tenen d'enfocar el desenvolupament dels MC corre per

camins diferents que es complementen. Mc Quail opta per enfocar el tema partint de l'anàlisi dels continguts —o més concretament, l'anàlisi d'alguns cossos o blocs de contingut dels MCM gràcies a dues teories—, mentre De Fleur i Ball-Rokeach —després de resumir punts de vista de disciplines diferents de la investigació que estan directament relacionades amb el problema de *com arribem a conèixer la realitat*, i de quina manera aquesta realitat es palpa en els MC— opten per presentar quatre teories que estudien com els MCM creen motlles de significat de la realitat mediada, i avancen un pas més explicant les implicacions que d'aquests motlles tenen en la conducta —ja que els efectes que això provoca en hom, és un tema que s'aborda més àmpliament en l'apartat següent. En un segon moment Mc Quail parla dels problemes de la desviació dels MCM sobre la realitat. La importància de la persuasió i dependència dels MC la comenten els altres investigadors.

Preguntar-se com els MC es relacionen amb la realitat comporta analitzar, segons Mc Quail, el grau de contingut que els mitjans reflecteixen en la realitat social, ja que és una altra prova que tenim del rendiment sistemàtic d'una organització dels MC, societat o cultura on es produeix, productors i llurs intencions, organització dels MC i funcionament, llenguatges, formes i codis fets servir per registrar o transmetre un significat, audiències possibles, qualitat d'un cos de contingut donat —avaluada amb criteris externs— i finalment efectes possibles.

Els dos mètodes d'anàlisi del contingut bàsics dels MC són *l'anàlisi tradicional* i *l'estructuralisme*. El primer és el més antic i difós, s'ha aplicat per extreure del contingut la distribució de freqüències de les referències o coses, la freqüència de les quals en la "realitat social" és ben coneguda, per exemple les feines, els crims, etc. El problema que presenta és que l'investigador pugui imposar el seu sistema de significats en lloc d'extreure'l del contingut.

L'estructuralisme —Barthes, Eco, Hawkes, etc.— no és quantitatiu i el seu significat deriva més de les relacions, oposicions i context que no de referències quantitatives. A més, no accepta el supòsit que el món de la realitat social i cultural, i el missatge i el receptor participin del mateix sistema bàsic de significats. La crítica li fan és que no és sistemàtic, té problemes de fiabilitat, no generalitza, etc. L'autor reconeix que el problema dels dos mètodes rau en el buit que existeix entre el resultat dels estudis, la percepció dels creadors i productors per un cantó i l'audiència per l'altra, però no ofereix cap proposta d'anàlisi dels continguts.

L'enfocament que fan De Fleur i l'altra investigadora en la construcció de significats en funció del que veiem als MC, parteix del supòsit que alguns principis de la

comprensió humana de temps passats, encara estan vinculats amb certs elements que són essencials en l'impacte de les comunicacions de massa en l'actualitat — com per exemple, la revolució que suposà l'aparició del llenguatge en els primers temps (1.2.1). Tanmateix, el llenguatge és bàsic per a la comunicació de masses. La manera com adquirim coneixements i formem conceptes és mitjançant la comunicació, hem de reflexionar sobre el funcionament de la comunicació mediada, per entendre com ens ajuda o no a l'adquisició de coneixements.

De Fleur i Ball-Rockeach parteixen de les proposicions del paradigma del significat²⁶ sobre el que han treballat molts investigadors del tema perquè —en relació amb les teories de comunicació— ens poden ajudar a comprendre quin paper exerceix el contingut dels mitjans en la construcció social del significat.

Les quatre teories que estudien com els mitjans creen motlles de significat i les *implicacions-efectes* que es deriven en la conducta són: en primer lloc, la funció *significat-construcció* de la premsa; en segon lloc, la teoria de la *culturització*; en tercer lloc, la *funció de la premsa* —sobre els assumptes que cal tractar— i, finalment, la *funció dels mitjans com a modeladors del llenguatge*. Ho explicarem a través d'un quadre-resum que hem elaborat (1993: 335-348):

Quatre teories sobre la influència dels mitjans

Quadre 7

TEORIA	DESCUBRIDORS	RELACIÓ ENTRE ELS MCM I LA CONDUCTA. CONCLUSIONS
La funció de la premsa en la construcció de significat.	Lippmann en l'obra <i>Public Opinion</i> (1922)	Les persones actuen sobre la base de la situació real que elles imaginem a partir de les representacions que els proporciona la premsa. Per tant, la realitat que ven la premsa està modelada, en part, per la naturalesa capitalista de la pròpia indústria de la comunicació. Actualment aquesta teoria pot aplicar-se a tots els MC i no només a la premsa.
La "culturització"	Gerbner i col.laboradors en una obra del 1971 titulada <i>Television an social behaviour</i> i compilada per Gomstock i Rubinstein.	Estudiaren els efectes de la violència televisada. Començaren analitzant la quantitat de diferents tipus de violència que mostrava la TV i veieren que era enorme en els anys 60 i 70. Llavors observaren que aquest excés de violència que apareixia a la TV exagerava considerablement la por que la gent tenia a crims en el seu veïnat. Els investigadors afirmen que el contingut de la televisió "culturitza" les creences de la gent i d'aquí podem generalitzar que la "culturització" dóna resposta a com adquirim coneixement i com el fem servir per guiar la nostra conducta.

25. Aquest paradigma es basa en els principis del coneixement, del llenguatge i de la conducta que s'han acumulat des dels pensadors de l'antiguitat i són:

1. La memòria humana fa possible el desenvolupament del coneixement.
2. El coneixement existeix en forma de conceptes.
3. Hom pot desenvolupar significats dels conceptes tant per mitjà del contacte sensorial com a través de la interacció simbòlica.
4. El llenguatge és bàsicament una sèrie de símbols que descriuen els significats que tots acceptem.
5. Les convencions fan possible la comunicació entre els qui segueixen les regles.
6. Els símbols i convencions del llenguatge acceptats i utilitzats per un grup de gent modelen la seva percepció i interpretació del món físic i social, com també l'actitud cap a ell mateix.

Funció de la premsa sobre els assumptes que cal tractar.	Maxwell, Mc Combs i Shaw, "The Agenda-Setting Function of the Mass Media", <i>Public Opinion Quarterly</i> 1972.	Aquest grup investigaren la informació política donada en diferents MC en una campanya electoral. Observaren un nivell alt de correspondència entre la quantitat d'atenció dedicada a un tema concret en la premsa i el nivell d'importància assignat al mateix per la gent exposada al mateix medi durant tot el temps de campanya. L'ordre del dia de la premsa acabava essent el mateix que el del públic.
Les funcions de la parla i el llenguatge dels mitjans.	De Fleur i Dennis, <i>Understanding Mass Communication</i> , 1988.	Els mitjans modifiquen la nostra gamma d'activitats de comunicació en una influència en els nostres models de parla: la pronunciació, la gramàtica i la sintaxi i en el llenguatge, a través de l'expansió i modificació del vocabulari. Aquestes influències tenen la funció de canviar i estabilitzar la parla, el llenguatge i els significats.

Com a resum de l'exposició, les quatre teories ens serveixen per explicar com l'audiència **acut** als MC, **percep** el significat dels seus continguts, **adquireix** el coneixement dels continguts i **els utilitza** per reaccionar davant l'entorn físic.

Continuant amb el problema de quines són les **desviacions de la realitat que mostren els MC**, Mc Quail presenta quatre teories: *la teoria funcional, la de l'hegemonia, l'organitzativa i la de l'audiència*. Segons la nostra opinió, les dues últimes semblen respondre millor a les causes d'aquest desviament, i per aquest motiu les explicarem.

La *teoria organitzativa* planteja que qüestions d'organització i processos de producció dels MC s'oposen a què aquests estiguin més a prop de la realitat —i que la mostrin, o fins i tot que socialment siguin representatius. Problemes de diners, directrius polítiques, poder, etc. poden comportar una evasió de la realitat, fent que aquesta sigui més còmode, fàcil, barata i descompromesa. Tot el que és nou, modern i cridaner, costa més diners, és menys conegut i té més risc.

L'*audiència* com a causa (Cantor 1982) és una teoria que compta amb poc prestigi. El públic²⁷ mostra interès limitat en el contingut real en allò que sembla no afectar la seva vida quotidiana, i vol ficció per evadir-se una mica —sense que aquesta sigui gaire forta. Per a molta gent la realitat comporta càrregues de la feina i responsabilitats, per això els MC són valorats com a diversió.

Segons Mc Quail, la millor causa del desviament l'explica la *teoria organitzativa*, però pensem que el pes que té l'audiència també és molt significatiu sobre les influències que exerceix en tots els MC.

Es creu que l'expectativa més fidel cap a la realitat apareix en les notícies i informació que rebem. Bona part de la ficció que observem en els MC ocupa una

²⁷ Sobre la motivació de l'audiència s'ha demostrat que la gent té unes preferències o unes altres en funció dels continguts dels MC segons el seu estat d'ànim (Zillman 1980). Quan estan avorrits prefereixen coses exitoses i la tensió fa que el contingut a triar sigui més tranquil i relaxant. L'evasió, la fugida i la diversió són factors operatius, i hi ha un factor general de "provocació" que s'atribueix a determinats continguts dels MC.

postura intermèdia o indeterminada. Existeix l'extrem de la ciència ficció amb històries sobrenaturals, mítiques i de terror. S'ha comprovat que sempre que hi ha control o vigilància política del contingut dels MCM, l'atenció dels controladors es troba més en el contingut d'un missatge —que es pot creure que està més a prop de la realitat actual.

El quadre que presentem a continuació és una proposta de Mc Quail per respondre els interrogants de les desviacions més sistemàtiques que s'observen en els MC. L'estudi és fruit d'una anàlisi del contingut de les notícies —que hem traduït i organitzat de la següent manera:

Desviacions sistemàtiques de la realitat.

Mc Quail (2000: 322)

Quadre 8

Tipus de desviació sistemàtica de la realitat en les notícies	Tendències de desviació sobre la ficció des de la <i>social reality</i> .
<ul style="list-style-type: none"> - Les classes amb més prestigi social esdevenen més font de notícia que les classes de baix nivell. - Els objectes de la informació de notícies corresponen a les èlits polítiques o socials. - Les notícies surten dels successos més grans, més dramàtics o violents. - És probable que els temes informatius mostrin una desviació de valors socials i comunitaris dominants. - Desviacions en informacions internacionals a favor de notícies que fan referència a països cultural, econòmica i políticament similars. - Les dones surten menys que els homes i amb papers menys variats. - S'acostuma a ignorar els grups minoritaris que no porten problemes i es dona massa importància a aquells grups que es creu que són un problema per a la societat. - Les minories ètniques tenen desavantatges i distorsions del tractament atípic que es dona als que s'aparten de la norma. Malgrat representar-los com a víctimes, se'ls presenta com un problema. 	<ul style="list-style-type: none"> - La distribució d'ocupació dels personatges no equival a la realitat social perquè sempre surten els càrrecs més alts de professions amb prestigi: metge, advocat, economistes... - A les minories ètniques se'ls atorga un <i>status</i> molt baix o un paper dubtós en la societat, encara que sembli que la seva situació ha millorat. - Les dones, quan surten, ocupen rols estereotipats i domèstics que no són els de la realitat. - La violència surt en unes dosis i tipus de ficció diferents als de la realitat. - La ficció de tot tipus continua proporcionant sistemàticament mites de la història, de la societat actual i les seves institucions, de la conducta humana i encara més sobre conceptes que inclouen la nació, el delictes, la sexualitat i la guerra. - La ficció dirigida a audiències molt àmplies pot reflectir els punts de vista "oficials" o no controvertits.

Cal ser prudents i entendre que no tots els tipus de desviació presentats són problemàtics o evitables. Si bé els mateixos MC són selectius i congruents a la vegada, hi pot haver algun tipus de desviació. Sovint —en qüestions d'informació— la notícia apareix com el que s'allunya de la normalitat, i no al revés. En les tendències de desviació sobre la ficció, la millor manera de buscar una comunicació positiva és contrastant la ficció amb la realitat.

Les preguntes que hem intentat respondre en aquests paràgrafs sobre el desenvolupament dels MCM —en segons quins contextos—, no semblen afectar

seriosament ni els productors, audiències, crítics, ni de vegades a alguns investigadors de la comunicació.

Per finalitzar l'explicació del funcionament dels MC ens resten per veure la teoria de la *persuasió* i la *dependència*, ambdues tractades per De Fleur i Ball-Rokeach.

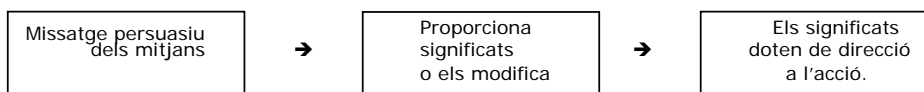
Resistir-se a ser persuadits pels MC sembla —a nivell inconscient— quelcom sense importància. Justament perquè no som conscients dels seus efectes en la construcció del significat, cal que entenguem el seu funcionament i sapiguem traduir-lo didàcticament per portar-lo a les aules. De les tres estratègies que plantegen les autores, la *psicodinàmica*, la *sociocultural* i la de *construcció de significats* ens centrarem en l'última per ser la que —segons la nostra opinió— explica millor les tècniques actuals²⁸.

L'estratègia de la construcció de significats i comportament s'explica mitjançant el principi que diu que el contingut de les comunicacions de masses influeix en el comportament del públic. El seu esquema és aquest:

Estratègia de persuasió en la construcció de significats.

De Fleur i Ball-Rokeach (1993)

Quadre 9



L'interessant és canviar o proporcionar significats positius i agradables en el missatge que volem transmetre —per això quan anuncien un cotxe surt una noia bonica i agradable que ajuda a crear satisfacció en el missatge. Sorprenentment, aquesta estratègia tan emprada en l'actualitat, és de les més desconegudes.

La teoria cognitiva del *priming* que expliquen Rubin i Haridakis en el seu article de (2001)²⁹ està molt relacionada amb això, ja que s'ha demostrat que si s'activen algunes idees, sentiments o valors en els espectadors, els MC poden provocar canvis de pensaments i portar-nos a unes conclusions i actituds en concret.

L'expressió col·loquial "*estar enganxat*"³⁰ als MC ocupa el contingut de la teoria de la *dependència* que defensa tres causes per "*estar enganxat*" als MC: coneixement,

²⁸ Per a més informació vegeu (1993:355-378).

²⁹ L'article inclou també un resum de les últimes línies de recerca en aquest camp que es comentaran al final d'aquest punt.

³⁰ Contràriament al que es pensava, els estudis sobre l'audiència manifesten que hi ha sistemes normatius de control relatius a l'ús dels MC. Per exemple, hi ha valors sobre el contingut, sobre les obligacions dels productors i distribuïdors dels MC. S'ha vist també que els MC més associats a l'entreteniment, com són la TV i el cinema, no són tan valorats per l'audiència com els llibres i diaris. I la pregunta d'on ens ve aquest control normatiu sobre els MC troba resposta, en primer lloc, per les normes d'ús que hem practicat en el nostre entorn familiar, però amb la complexitat de la societat a principis del s. XXI, i sobretot la situació familiar —aquests estudis de la dècada dels vuitanta no es donen prou llum avui.

orientació i diversió. *Enganxar* l'audiència resulta essencial per sobreviure en un món en el que cada vegada hi ha més competència entre els MC.

La teoria té una doble finalitat; en primer lloc, descriure les relacions dels individus amb el sistema de mitjans en general o amb un medi en concret; en segon lloc, descriure la dependència que alguns individus tenen amb alguns mitjans —com pot ser un programa concret de la televisió, una revista, etc. A causa de la quantitat de MC, molta gent acaba construint els seus propis mitjans a nivell particular, els combina i canvia en funció de les seves necessitats i noves situacions. És general que normalment si volem sentir entrevistes més informals posem la ràdio i, per informar-nos de la situació política del dia llegim el diari. Sigui com sigui, els mitjans varien segons el contingut que produeixen, i en tenim de més especialitzats i de no tant.

La teoria de la *dependència* es complementa a partir de la contribució de quatre paradigmes. El primer és el cognitiu, i diu que el quan i el com hom s'exposa als mitjans —i els efectes de l'exposició en la seva conducta i creences— està relacionat amb les maneres diferents que la gent utilitza els recursos dels mitjans per aconseguir els seus objectius personals³¹. La segona contribució ve del paradigma *interaccionista simbòlic* i promulga que el sistema de mitjans està implicat de forma activa en la creació de coneixements compartits —segons els quals els mitjans produeixen un efecte socialitzador en l'audiència. Quan un individu o grup sent aquesta dependència amb els mitjans, la causa té a veure amb els rols i funcions del sistema de mitjans de la societat —en el seu sentit més ampli. La contribució dels paradigmes de *conflicte* i *l'estructural funcional* parteixen d'entendre els mitjans de masses com un sistema que controla una sèrie de recursos informatius escassos i preuats que generen relacions d'interdependència amb altres sistemes. Finalment queda per veure l'aportació del paradigma *evolutiu*, que explica visualment el concepte de *l'efecte de ris* —que il·lustra com els canvis en les relacions de dependència dels mitjans produeixen aquest efecte que comença a la part superior de l'embut amb la posició del sistema de mitjans en la societat, i baixa en espiral en llurs relacions de dependència amb altres sistemes socials, organitzacions i xarxes interpersonals per acabar amb els individus.

Després d'aquesta exposició, encara ens queda una pregunta per resoldre: **¿per què tot sovint es manifesten opinions contràries al que ofereixen els MC i aquests no canvien?** Un exemple prou clar el tenim a casa nostra; l'obsessió per captar el major nombre d'audiència possible ha obert una guerra entre les

³¹ De Fleur i Ball-Rokeach (1993:400) plantegen la hipòtesi que la gent que ha estat estimulada cognitivament i afectivament prendrà part en un processament detallat de la informació que li permetrà recordar-la una vegada hagi acabat l'exposició.

televisions públiques i les privades en detriment de la qualitat i continguts dels programes de totes les cadenes. Els continguts que ofereixen els MC romanen per sota l'economia, que és la principal condició interna de l'estabilitat del sistema. I és ben sabut que la financiació dels MC surt de la publicitat, per tant, com més nombrós sigui el públic *enganxat* als MC, més podran cobrar el distribuïdor i productor per la publicitat, i amb més vendes comptaran els que ho han finançat. Per tant, d'on prové el gust pels temes de "baix nivell"? Els estudiosos de la publicitat arriben a la conclusió que els gustos que més "es venen" són els de la classe mitjana-baixa (De Fleur i E. Dennis 1988, quadre 7, quarta graella), essent aquest també el grup que socialment inverteix més temps consumint MC. L'economia i la cultura d'aquesta classe propicia aquest gust pels MC. Per acabar de resoldre la qüestió, compartim la hipòtesi de Mc Quail (2000) i De Fleur i Ball-Rokeach (1993): en un futur hi haurà un augment de les funcions dels MC relatius al coneixement i la informació tècnica, de manera que una classe més alta podrà accedir a altres MC que s'adeqüin més als seus gustos.

Com a resum del funcionament dels MC podem dir que molta part d'ells estan dedicats, exclusivament, a "*mimar*" l'audiència al preu que sigui i que, potser indirectament, afecten el marc general del context en el que sobreviuen. En algunes ocasions ha estat inevitable referir-nos explícitament als efectes dels MC, tema que desenvolupem a continuació.

1.2.4.5. Efectes dels Mitjans de Comunicació de Masses

La manera com està plantejada l'oració afirmativa comporta partir de la premissa que els MCM creen efectes intencionats en els seus receptors. Apuntàvem al principi del punt anterior la intenció d'aportar llum al funcionament dels MC, per això ara tractarem d'il·luminar, teòricament, els seus efectes sobre la societat i els seus membres com a conseqüència del seu funcionament; efectes que esdevenen indiscutibles en petits detalls del nostre dia a dia: en comprar un producte "x", anar a un concert, escoltar la previsió del temps, fins i tot a l'hora d'escollir un llibre o un altre. En opinió de Pablo Tusset "[...] *hoy en día, en cambio, lo sabemos todo acerca de escritores a los que nunca leeremos (...) esta nueva posición del autor como producto de mercado tendrá consecuencias*" (2001:30); la seva tesi defensa que qui millor vengui la seva *imatge* als MCM, més vendes obtindrà de la seva obra, malgrat que no sigui per llegir-la o gaudir-ne, i per això afirma que "*en adelante, sólo los escritores con talento escénico conseguirán vivir de sus novelas*". Els MCM també ens afecten en altres actituds de més transcendència, com poden ser l'adquisició de pautes de pensament, cultura i comportaments socials i individuals. En la recerca actual, encara ens trobem amb moltes llacunes sobre el grau

d'incidència de l'efecte dels MC, però comptem amb força coneixement pragmàtic basat en l'experiència, que justifica la vessant més teòrica.

L'interès pel tema començà a principis del segle passat i en una primera fase durà uns trenta anys, aproximadament. Durant aquest temps, es considerà que els MC eren *totpoderosos*³² i podien canviar creences i hàbits i modelar actituds d'acord amb les intencions de l'emissor. En un segon moment, que durà fins a 1960, els investigadors començaren a afirmar —gràcies a la incorporació de nous mètodes d'investigació i variables— que aquest poder que s'atorgava als MC operava dins d'una estructura preexistent de les relacions socials i en un context social i cultural donat. La tercera i última fase d'investigació, no closa encara, parteix de tots els estudis anteriors i apunta teories com la de què grups amb poder, en situacions de tensió, poden fer servir els MC per influir i controlar l'audiència, i també la de què els efectes tenen més possibilitats de ser eficaços en temes que no formin part de l'experiència personal immediata. Wolf (1992-1994) coincideix amb les tres etapes comentades, en criticar els efectes dels MCM i les TIC en els educands —de manera que les TIC també apareixen en aquesta fase no closa; el que ell hi afegeix són altres factors més centrats en l'alumne: les condicions de recepció, les mediacions amb altres agents educatius, la predisposició i el desenvolupament cognitiu de l'individu.

Els efectes poden ser de tres tipus: cognitius (relacionats amb el coneixement i l'opinió), afectius (ens remetent a actituds i sentiments) i conductuals. Segons la intensitat amb la que els rebem, i segons les nostres relacions en l'àmbit individual i social, poden aparèixer aquestes combinacions possibles. **Els MC poden** (Mc Quail 2000:424) aconseguir el següent:

- provocar canvis intencionats (conversió).
- provocar canvis no intencionats.
- facilitar canvis de caire menor (en forma o intensitat).
- facilitar el canvi (intencionat o no).
- reforçar el que ja existeix (sense canvi).
- prevenir el canvi.

De manera més detallada, Mc. Quail (2000:426) presenta una gràfica que considera tots els possibles efectes dels MC. Seguint l'esquema d'un eix de coordenades, les dues variables que combina són la intencionalitat que tenen els MC —que pot ser voluntària o involuntària a l'hora de provocar el canvi— i el temps en què l'emissor pot donar la resposta —a curt o llarg termini— (Golding 1981:63-18). De Fleur i Ball – Rokeach (1993) expliquen els efectes seguint la mateixa variable del temps, i distingeixen les teories en efectes individuals i socials. El que hem fet ha estat

³² En aquesta etapa nasqué la teoria de la *bala màgica* explicada en el punt 1.2.4.2.

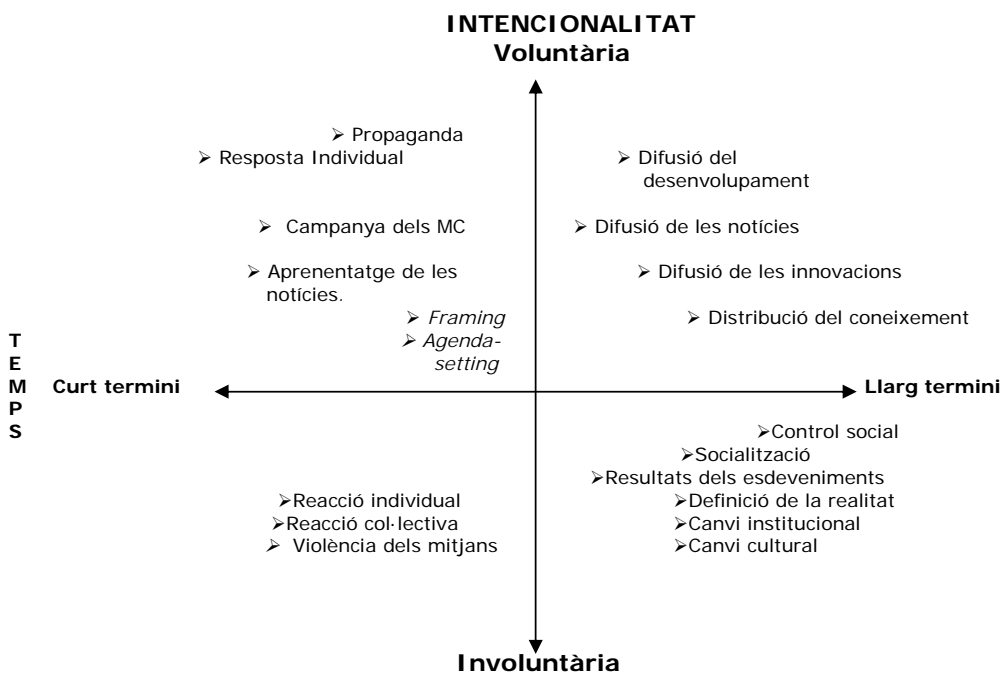
comparar el que diuen De Fleur i Ball – Rokeach amb el que explica Mc Quail. A més, hem inclòs les tendències més recents en aquest camp d’investigació, fruit dels estudis de l’última dècada del segle passat. La font d’informació és l’article citat abans de Rubin i Haridakis (2001) que fan un repàs exhaustiu dels estudis sobre els efectes dels MC (vegeu quadre 10).

L’ordre que seguirem per a l’explicació d’aquest quadre serà vertical i comença pel quadrant superior esquerre.

- Entén la “propaganda” segons la definició que proposa de Jowett i O’Donnell 1986 que diu “*the deliberate and systematic attempt to shape perceptions, manipulate cognitions, and direct behaviour to achieve a response that furthers the desired intent of the propagandist*”.
- La “comprensió i difusió de les notícies” és un efecte cognitiu a curt termini, però amb conseqüències a llarg termini. Amb els MC ens assabentem de les notícies, però no ens ensenyen a reconèixer-ne el contingut d’elles — especialment de les notícies que provoquen més rebombori a la societat. Segons Rubin i Haridakis (2001), aquesta teoria quedaria inclosa dins del “*framing*” que explicarem a continuació.

Tipologia dels efectes dels Mitjans de Comunicació.
Mc Quail (2000: 426)

Quadre 10



- Sota el nom de “*framing*” cal diferenciar dos significats: el primer té a veure amb la manera com els periodistes contextualitzen profundament el contingut de les notícies dins d’un marc de referència que els és familiar —d’acord a certes estructures del significat; el segon està relacionat amb els efectes que els

"frames" dels periodistes provoquen en el públic — hom creu que l'audiència els adopta i veu el món d'una manera semblant a la dels periodistes. Mc Quail l'associa també al procés anomenat "*priming*" —que hem traduït per "persuasió"— que segons Rubin i Haridakis (2001) consisteix a investigar la manera com els MC, activant algunes idees i sentiments, poden provocar reaccions en nosaltres i portar-nos a unes conclusions concretes. David i Johnson (1998) han descobert com el "*priming*" als efectes a terceres persones, que explicarem al final del punt sobre la resposta. Rubin i Haridakis i Mc Quail descriuen el "*framing*" com un aspecte relacionat amb la confecció d'agendes, que ara expliquem.

- L'"*Agenda-setting*" o "confecció d'agendes", s'entén com un procés (intencionat o no) pel qual la importància que el públic dona a les notícies, personatges o temes, està totalment supeditada a l'ordre en què els presenten els noticiaris. Aquesta influència no afecta l'opinió que se'n farà l'audiència, sinó només sobre què en pensa la gent sobre "x". S'ha fet servir molt per la política, ja que grups polítics o altres grups de pressió poden pretendre que les seves prioritats siguin adoptades com a notícies pels MC i passin a ser també un punt de mira per a l'audiència. Des dels anys setanta compta amb una línia d'investigació oberta.
- La "*resposta* (quan implica alguna interacció amb el receptor) *individual*" i "*reacció* (quan comporta que no hi ha elecció ni interacció amb el receptor) *individual*" les tractarem en un mateix bloc ja que ambdues parteixen del mateix model que funciona tant pels efectes intencionats com pels que no ho són. El seu esquema es basa en: missatge únic → receptor individual → reacció. Han cridat molt l'atenció en situacions en les que alguns individus s'identifiquen amb alguna estrella —tenen trastorns mentals, s'adopten estils i modes, etc.— i és conegut amb el nom d'"*interacció social*"³³. Gràcies a les investigacions de De Fleur (1970), s'ha comprovat que la teoria de la "*reacció individual*" —que ella anomena teoria de la "*influència individual*" i pertany al un grup de teories de la "*influència selectiva*"— no sempre funciona perquè varia la resposta que cada individu té davant del mateix missatge —no tothom reacciona igual als mateixos estímuls. A més, influeixen altres factors com són l'edat, feina, posició social, etc. Considerem oportú incloure en aquest apartat la hipòtesi —que ha guanyat terreny a partir dels anys setanta— coneguda amb el nom "*efectes a terceres persones*". Rubin i Haridakis l'expliquen dient que l'audiència percep que els MC tenen un gran impacte en els altres i no en ells mateixos. La hipòtesi es basa en que els efectes són perceptuals —perquè afecten els altres— i de comportament —perquè es mira què fa la gent amb la informació que rep dels MC³⁴.
- Les "*reaccions col·lectives*" davant de certs missatges, per part de l'emissor, han ocupat el punt de mira en provocar situacions de violència, pànic i desordre en un grup de receptors simultàniament, a diferència del que deia la teoria de la reacció individual. En aquests casos, els MC s'han vist implicats en la recerca de les causes d'aquests comportaments. El que es pot afirmar, segons les teories del moment, és que hi ha un efecte d'imitació o "contagi" d'algunes actituds que

³³ Horton i Wohl (1956) expliquen el concepte d'"*interacció parasocial*" que descriu les relacions que els receptors estableixen amb personatges estrella, personalitats de les novel·les i programes d'entreteniment, com si fossin reals, de manera que esborren la frontera entre la realitat i ficció. Tsao (1996) ha descobert que l'empatia cognitiva i afectiva prediu la interacció parasocial amb personatges preferits. Kim i Rubin (1997) han examinat la variabilitat de l'activitat de l'audiència i l'impacte mediador sobre la cultivació i la interacció parasocial.

³⁴ Els autors qüestionen l'efecte perceptual de la hipòtesi dient que és molt poc fiable i manca més investigació. És curiós que els factors que influeixen sobre aquest efecte responen que la gent amb més coneixements sobreestimen els efectes en els altres (Price et al. 1997). Alguns creuen que és per causes cognitives (Salwen 1998). S'ha investigat i s'ha vist que els sentiments personals de vulnerabilitat, baixa educació, edat avançada i sexe femení són portadors d'aquest efecte, com a suport de les restriccions de contingut dels MC (Shah et al. 1999).

“provoquen” a alguns receptors. La violència en la televisió i els seus efectes han estat objecte de molts estudis, contraposant-se a la idea de què els MC serveixen per alliberar sentiments agressius i no per provocar-los. estat objecte de molts estudis —contràriament a la teoria que posa en dubte si els MC serveixen per alliberar sentiments agressius en lloc de provocar-los.

➤ Els “*efectes*” intencionats i a curt termini que pot provocar una *campanya* són considerables, pel fet que els MC són utilitzats per col·laborar amb altres fonts institucionalitzades i així ajuden a dirigir, reforçar o activar tendències preexistents i orientades a objectius socialment aprovats, que vénen de l'exterior de molts grups diferents de persones. Una condició important perquè una campanya tingui èxit, a part d'altres factors, és que l'emissor estableixi relació amb el receptor. La teoria de la “*influència personal*” en situacions de campanya, aplicada també a tota la teoria de la comunicació, ho explica afirmant que les idees dels líders de la campanya flueixen dels MC cap a l'audiència, i des d'aquests cap a sectors menys actius de la població. El component ideològic d'aquesta teoria subratlla que els individus estan “protegits” per la força dels llaços personals i per l'estructura del grup en el que adquireixen coneixements i formen llurs opinions.

Des d'un punt de vista semblant, però sense explicitar que és per a una campanya, De Fleur i Ball-Rokeach (1993) parlen d'una teoria de les *relacions socials*, segons la qual aquestes relacions creen efectes-opinió en persones que formen el seu estat d'opinió a partir del que els diu una persona —que ha rebut la informació directa dels MC— amb la qual mantenen un vincle afectiu fort. Mc Quail, per tancar la teoria de la “*influència individual*” reconeix que gràcies a aquesta, els efectes directes dels MC poden succeir sense líders, ja que és força probable que la influència personal actuï com a contrapès del que diuen els MC.

➤ La “*violència dels mitjans*” —malgrat estigui situada en els efectes a curt termini— pot comportar canvis en el comportament a llarg termini. Últimament s'hi estan dedicant molts esforços, sobretot per demostrar la influència que la gent jove rep a través de la representació del crim i l'agressió que apareix en els MCM³⁵.

Passarem tot seguit a comentar les influències a llarg termini³⁶, situades en el quadrant dret del quadre 10:

➤ “*La difusió en un context de desenvolupament*” es deu als estudis de d'E. Rogers (1995); ell mateix juntament amb Shoemaker (1973) diuen que el model de difusió de la informació consta de quatre etapes: informació, persuasió, decisió o adopció i confirmació. Els MC s'encarreguen de la primera etapa i llavors, gràcies als contactes personals i l'experiència autèntica s'arriba a l'adopció dels efectes dels MC. Els sectors on es vol exercir una influència planificada d'innovacions a llarg termini són el terreny personal i estructura jeràrquica de la comunitat o de la societat

➤ “*La distribució dels coneixements*”. La manera com arriben les notícies i informació dels MC als grups de la societat és diversa. Mentre que Mc Quail parla de “*knowledge gaps*”, Rubin i Haridakis ho fan de “*hypothesis gap*” —en el sentit que les classes socioeconòmiques més altes adquireixen més informació i de manera més ràpida que les classes més baixes. Tots els grups guanyen en coneixement, però hi ha una diferència de quantitat i, llavors, augmenta un buit d'informació. La motivació i utilitat que es perceben en la informació influeixen en

³⁵ Per a més informació vegeu Mc Quail 2000:434 i següents, sobretot el quadre on explica un model sobre els efectes que recauen sobre el nostre comportament a partir de la televisió. Tot el capítol 18 del seu llibre detalla l'explicació sobre els efectes a curt termini.

³⁶ Per a una explicació més detallada vegeu tot el capítol 19 de Mc Quail, op. cit.

la pròpia recerca i aprenentatge —factors que procedeixen del context social i no pas dels MC.

➤ *"La difusió de notícies"* comporta conseqüències sistemàtiques a llarg termini. Es parla de l'impacte que rebem de les notícies dels MC i de com això ens afecta. Hom distingeix entre notícies dures i notícies toves, a més de diferents models per analitzar el procés de difusió i la repercussió que comporta.

➤ *"La teoria de la socialització"* també és desenvolupada per De Fleur i Ball-Rokeach, que juntament amb Mc. Quail afirmen que els MC socialitzen³⁷ o no ho fan, perquè conceben la socialització com el procés pel qual les creences, actituds i comportament dels membres de les diferents societats són modelats (en tant que premis o càstigs simbòlics) pels sistemes socioculturals dels que ells (membres) participen. Engloba una sèrie complexa, multidimensional i a llarg termini d'intercanvis comunicatius entre els individus i diferents agents socials, que clouen amb la preparació de l'individu per a la vida en uns entorns socioculturals pactats. La socialització esdevé vital per a la supervivència de la societat com a sistema estable i continu, encara que els seus membres canviïn al llarg del procés de llurs vides. Com a resultat d'aquestes premisses, De Fleur i Ball Rokeach exposen la teoria del *"modelatge"* i de *"l'organització social"*. La primera és igualment comentada per Mc Quail l'apartat d'efectes —que veurem a continuació—, i la segona, la teoria de *"l'organització social"*. La primera —comentada també per Mc. Quail en el següent apartat d'efectes— esperarem a veure-la a continuació, i la segona, la *teoria de "l'organització social"*, mostra com les expectatives estables que defineixen un sistema social poden exercir una influència important en el comportament social dels individus, de manera que posa en evidència les influències indirectes i a llarg termini dels MC, als que podríem comparar amb unes *màquines conductuals del temps* que ens mostren les normes, rols, categories, sancions i actituds dels diferents grups socials existents en el moment, —i que un individu pot haver viscut, o no. El que és important és que els models creen expectatives en l'audiència, perquè van definint el que s'espera que facin aquests quan es trobin en les diferents situacions de la vida que han representat els mitjans³⁸.

Weiss i Wilson (1996) han demostrat el rol socialitzador de la TV en l'aprenentatge dels nens. En l'article de Rubin i Haridakis, hi ha molta bibliografia sobre el tema, i també especialment sobre la manera com, a partir de la teoria cognitiva social, es poden explicar els greus problemes de trastorns alimentaris que estem patint en els adolescents i joves de la societat (Harrison i Cantor 1997)

³⁷ Comptem amb estudis que han demostrat que certs grups d'audiència concrets poden tenir una estructura interna basada en l'ús i el contingut dels MC, i altres estudis afirmen que és molt estrany que l'ús dels MC sigui un obstacle per a la sociabilitat, ans al contrari, els MC afavoreixen tot un terreny comú per a la conversa, temes i exemples que serveixen de pretextos per manifestar les pròpies opinions. Malgrat això, l'aïllament social que puguin provocar els MC en nens i joves ha reclamat molta atenció per part dels investigadors. Un excés inadequat dels MC, o dit d'altra manera, una adicció o abús d'aquests, competeix amb la interacció social normal segons el temps que es dediqui a cada cosa. Les últimes tesis sobre això tenen un punt en comú, i és que els MC s'oposen a l'adaptació i a les relacions socials "bones", o que les males circumstàncies socials es reflecteixin en l'ús dels MC.

³⁸ De Fleur i Ball (1993:292) resumeixen les idees principals de la teoria en els punts següents:

1. El contingut dels medis representa els models bàsics d'organització social en forma de normes, rols, categories i sancions, etc.
2. Aquestes representacions poden ser autèntiques, o no.
3. El públic interioritza les definicions que veu, de manera que es converteixen en expectatives socials i s'espera que hom actuï d'acord amb elles.
4. Aquestes expectatives són una part important del coneixement de la gent, que s'exigirà als individus que vulguin formar part del grup.
5. Les expectatives de la gent pel que fa al comportament dels membres de molts grups que existeixen en la seva comunitat, o en la societat en general, són una part important del seu coneixement general sobre l'ordre social.
6. Tot el que hem deduït d'aquestes expectatives ens serveix com a guies d'acció, són definicions sobre quin ha de ser el comportament personal dels individus envers els altres, i com aquests han d'actuar en relació als primers en les diferents circumstàncies socials.

i els efectes que provoquen els retrats que els MC fan de la violència (Hogben 1998).

➤ Ja hem esmentat anteriorment el paper que tenen els MC en la creació d'efectes a l'hora de *definir "la realitat social"*, no de forma deliberada, sinó perquè presenten una versió incompleta de la realitat. Completarem la informació donada amb tres teories que ens aportaren llum sobre aquesta qüestió. La primera, elaborada per Noelle-Neumann (1974), rep el nom de *"espiral del silenci"* —teoria molt relacionada amb la de la societat de masses—; retornant al sistema tradicional de comunicació vertical, on els MC serien els emissors d'una versió dominant de consens de l'opinió social, com més ells la difonguessin, més afectaria al silenci dels receptors que no compartissin la mateixa opinió, i més hi insistirien els MC. La segona teoria es coneix amb el nom d'*"estructuració de la realitat i tendenciositat inconscient"*, com a efecte de tendències organitzatives, hàbits professionals i condicionaments tècnics. Molts estudis s'han encaminat a demostrar que els MC "estructuren la realitat" en funció de llurs necessitats i interessos. Tenint en compte que el poder és la clau per manipular l'actualitat, potser sí que els MC creen efectes inconscients, malgrat que? perquè? hi ha diversitat d'interessos en joc, però el que queda clar és que qui els domina i els manté té la finalitat clara de provocar certs efectes en la societat.

Finalment tractarem la tercera, la *teoria del modelatge* que hem anunciat en l'apartat anterior i que el propi Mc Quail dubta si ha d'incloure aquí o al final del punt següent que explicarem —sobre la formació de consciència. Un dels principals investigadors de la teoria del modelatge és Gerbner (1973)³⁹, i hom discuteix si és possible d'aplicar-la fora de la societat dels Estats Units, a causa de les diferències que existeixen entre aquesta societat i les altres. Mentre que Mc Quail basa la teoria concretament en els efectes que la televisió pot tenir en l'audiència pel fet que aquesta acabi concebut el món tal i com es presenta en el missatge televisiu, De Fleur i Ball-Rokeach empren la teoria per descriure com s'aplica la teoria de l'aprenentatge social general a l'adquisició de nous comportaments a partir de les representacions dels mitjans en general, tractant-los com una font de models atractius. Llur punt de vista és més ampli i expliquen, en sis passos, el procés de modelatge que pot aplicar-se a qualsevol MC⁴⁰. El problema de la teoria és que no explica què passa a un grup de gent quan imita o assumeix algunes actituds.

Des de la perspectiva de la Teoria Social de la Comunicació espanyola, no podem deixar de citar l'aportació del professor Manuel Martín Serrano (1986, 1993), que compta amb una proposta teòrica centrada en l'elaboració d'un model metodològic per investigar els efectes socioculturals dels MCM i, més concretament, els tipus de mediació que aquests generen⁴¹.

Creiem que és oportú citar la teoria de la *"cultivation"* —de Gerbner— de la que parlen Mc Quail i Rubin i Haridakis. Malgrat no estigui inclosa en el quadre i sigui

³⁹ Aquest investigador també és autor de la teoria de la *cultivation*, que s'explicarà dins d'aquest apartat.

⁴⁰ Els sis passos són (1993:281-282):

1. Un membre individual observa o llegeix quelcom relatiu a una persona, que en aquest cas està representant un model concret d'acció en els MCM.
2. L'observador s'identifica amb el model i pensa que seria positiu d'imitar-lo.
3. La persona s'adona, conscientment o inconscientment, que aquest comportament que observa és funcional, és a dir, que l'observador es creu que, si imita les accions del model, obtindrà un resultat satisfactori.
4. L'individu recorda les accions del model quan veu una situació semblant o igual, —l'estímul— i llavors reproduceix el comportament observat en aquella situació, imita la resposta observada.
5. La reproducció de l'activitat del model en situacions d'estímul proporciona consol, recompensa o satisfacció a l'individu, provocant així una connexió entre els estímuls i les respostes modelades, que cal que siguin reforçades.
6. Aquest reforçament positiu incrementa la probabilitat de què la persona empi l'activitat reproduïda com un instrument per a respondre a situacions similars.

Comptant amb la complexitat d'aquesta formulació, la teoria ha aconseguit augmentar l'interès en els procediments d'anàlisi del contingut del procés, com per exemple la situació d'E-R.

⁴¹ Serrano distingeix entre mediació cognitiva i mediació estructural, ambdues amb la finalitat de resoldre les tensions que es produeixen per la forma en què actuen els mitjans de comunicació.

una teoria *exclusiva per a la televisió*, la seva consideració és fonamental. Basant-se en el fet que, gradualment, la gent accepta la visió del món —en funció del que li planteja la televisió— com una representació de la realitat, de manera que l'audiència acaba adoptant les esperances, pors i manera d'entendre la vida igual que la televisió —no essent conscients que la TV distorsiona les percepcions de la realitat. Els estudis actuals es centren en explicar la "*cultivation*" de la TV —i no tant en estudiar la distorsió que aquesta ofereix de la realitat que ens envolta. Aquesta teoria manté molta relació amb l'"*agenda setting*".

➤ "*Control social i formació de consciència*". Tres postures són bàsiques per concebre aquesta teoria. La primera és que els MC confirmen els valors dominants en una comunitat o nació a través d'una combinació de decisió personal i institucional, pressió exterior i audiència. La segona és que els MC són molt conservadors quan defensen algunes conductes o s'oposen a alguns sectors marginals de la societat. La tercera sosté que els MC participen en nom de la classe dominant quan s'ha de reduir l'oposició i limitar la desviació política i social. Postures —les tres— que en essència responen a la concepció marxista dels MC com a instrument de legitimació del capitalisme. Relacionat amb el que acabem de dir, si analitzem el que diuen i el que callen els MC, veurem que en els silencis davant de certs temes i parts del món adopten una postura concreta en funció de qui governa. Malgrat això, és compromès afirmar que els MC són un motor clau del canvi social, que cada vegada la societat és més conformista i que el temps que l'audiència passa consumint MC no porti a crear una consciència diferent entre els sectors menys afavorits de la societat.

➤ "*Efectes sobre altres institucions socials*". Els MC han de competir amb altres institucions i ofereixen vies per portar a terme objectius institucionals de manera continuada. Només cal pensar per un moment el que passa amb els MC quan hi ha eleccions a un país —exerceixen una funció política per ser portaveus al públic. És difícil distingir entre els efectes de la transformació dels MC i les grans transformacions de la societat que afecten tant als MC com a les institucions, on és la causa d'un efecte? Cal més investigació.

➤ "*Resultat dels esdeveniments*". La informació i actitud que els MC ofereixen a l'audiència sobre esdeveniments crítics a la societat comporta efectes que van destinats a un públic general o si més no a alguns grups concrets. Tornem a recordar el seu sistema de verticalitat de comunicació amb una minúscula —per no dir inexistent— retroalimentació —Vegeu Lang i Lang (1981).

➤ "*Canvis culturals*" que poden anar dirigits a un sector de la societat concret perquè canviïn conductes, sistema de valors, etc. Rubin i Haridakis tracten extensament la teoria afegint-hi una visió més crítica que titulen "*Critical and cultural studies*". L'entenen com una teoria que avalua el rol dels MC en el canvi social que associen al creixement de la cultura i societat de masses. Aquests investigadors comparteixen resultats amb altres investigadors de la comunicació de masses perquè encara manca molta recerca. En aquest sentit, existeix un devat que va des de la teoria de l'hegemonia —a la del Marxisme—⁴², principalment. Tots coincideixen, però, en veure els MC com uns elements de la societat en els que l'audiència construeix punts de vista de la realitat —en interpretar els productes culturals que ofereixen els MC. Per contra, conceben els MC com uns servidors poderosos dels que realment gaudeixen del poder polític i econòmic de la societat. El seu paper esdevé primordial a l'hora de mantenir i crear una societat de masses —mitjançant la presentació d'imatges que subordinen les desviacions socials i controlen tot el canvi social. Els autors afegeixen a la teoria els estudis de com els MC afecten el grau de percepció de la realitat que ens envolta —aspecte que ja s'ha comentat anteriorment.

⁴² Mc Quail (2000) tracta el tema àmpliament als capítols VI-VII.

Les conclusions generals que traiem de tot aquest apartat afirmen rotundament l'evidència d'uns efectes clars dels MC en la seva audiència. És obvi que no per a tothom són iguals, ni tenen la mateixa intensitat, i que tampoc no podem dir que sempre provoquin uns efectes negatius i perjudicials per a la persona, ja que sovint són els que més han posat en estat d'alerta als membres de la societat sobre la influència negativa dels propis MC. Els MC transmeten informació a partir de les regles de conducta social que els individus recorden, algunes de les quals modelen el comportament extern del grup.

Hem vist moltes teories, cadascuna amb els seus encerts i les seves limitacions, però, gràcies a elles, es pot anar configurant el corpus teòric d'aquesta disciplina, perquè ens ajuden a interpretar les relacions entre els diferents tipus de continguts dels mitjans i les influències a llarg i curt termini sobre els individus de la societat i sobre el funcionament de la societat mateixa.

Una teoria hem silenciada al llarg de tota l'exposició, i ha estat present en tota ella, juntament amb el suport de les dades i les investigacions pertinents. Mc Quail l'anomena *teoria del sentit comú*, interessant i poc reconeguda per altres erudits de la comunicació. Aquesta teoria remet a coneixements o idees que tot el món té pel sol fet de ser audiència dels mitjans. Aquesta teoria no acostuma a verbalitzar-se, però és en la base de moltes definicions importants, com per exemple en la de què són els mitjans, en què es diferencien, etc. La seva existència influeix en les opinions que el grup té sobre els MC. Cary Bazalgette també es refereix a aquesta teoria des d'un punt de vista més pedagògic quan diu que "*el sentido común con el que los niños (y en realidad nosotros mismos) respondemos a los documentos de los medios, o a las decisiones básicas que todos tenemos que hacer cuando producimos un documento*" (1996:130).

De tots els efectes que hem vist, els camps actuals amb més recerca d'investigació són, segons Rubin i Haridakis (2001):

Els retrats i estereotips que els MC fan, bàsicament, de les dones i els grups ètnics minoritaris. Els investigadors són centrats en diferents aspectes: com són descrits els grups (Hasegwa i Brain 1999), les conseqüències que poden tenir (Hergoz 1998), com aquests grups són afectats negativament pels marcs (Liebler i Smith 1997) i com això pot treballar-se en l'ensenyament (Quin 1996), etc.

La influència dels MC en la construcció de la realitat no pot quedar oblidada, ja que és un tema clau per a la *cultivation*, el *framing* i els estudis crítics i culturals. S'ha demostrat que els MC i les NT són usats per les cultures locals per a adaptar la globalització: per connectar amb ella i reconstruir un sentit de comunitat, per mantenir velles i noves identitats.

Els temes de salut, en relació amb els MC gaudeixen de molt interès. Les influències dels retrats que els MC fan de la salut compten amb un potencial negatiu d'efectes sobre la imatge que hom té del cos i, en conseqüència,

desordres alimentaris (David i Johnson 1998). A més, Signorielli i Staples (1997) veieren que els nens que més estona passaven davant la TV tendien a tenir més problemes de mala nutrició.

Canvis i manteniments culturals. S'ha demostrat que hi ha una relació entre la cultura i els MC (Kellner 1995): els MC, en el canvi cultural, incrementen la diversitat. A més, alguns MC serveixen com a imperialismes culturals (Ríos i Gaines 1999).

La comunicació amb finalitats polítiques no queda fora d'aquesta llista, perquè s'han realitzat força estudis sobre el tema. Virtualment, cada perspectiva dels MC ha estat aplicada, alguna vegada i d'una manera o altra, a servir la política.

Els MC i la influència en els nens i nenes, joves i adolescents, creiem que no podrà deixar-se d'estudiar mai, si bé la canalla petita és més influenciable que la gran. Continua cridant molt l'atenció l'efecte socialitzador dels MC. Els estudis reforcen la idea de què aquest públic també és actiu a l'hora d'escollir allò que més li agrada, i no s'empassa tot el que hi ha (Cantor i Nathanson 1997). Valkenburg, Kramar i Ross (1998) demostraren l'efecte positiu que té el fet que un adult estigui mirant la TV amb els nens. Les diferències culturals afecten la comprensió dels missatges dels MC (Lemish 1997). El tema de la violència continua essent el capdavanter per les repercussions que comporta; la recerca tendeix a defensar la posició de què el contingut violent dels MC pot tenir efectes negatius per als nens; tanmateix, encara no sabem els rols concrets dels factors que hi poden contribuir (*National TV violence study*, 1998). La literatura en els MC es considera un tema important (Hobbs, 1998).

Les últimes tecnologies i els MC, és una preocupació que tractarem en el punt següent.

Però abans de donar pas al següent l'apartat, voldríem reflexionar entorn d'un últim estudi realitzat per cinc científics pertanyents a la Universitat de Colúmbia, l'Institut Psiquiàtric de l'Estat de Nova York i l'hospital Mount Sinai, que fou publicat a la revista *Science Magazine*, a finals de març de 2002, i en el qual, per veure els efectes a llarg termini de la influència de la televisió en els adolescents, durant divuit anys han investigat 700 nois i noies. La conclusió a la que han arribat és que la quantitat d'hores que aquests passen davant la televisió, té una relació directa amb un augment de conductes violentes a mida que van creixent. Els primers sorpresos han estat els investigadors, ja que han afirmat que aquests comportaments agressius es multipliquen si es passa de consumir una hora de televisió al dia a tres hores, i que afecta més els nois que les noies. Una altra dada per continuar amb el debat obert sobre el tema.

1.2.5. Els últims avenços tecnològics de la informació i de la comunicació i els Mitjans de Comunicació de Masses

En el quadre 6 de l'apartat dels MC del s. XXI i les seves conseqüències, hem inclòs un interrogant, a més de lletres en cursiva, per marcar la manca de coneixement que tenim en aquest principi de segle sobre el que passarà; dubtes que troben el seu origen a finals de l'última dècada de la passada centúria. Queda molt per

escriure, i per sorprendre'ns, del futur d'aquestes tecnologies. Nogensmenys, hom segueix la proposta de Rogers (1995) per veure la viabilitat en l'adopció d'aquests avenços com a MC. El motiu pel que no ens referim directament a "noves tecnologies" i hem titulat aquest punt "últims avenços tecnològics" és que, tal i com s'explica en el punt 1.3.2, l'adjectiu *noves* inclou diferents interpretacions en el camp de recerca educativa sobre aquest punt, i hem preferit no servir-nos d'ell en aquest context. Davant les possibilitats que ens ofereixen aquests últims avenços, les dues línies que es debaten es decanten, l'una, per defensar la seva adopció, perquè falta innovació i utilitat, i l'altra, per repensar els usos i utilitats de la nova i vella tecnologia (Van der Voort et al. 1998).

Una paraula clau que tots associem en parlar de la tecnologia punta, és la de *multimèdia*, integració de diferents mitjans audiovisuals. Hi ha dos tipus de multimèdia: un més antic, que es desenvolupava amb múltiples suports i que integrava la informació de manera complementària —per exemple un vídeo, un llibre i d'altres— i un, l'ordinador, que ha marcat la revolució dels anys noranta com a únic suport que ho integra tot —imatge, veu, text—, tot l'accés a la informació a través d'una petita pantalla. Segons Gutiérrez (1997:25), seria preferible canviar el mot de *multimèdia*, a causa de la seva redundància, pel de *multilinguatge* —perquè integren el llenguatge verbal, el visual, el sonor i l'audiovisual— o *multisensorials* —perquè es necessiten tots els sentits per poder desxifrar els missatges sense una estructura lineal—, coneguts també com els *hipermèdia*. El que queda clar és que, sovint, *multimèdia*, *hipermèdia* i *hipertextos* poden aparèixer en contextos on estan més prop de la sinonímia que no de la definició personal, ja que els tres es refereixen a un determinat tipus de software que es serveix del medi informàtic com a hardware.⁴³ Duarte, en l'article citat, proposa emprar genèricament Materials Multimèdies Interactius (MMI) en tot aquest tipus de programes.

Immediatament després d'associar la paraula *multimèdia*, associem la d'*interacció*. La comunicació interactiva, tan defensada per la publicitat d'aquest sector, assumeix algunes característiques de la comunicació interpersonal, de manera que la retroalimentació entre un emissor i un receptor és possible en forma de missatges verbals i no verbals; a més, també s'estableix un control recíproc sobre el contingut de la comunicació. Poder establir un *feedback* comporta una revolució en el concepte de comunicació multimèdia, més concretament en el món educatiu, i

⁴³ Per a més informació proposem que vegeu l'article "Los materiales hipermedias y multimedias aplicados a la enseñanza" de Duarte, a Cabero (ed.) et alter (2000). Duarte defineix els *hipermèdia* com a materials que de manera interactiva, i no lineal, s'encarreguen d'enllaçar diverses informacions. Els *hipertext* són un subtipus de materials dels *hipermèdia*, que contenen textos i diagrames, imatges i taules. En les pàgines 154-155, Duarte ofereix uns principis i implicacions per al disseny de materials multimèdia, havent valorat prèviament tots els inconvenients i avantatges que ofereixen els multimèdia en l'educació.

és un cop dur per als MC, perquè sempre han hagut de comptar amb aquesta carregosa crítica.

A més de la interactivitat, els multimèdia gaudeixen d'altres característiques atractives que no tenen els MC. En vint anys, la telemàtica ha evolucionat a un ritme vertiginós; aquesta mateixa *rapidesa d'implantació* ens priva de veure amb objectivitat **els impactes que en rebem**. La *globalització* de les TIC ajuda a atenuar les diferències culturals entre pobles i afavoreix les relacions entre ells, i el seu *alt grau d'iconicitat*, captiva l'espectador amb els 3D. L'entrada dels multimèdia a l'educació de manera organitzada i programada és urgent, i comportarà forts canvis en la concepció d'ensenyament-aprenentatge. Altres trets definitoris d'aquests últims avenços són: la seva versatilitat, la ubiqüitat, la flexibilitat, la digitalització, la distribució ramificada i personalitzada, la integració de llenguatges, l'estructura d'arbre i la recepció individualitzada i *activa* de l'emissor. Segons Cabero (2000:19), a aquestes característiques cal afegir la immaterialitat, la interconnexió, l'elevada qualitat d'imatge i so, la digitalització, un augment d'influència sobre els processos que no pas dels productes, la innovació, la potenciació d'una audiència segmentada i diferenciada, la diversitat, la capacitat d'emmagatzematge i la facilitat per eliminar les barreres espàcio-temporals a les que es veu condicionada la comunicació humana. Des d'un punt de vista pedagògic, les grans possibilitats que aporta no han deixat de sentir-se; Gallego i Alonso (1995: cap. IV) ja esmentaven vuit avantatges que aportaven l'ús d'aquests programes; en citarem alguns: millora en l'aprenentatge, augment de retenció i motivació, consistència pedagògica, metodologia més variada, etc. Sovint, aquests avantatges ens han privat de veure que la informàtica també comparteix algunes característiques amb el tradicional llibre, tal i com Cantero (1996:88) comentava en el seu article "Recursos multimedia para la enseñanza de lenguas"⁴⁴, com per exemple el fet que, tant per als programes d'ordinador com per a llegir llibres, cal saber llegir el llenguatge escrit en el que els missatges són codificats, i també el fet que la realitat que apareix a la pantalla de l'ordinador no és l'equivalent al món real, sinó una "realitat virtual" que també apareix en qualsevol text escrit i en tota la literatura; a més, la interactivitat també pot donar-se amb un llibre, ja que el lector pot avançar, tornar enrere, deixar-lo per un altre dia, etc. L'objectiu d'aquesta comparació és mostrar que sovint tendim a idealitzar allò que és nou, i oblidem el bo que té allò que ens és quotidià; la mesura justa consisteix a posar cada cosa al seu lloc. És innegable que els multimèdia aporten molts avantatges per a l'ensenyament, però cal que siguem conscients del que comporten per als

⁴⁴ També poden consultar-se les pàgines 109-113, on mostra títols interessants que poden adquirir-se en multimèdia.

usuaris. En relació amb aquest punt, Cantero (1996:89-90) parla d'un *canvi qualitatiu*, ja que la informàtica exigeix a l'usuari una mentalitat formal, acompanyat també d'un *canvi quantitatiu*, pel ventall de possibilitats que ofereix d'activitats diverses.

Podem preveure com i quines tecnologies interactives es transformaran en MCM? Les tecnologies sembla que les sabem, però roman el dubte de poder encertar quants MC nous apareixeran de la immensa quantitat de combinacions i permutacions que es poden fer. Podem apuntar la idea de què un ús ampli, segons la influència de la família, el sistema polític, l'escola, l'economia, el poder i altres condicions que han modelat el nostre sistema de comunicació de masses actual, serà decisiu en el procés de transformació. A més, els nous sistemes de comunicació hauran d'oferir una combinació excel·lent de contingut, comoditat, costos i de millor accessibilitat al servei que ens dóna la ràdio, la TV, la premsa, el cinema, les revistes, els llibres, etc.

Tant la Internet com la TV per cable i satèl·lit⁴⁵ compten amb avantatges i inconvenients, sobre els que hom està prenent diferents posicions; la bibliografia del moment es basa en prediccions del que pot passar. El llenguatge visual desenvolupa un paper clau en la comunicació mediatitzada per ordinador gràcies a l'ús de les *emoticones*⁴⁶. La situació de l'ordinador personal aparenta un augment d'ús considerable en tota la població, que conviu diàriament amb múltiples ordinadors al seu voltant, des del forn de pa fins a qualsevol altra gestió quotidiana. El que potser sembla més clar és el cas de la telefonia mòbil, que voldríem incloure com un MC més; la seva difusió ha estat tan ràpida entre totes les edats i classes socials, que gosariem afirmar que estem vivint just en el moment de la transformació d'aquesta tecnologia punta en MCM. La tecnologia i l'economia s'han combinat de manera tan assequible, que la comunicació amb els telèfons mòbils ja està afectant l'escriptura i la llengua oral, en l'aspecte d'aconseguir la màxima economia en ambdues facetes.

Un dels avantatges més compartits que ofereixen les tecnologies més recents és, aparentment, la democratització de l'accés a la informació; però això ocorre sempre

⁴⁵ La diferència recau en el fet de partir d'una informació analògica o digital. Amb aquesta última s'ha simplificat considerablement la recepció de les ones, amb la qual cosa es necessita molt poc cable per a la seva transmissió. A tall d'anècdota direm que, gràcies als cables de fibra òptica, 70mm de diàmetre poden contenir fins a 500.000 canals de comunicació.

⁴⁶ Les *emoticones* són uns pictogrames que circulen per Internet i pels "xats" amb la finalitat de transmetre emocions o sentiments dels participants. Torres, en la revista TEXTOS de la Cibersociedad on line, ho explica en l'article "Funciones pragmáticas de los emoticonos en la comunicación mediatizada por ordenador". La seva tesi és que l'ús de les *emoticones* contribueix a la construcció del text des d'un punt de vista pragmàtic, ja que poden reforçar o atenuar un acte d'amenaça de la imatge. Una altra funció que desenvolupen és la d'aclarir ambigüitats i suplir funcions atribuïdes a l'entonació i el llenguatge no verbal en una conversa directa.

i quan es compti amb els mitjans necessaris, només cal que pensem per un moment en els països subdesenvolupats i ràpidament ens adonarem de quins som privilegiats i de quins no. Recentment, s'està posant sovint damunt la taula el fet de "saber", "poder" i "comprendre" la informació que ofereixen les TIC (vegeu 1.3.2). En aquest sentit, és suggerent el títol de la conferència que la Dra. Watkins, de la Universitat de Birmingham, oferí en el II Congrés Europeu de *Tecnologies de la Informació en l'Educació i la Ciutadania. Una visió crítica*, celebrat a Barcelona els dies 26, 27 i 28 de juny de 2002; el títol és *Working Towards a Barrier Free Information Society*. Watkins treballa a l'agència europea pel desenvolupament sobre les persones que requereixen necessitats especials per a l'educació (NNEE)⁴⁷. El seu discurs defensà els drets d'aquest col·lectiu basant-se en els avantatges que l'ús d'aquestes tecnologies els poden aportar i demanà un diàleg més obert i continuat amb els pedagogs i investigadors de les TIC: *Special educators are not being heard by the researchers who may be in a position to already provide them with some of the solutions they are looking for* (2002). I una de les últimes frases que acabà dient en el seu discurs, ens la fem nostra en tant que serveix per resumir la idea que es volia expressar en aquest paràgraf: *Access to ICT knowledge that is essential for participation in the information/knowledge society*. Creiem que, com a professionals de l'educació i la comunicació, encara ens manca avançar, si volem lluitar perquè tothom tingui accés al que ocorre al voltant nostre. Arran del diàleg que s'obrí en el torn de preguntes amb els assistents al congrés, un altre tema que es debaté fou la necessitat de simplificar cada vegada més la *interface* i la distribució de la informació, perquè l'accés a aquesta sigui més senzill per a tothom. La tesi que Watkins defensà sobre aquest punt fou que tots aprenem de maneres diferents i que els esforços que s'esmercin per adequar i facilitar les TIC a les persones amb NNEE de ben segur aportaran altres maneres d'aprenentatge per a la resta d'usuaris.

Hem afegit l'adverbi *aparentment* a l'inici del paràgraf anterior, perquè l'audiència privilegiada que empra les TIC rep molts missatges subliminals d'empreses o de cases importants d'informàtica que volen *captar* clients oferint-los molts productes atractius de forma gratuïta. No podem ser tan ingenus com per creure que els regals ens arriben a canvi de res. El poder per controlar les grans xarxes d'informació i els interessos econòmics podrien explicar les finalitats que persegueixen. Per tant —tant de bo ens equivoquem!—, qui més ràpidament actuï, més ràpidament adquirirà part, si no tot, del poder de la informació (Gutiérrez 1997). Un dels perills que ens cal vigilar per la sobreinformació amb què som carregats pels MC i les TIC, és que aquests mitjans vulguin crear l'apatia del públic i

⁴⁷ Per a més informació pot consultar-se el portal: www.sensit.net

aconseguir que aquest accepti formar part d'una col·lectivitat de mercat de consumidors.

Els grans grups de comunicació de l'Estat ja s'han posat en marxa per adaptar-se als nous canvis, perquè no volen quedar fora d'aquest nou negoci on, segons el director del Grup Lavinia, el periodista Antoni Esteve,⁴⁸ els grans grups de premsa acabaran "*creant agències que generaran uns continguts propis que es distribuiran en diferents mitjans, sigui la ràdio, la televisió, Internet o diferents diaris*" (2001:39). En el mateix article citat parla de la nova TV per al futur, una TV interactiva de segona generació, batejada com *televisió 2.0*, que amb les connexions necessàries podrà enregistrar hores de programació i amb la que l'espectador, a més de la part interactiva, podrà tornar a recuperar tot el que no ha pogut mirar en directe.

Altres conceptes com la *realitat virtual* i la *intel·ligència artificial*⁴⁹ concentren els esforços de científics de branques diferents i lluiten per superar els actuals MC. Una mentalitat oberta i una conscienciació del món multimèdia en què vivim ens han de portar a un estudi seriós de la multiplicitat de llenguatges que el defineixen, molts d'ells heretats dels MC i perfeccionats, d'altres, provocats per la pròpia interacció de la pluralitat mediàtica.

1.3. Educació i comunicació

L'objectiu d'aquest apartat del capítol és definir en quins conceptes d'*educació* i *comunicació* es fonamenta l'estudi, conceptes dels quals se'n desprendran conseqüències a mida que vagi avançant el discurs, ja que és ben coneguda l'afirmació dels pedagogs que *l'educació és comunicació*.

Educació i *comunicació* són mots talment coneguts, talment polisèmics. En aquest sentit polisèmic, el mot **educació** ens pot remetre a les idees següents:

- El món escolar
- L'educació informal
- L'acte en si d'educar
- El procés educatiu en el seu conjunt, etc.

A causa dels nostres paràmetres d'investigació, l'utilitzem pensant en totes aquestes accepcions, a excepció de l'educació informal, no perquè no la considerem

⁴⁸ El grup Lavinia és una empresa catalana que dirigeix Esteve i que, segons ells, té com a eix essencial "*la convergència entre la televisió i Internet, oferint solucions en els àmbits de la producció, servei i assessoria*" (2001:39). La cita en la bibliografia cal buscar-la per M.F.

⁴⁹ Per *realitat virtual* entenem aquells multimèdia que faciliten l'entrada a mons, aparentment reals, en els que es potencia una realitat il·lusòria en un temps real creat a partir del sistema informàtic. La

important, sinó perquè nosaltres centrem l'estudi en el món escolar. En relació amb el tercer punt —l'acte en si d'educar—, ens agrada la definició que en fa S. Cardús: "*Educar és posar en relació una interpretació del passat amb una expectativa de futur, amb l'objectiu de transcendir el present*" (2001:19), ja que s'ajusta a l'objecte d'estudi de la investigació.

El terme *comunicació* està molt de moda i pot referir-se a diferents conceptes, que varien segons les formes i graus de profunditat. El podem entendre com un acte fonamentat en els elements següents:

- La transmissió d'informació dels Mitjans de Comunicació de Masses i les altres formes de comunicació més recents a través de les tecnologies de la informació i de la comunicació.
- L'establiment d'una relació interpersonal.
- La presència a l'interior de construccions generals en diferents disciplines.

Quan nosaltres l'emplem en la nostra investigació l'entendrem, la major part de les vegades, en la primera accepció —la transmissió d'informació dels MC i altres formes de comunicació més recents—, en tant que en altres moments el context farà explícita alguna de les altres dues accepcions esmentades.

I, finalment, abordarem l'especificitat del concepte *Educació en Comunicació* que forma part del títol de la investigació.

1.3.1. Tres models d'educació, tres models de comunicació

Al llarg de la història, s'ha comprovat que, darrera d'un model d'educació concret, es dibuixava també un model de comunicació que facilitava l'adquisició d'aquell; ens referim al principi citat abans: *educar és comunicar*. Segons la manera que escollim d'educar els educands, ens decantarem per un model d'educació o per un altre. El que pretenem és presentar tres models d'educació, juntament amb els corresponents models de comunicació, per explicar el que determina l'enfocament de la investigació. Cal aclarir, abans, que l'estat pur dels models existeix només a nivell teòric, perquè en la pràctica docent s'intercanvien.

El model d'educació tradicional, d'origen europeu i amb els antecedents de l'educació escolàstica i enciclopèdica, basat en la transmissió de coneixements, no ens queda gaire lluny de la nostra pròpia experiència com a estudiants. Aquesta

intel·ligència artificial continua estudiant la manera com una màquina pot conversar amb algú sense que

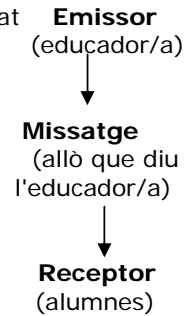
educació autoritària té com a objectiu que l'educand aprengui, i el sistema de comunicació unidireccional del que es val és el següent:

La comunicació en l'educació tradicional

Quadre 11

emissor (l'educador/a) – **missatge** (és allò que diu l'educador/a) → **receptor** (alumnes)

Aquest model de comunicació de l'ensenyament tradicional ens és ben conegut, perquè ha estat adoptat en moltes altres situacions comunicatives de la vida quotidiana, en les que com a receptors assumim el monòleg dels diferents emissors de manera natural. Aquí, el mestre-professor, o qualsevol emissor en estat de poder, és considerat la figura principal en el procés d'educació i tant el missatge com el receptor li queden subordinats. Tal i com proposa Kaplún (1998) seria millor canviar l'horitzontalitat del model per una verticalitat, potser més adequada pel context general.



Tal i com avança la societat, calia un replantejament de fons sobre l'aplicació d'aquest esquema en les nostres aules. Una part del món evoluciona molt de pressa, els alumnes encara més, i la pedagogia dels mestres i professors no pot allunyar-se d'aquest canvi de la *societat de l'era de la informació* (Mc Luhan) en la que ens ha tocat viure. Un primer pas cap a l'intent de modernitzar l'educació en funció de les noves possibilitats fou incorporar suports audiovisuals a l'ensenyament tradicional —diapositives, pel·lícules, etc.—, que volien ser una imitació dels Mitjans de Comunicació de Masses que tant cridaven l'atenció en aquell moment. Aparentment, s'estava fent quelcom que era fàcil de portar a l'aula, perquè tenia molt bona acceptació per part del alumnes, però en realitat, canvià res?

El segon mètode, nascut als Estats Units en el segle XX, emmarcat per la segona Guerra Mundial, és fill de la psicologia conductista d'estímuls, respostes i recompenses (Pavlov). Posa l'èmfasi en els efectes que produeix el missatge en el receptor; el que interessa és que aquest faci o respongui com se l'ha preparat. Per tal d'aconseguir-ho, l'emissor –o programador- ho converteix tot en tècniques d'aprenentatge, i constantment està motivant i persuadint el receptor perquè actui tal i com està previst, de manera que educar comporta generar hàbits sense raonar ni reflexionar, només responent en funció de les tècniques treballades per l'emissor. Una resposta personal i raonada d'un educand no s'ajusta en aquest model. Si bé aquesta proposta d'educació no ens queda tan propera com l'anterior,

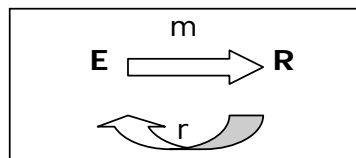
aquest se n'adoni.

en l'aprenentatge de segones llengües tingué força èxit durant un temps, com també en d'altres sectors de la societat en general. De ben segur que, al llarg de l'explicació, el concepte *publicitat* ens ha vingut a la ment. I és que tant la propaganda comercial com la política apliquen els mecanismes citats, a més dels MCM. La premsa, la ràdio, les revistes i d'altres mitjans es beneficien d'aquest model per crear hàbits en els receptors, en aquest cas, l'audiència o els consumidors, *programats* perquè comprin el producte "x" o perquè votin el candidat "y".

Aparentment, el model de comunicació que respon a aquest model d'educació és lleugerament diferent de l'anterior; un element nou, el de la retroalimentació per part del receptor cap a l'emissor, forma part d'aquesta diferència.

La comunicació en l'educació conductista

Quadre 12



En funció de les característiques que acabem d'explicar, la retroalimentació ® té un paper concret: comprovar o afirmar la reacció de l'emissor davant la proposta de comunicació que se li ha fet. És positiva quan l'individu acata la proposta, i negativa si la refusa. No ens deixem enganyar per l'aparença de creativitat, raonament o espontaneïtat per part del receptor davant el missatge rebut, perquè no hi compta. La resta d'elements són molt similars al model anterior. L'emissor/a professor/a continua essent el protagonista de l'acte de comunicació, que té com a subordinats el missatge i el receptor.

Un dels problemes més greus que observem en aquesta proposta és la *reducció automàtica del pensament* que s'espera del receptor. Per a educar els membres d'un exèrcit o d'altres col·lectius, per a condicionar la compra de certs productes, sí funciona, però per a l'educació, que té com a finalitat formar persones lliures, democràtiques i, sobretot, amb capacitat de raonar i pensar per elles mateixes, les eines d'imposició i manipulació de llurs conductes no s'ajusten al seu propòsit.

El tercer i últim model pedagògic, inspirat per Freire (1969), és de caràcter endogen, perquè es centra en la persona i en el procés, a diferència dels altres dos que eren exògens, centrats en els efectes i els continguts que calia donar. El seu objectiu consisteix a fer que els receptors pensin, tinguin una actitud crítica i aquesta els porti a transformar el seu entorn. Si el segon model era fill de la teoria

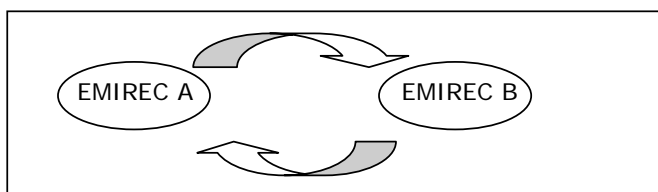
conductista, Freire, des d'una actitud eclèctica, recull molts aspectes de la psicologia cognitiva i la teoria constructivista, com per exemple la importància de què l'alume/a *aprengui a aprendre* i el fet de què l'error sempre sigui considerat positiu per a l'aprenentatge, a diferència dels altres dos models, en els que l'error no era mai ben acceptat ni incorporat en el procés per poder millorar el que calia. El protagonista de l'acció educativa és el receptor, que adquireix una actitud activa i participativa quan ha de reflexionar sobre l'objecte d'estudi, i l'educador ha de vetllar per donar la informació necessària en el moment oportú, aportar les "crosses" perquè els educands puguin avançar en llur procés.

No passa desapercbut que aquest plantejament de fons comporta una concepció ben diferent de la funció dels elements de la comunicació, que s'entén com un intercanvi d'idees i experiències, coneixements, sentiments entre un emissor i un receptor, és a dir, una fluïda i constant retroalimentació. No podia venir d'altres mans que les d'un canadenc Jean Cloutier (1975:225), qui defineix aquesta situació com EMIREC —amalgama d'Emissor i Receptor—, donant a entendre que, perquè es doni un vertader acte de comunicació, hom ha d'actuar com a emissor i receptor alternativament, interacció que, segons creu ell, els nous Mitjans de Comunicació permeten a qualsevol usuari; de manera que, en alguns casos, es converteix en *emirec-emissor* i, en d'altres, en *emirec-receptor*, segons la funció que li pertorqui fer en cada situació. La gràfica de la comunicació quedaria com la del quadre 13.

Aquest últim model és el que ens interessa en la present recerca, perquè **la finalitat del model educatiu és formar educands que pensin**, que es facin una opinió crítica i que, llavors, transformin el que no els agrada del seu entorn, nocions que ja trobem en la teoria de Vallet (1970), quan reclamava que l'alumne havia d'adquirir un paper d'emissor actiu capaç de poder-se expressar amb els Mitjans de Comunicació.

La comunicació segons J. Cloutier

Quadre 13



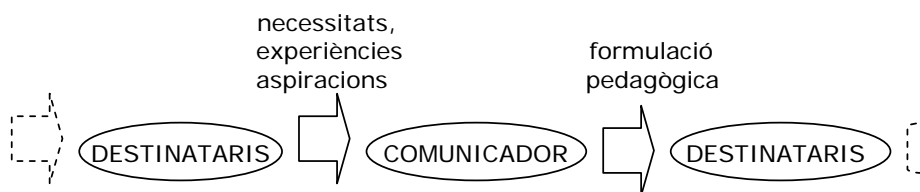
Si bé la proposta s'ajusta al que entenem per educació i comunicació, creiem que, perquè es doni un fructífer procés d'EA, i entenent que l'educand n'és el

protagonista, ens cal partir, segons la visió de Kaplún (1998), dels coneixements previs i dels interessos que els alumnes tenen en el terreny en què volem establir una situació de comunicació tal i com l'acabem d'explicar. Per a nosaltres, aquest és l'home que presenta un vertader sistema comunicatiu democràtic. La comunicació educativa s'ha de recolzar sempre en aquests conceptes previs, o segons l'autor, en una *prealimentació* —traducció literal de la paraula anglesa *feed-forward*.

Quan el destinatari al que ens adrecem sent curiositat i es sent implicat en el missatge que volem transmetre, tenim més possibilitats de què tingui èxit aquest enigmàtic procés d'EA. La coneguda avaluació inicial, o avaluació zero, que s'acostuma a passar als educands abans d'iniciar qualsevol situació d'EA, s'encarrega de recollir els coneixements previs que tenen els alumnes sobre el tema en qüestió i, a partir dels resultats i les característiques del grup-classe, d'iniciar el procés. Segons això, l'esquema tradicional de la comunicació, iniciat per l'emissor quedaria alterat de la manera següent (Kaplún 1998:79), responent a la teoria de la recepció:

Model de comunicació democràtica de Kaplún (1998:78)

Quadre 14



Aquest és el model de comunicació que es contraposa als models impositius dels MCM, de comunicació grupal, o de comunicació de difusió. L'hem escollit perquè ens agradaria que es treballés en el terreny de l'educació a les escoles, centrant-nos en l'àrea de Llengua i literatura catalana i castellana de l'Educació Secundària Obligatòria; per això hem decidit d'investigar-lo.

Un altre apunt que no voldríem deixar de comentar, ens l'ha suggerit la lectura de Redondo (1999), que en la segona part del seu llibre tracta del concepte de comunicació des d'un punt de vista pedagògic, en la detallada definició que presenta dels elements i característiques de l'acte. Prenent l'home com a punt de referència, puntualitza que els missatges també poden donar-se des d'un ordre afectiu, a més de l'usual ordre cognoscitiu. Esforçar-se a transmetre amb simpatia i amor els missatges, és reconegut per Redondo com un mitjà més, que sovint descuidem o ignorem en els nostres actes i obres, però que de fet és el que pot

arribar millor al receptor, i si no, recordem el que s'ha explicat sobre les noves tècniques que empren els MCM per a persuadir l'audiència. D'aquesta mateixa línia és l'opinió d'en de S. Serrano quan deixa ben clar que les habilitats comunicatives d'algú estan totalment lligades a les emocions que regeixen la seva persona, i que "*les emocions no són un luxe*"; per tant, una bona competència comunicativa no pot anar deslligada d'una bona competència emocional, en tant que el nostre sistema emotiu exerceix una influència innegable (2000:13-14, a). En una entrevista que feren, en Serrano aconsellava als educadors de reflexionar sobre com ens comuniquem amb els nostres alumnes, ja que "*estem vivint una emergència de l'oralitat, una emergència de la imatge, del món no verbal*" (2000:2, b), en funció de la qual l'escola ha d'ensenyar l'individu a viure i a convida felicitat amb tota l'allau d'informació que rep.

La feina de cada dia, la rutina o els problemes personals ens poden afectar fins a tal punt, que com a educadors ens oblidem de la importància que té posar tota la nostra energia i *passió* en allò que transmetem, perquè aquest entusiasme també *educa*, perquè la simpatia i el bon humor també *eduquen* i, en el fons, el que fem és establir una relació humana on l'afectivitat sempre marca tot el procés, del qual tots ens podem beneficiar, educands i educadors.

El comunicador/a professor/a ha de buscar, a partir de la prealimentació, la millor pedagogia i didàctica per al seu procés de comunicació, no oblidant que els nostres alumnes tenen molts coneixements previs sobre els MCM, apresos i desenvolupats en una educació informal. Quan volem transmetre un missatge, comptem amb diferents sistemes de signes per codificar-lo —símbols gestuals, verbals, visuals i audiovisuals—, que cal combinar i alternar segons les característiques del missatge, i sense oblidar la simpatia. El que no podem fer és continuar adorant la transmissió visual i oral únicament mitjançant els llibres de text, per ser la que vam rebre la majoria de professionals de l'ensenyament. Hem de procurar evitar que, als nostres alumnes, els ocorri el mateix que a la Martina, la protagonista de l'obra narrativa *Tobies i l'àngel* de Susanna Tamaro, qui explica que odiava anar a l'escola perquè hi regnaven les paraules-confusió, "*Paraules que semblaven importants i que en canvi no volien dir ben bé res. Almenys per als seus pensaments. La Martina tenia el cap ple de preguntes i cap de les paraules-confusió no era capaç de respondre-les*" (1999:37-38). Per poder resoldre aquesta situació, la protagonista de l'obra tenia les situacions quotidianes classificades amb diferents tipus de paraules, colors, formes i llenguatges: dies vermells, negres, paraules escorpí, paraules aranya, llenguatge-escombraries, llenguatge-confusió i llenguatge de les portes amagades —aquest últim es referia al fet de parlar amb els objectes inanimats a través del pensament. Com a educadors, hem de reflexionar per resoldre aquestes situacions,

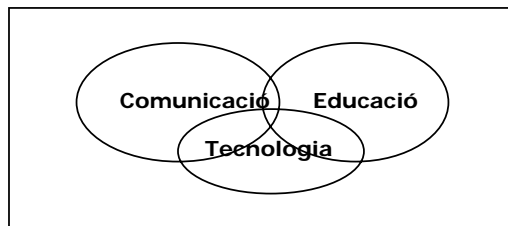
en què tal i com expressàvem en el punt 1.2.4.1 el *soroll* del canal entre l'emissor i el receptor interromp o arriba a trencar la comunicació.

El que acabem de tractar últimament pot incloure's en el que s'ha definit com una pedagogia de la comunicació, que segons la línia de Sanvisens (1988) i Rodríguez Diéguez (1988), cal entendre com una disciplina crítica que vol pensar més en el fonament comunicatiu de l'educació que en com aconseguir comunicar-se millor, sense abandonar tampoc aquest objectiu, que pot esdevenir conseqüència directa de l'altre. Prenent en consideració aquestes postures, i per poder centrar de manera clara tot el que tractarem a continuació, ho hem representat en els tres diagrames del quadre 15.

El que pretenem en aquest primer capítol és clarificar els dubtes i interrogants que apareixen en la confluència comuna d'aquests tres elements, que, a la pràctica, i des del nostre punt de vista, no van prou interrelacionats. Si fins ara hem tractat dos tipus de comunicació, la interpersonal i la de masses, el pas següent tracta de les TIC com a tecnologia educativa, per reflexionar després sobre la importància de concebre una Educació en Comunicació en l'àmbit escolar.

Comunicació, Tecnologia i Educació

Quadre 15



1.3.2. Les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació com a tecnologia educativa

Incloure les TIC dins del camp de la tecnologia educativa, com també els MCM, resulta evident i indispensable, però alhora complex i llarg, pel considerable volum de significació continguda en el concepte⁵⁰. La LOGSE ha incorporat un nou crèdit als seus plans amb el títol de "Tecnologia", matèria que també considera el que pretenem estudiar, però des d'un enfocament diferent, tal i com explicarem en el punt 1.5.3.

⁵⁰ Per a una informació més detallada sobre els diferents significats i l'evolució d'aquests vegeu: Pablos, J. (1996, cap. II) i Gómez Galán (2000, cap. I).

El nostre objectiu immediat es concentra a recollir les idees bàsiques i les conseqüències de la influència de la tecnologia educativa (TE) en les (noves) Tecnologies de la Informació i de la Comunicació (TIC o ICTs⁵¹), en el marc de les Ciències de l'Educació i vinculades amb la Didàctica, en tant que entenem que la seva aplicació al món educatiu en general, i més directament a les escoles i a les aules de secundària, té com a finalitat incidir en una millora en el procés d'EA⁵²; de manera que les TIC, com a tecnologia educativa, esdevenen una part important en la nostra investigació, com també els MCM; el que ocorre és que, aquests últims, ja han estat tractats àmpliament en els punts anteriors, per això ens ocupem ara de les TIC.

Segons De Pablos (1996:102), per tecnologia educativa entenem "*un campo de conocimiento donde encontramos un espacio específico de reflexión y teorización sobre la acción educativa planificada en función de contextos, caracterizada por su mediación; y un espacio de intervención en el que los medios y los procesos de comunicación educativa se constituyen en objeto de investigación y aplicación preferentes*". La justificació de la seva presència a les aules, la debem al recolzament que ha rebut des de tres ciències socials: la *teoria de la comunicació*, que ja hem anat explicant, les *teories de l'aprenentatge*, basades en el naixement de la psicologia cognitiva, i la crisi del conductisme, a més de la *teoria general de sistemes* com a suport estructural, i últimament la influència de la *Cibernètica* (Wiener).

Com és de suposar, els orígens de la TE cal buscar-los en la primera potència Mundial, i foren potser per accident, com a recurs que s'aprofità en la II Guerra Mundial. No fou fins a la dècada dels anys seixanta, que es deixà sentir de manera més sistematitzada com a matèria en el camp educatiu. El primer pas es fa quan la incorporació de mitjans audiovisuals té la funció instrumental d'agilitzar la feina, però sense donar-li, en principi, cap altra importància; llavors, amb la presència més reiterada dels Mitjans de Comunicació en la vida quotidiana i amb els avenços

⁵¹ Aquest concepte prové de l'anglès *information and communication technologies*, que també ha coexistit amb el de *new technologies*. La traducció d'aquest concepte, per a una gran majoria d'investigadors espanyols, ha estat "Nuevas tecnologías (de la Información y de la Comunicación)". El que hem posat dins del parèntesi és per subratllar que aquesta última part no sempre hi és; en canvi, en la bibliografia en català s'ha apostat més per "Tecnologies de la informació i de la comunicació" i es pot trobar en les sigles TIC. Val a dir, però, que en un article de Kommers i Lanzing (1998) dins del llibre de Vizcarro i León (1998, cap. V), hem trobat una nota dels traductors en la que observem que, en lloc de partir de l'original anglès *information and communication technologies*, parteixen d'un canvi d'ordre, en el que *communication* ocupa el primer lloc de la frase: *communication and information technologies*, de manera que les sigles queden CIT, que són les que fan servir i en la traducció. Davant d'aquesta diversitat, hem cregut oportú basar-nos en *tecnologías de la información i de la comunicación* (TIC).

⁵² Per a més informació vegeu la pàgina web del Dr. Marquès de la UAB, <http://dewey.uab.es/pmarques>. En l'apartat d'agenda de tecnologia educativa, es troba un recull molt interessant d'adreces de professors que imparteixen aquest crèdit, de projectes que s'estan realitzant entorn d'aquest àmbit, d'institucions catalanes, espanyoles, europees i mundials que treballen en tecnologia educativa, etc.

en tecnologia, es comença a reflexionar sobre què comporta portar els mitjans audiovisuals a les escoles en última instància, ja que on primer s'experimentaren fou en els ensenyaments superiors. Encara que ho citem de passada, l'ensenyament programat va relacionat amb els inicis de la tecnologia educativa, destacant els Estats Units i el Regne Unit. Cap als anys setanta, comptem amb les primeres aplicacions d'ensenyament assistides per ordinador (EAO). Tal com succeí en el Regne Unit, a Espanya l'ensenyament programat cal considerar-lo l'inici de la tecnologia educativa, més concretament a la Universitat de Barcelona.

Abans de passar a delimitar els continguts que es relacionen amb la primera part del títol: *Tecnologies de la Informació i de la Comunicació*, cal que expliquem que, al llarg de tota la recerca bibliogràfica sobre aquesta part del treball, ens hem trobat davant d'una altra dificultat lingüística i conceptual, semblant a la que hem explicat sobre la *comunicació no verbal*. Aquesta vegada, però, deguts als múltiples conceptes que estan relacionats amb els de *tecnologia educativa*. Ens hem quedat sorpresos de la quantitat de títols diferents que hi ha per parlar de conceptes molts similars, o iguals, directament relacionats amb aquest camp. A diferència de la *comunicació no verbal*, el que ocorre en aquest terreny és tot el contrari: no comptem amb una omisió, sinó amb una excessiva sinonímia, que sovint ens ha portat a trobar qüestions molt específiques de diferents etapes i àrees del currículum de la Reforma sota el títol d'*Educación multimedia y Nuevas Tecnologías* (Gutiérrez 1997), o bé informació sobre les noves tecnologies i els multimèdia en algun apartat sobre audiovisuals, o fins i tot aplicacions didàctiques de la ràdio i el cinema sota el títol de *Tecnologies de la Informació i la Comunicació a l'aula* (Gómez Galán, 2000). Alguns exemples de les diferents maneres de referir-se a conceptes similars són els següents:

- *Noves Tecnologies de la Informació i de la Comunicació (NTIC)*
- *Noves tecnologies aplicades a l'Educació*
- *Tecnologies digitals*
- *Els Mitjans de comunicació de masses o socials (MCM)*
- *Educació dels Mitjans de Comunicació (EMC)*
- *Mitjans audiovisuals*
- *Mass media*
- *Mitjans massius de comunicació (MMC)*
- *Multimèdia*
- *Tecnologies de la informació (TI)*.

I això, a més dels conceptes en anglès *Visual Literacy*, *Media Literacy* (els britànics hi inclouen també el llibre) i *Media Education*⁵³. La manca d'una correcta definició, algunes vegades, al costat de l'ambigüitat de certs conceptes, en altres ocasions, sumat a maneres de definir-ho en altres idiomes —com acabem de veure en el cas

⁵³ Per a més informació vegeu l'article de Potter (1990: 1-8)

de l'anglès, i molt semblant en francès—, ens ha portat en alguns casos a la troballa de qüestions molt interessants i puntuals, enfront d'altres nocions molt disperses. Creiem que el problema ve provocat per la gran amplitud d'aquest camp, la tecnologia educativa, i per les desenes de definicions que hi ha. És normal que, segons els contextos i enfocaments científics, ens trobem amb definicions diferents, que, tot sovint, s'entrecreuen. En aquest sentit, va bé cercar informació a partir del concepte de *tecnologia de l'educació* (Gómez Galán 2000:27).

Actualment, **les sigles TIC** responen al conjunt de les **Tecnologies de la Informació i de la Comunicació**, com ja s'ha explicat a l'inici d'aquest apartat, concepte que aparegué a finals de la dècada dels noranta amb la finalitat d'englobar l'electrònica i el *software* informàtic, a més també de les infraestructures de la telecomunicació. Tres camps que, si bé en llurs inicis semblaven independents, gràcies als avenços constants de la tecnologia del segle passat i de l'actual, avui no poden concebre's l'un sense l'altre. Aquesta única realitat ja ha començat a transformar, revolucionar i canviar la nostra vida quotidiana, però encara resta molt per escriure i investigar sobre la seva presència en el món de l'educació, dins de les escoles, dins de les aules, en el pensament dels professors i dels alumnes. Malgrat això, la reflexió que s'està portant a terme entorn d'aquesta recent línia de recerca sobre la tecnologia educativa arreu del món, queda demostrada per la continuada celebració d'events que reuneixen investigadors i persones sensibilitzades per aquest tema. Només a tall d'exemple, a mitjans de juliol de 2002 vam consultar l'agenda que ofereix la revista "Canal Digital de Tecnologia Educativa" (Octeto)⁵⁴ sobre aquestes trobades, i en l'últim semestre del mateix any vam comptar que encara quedaven per celebrar prop d'una vintena de congressos i conferències sobre TE i TIC. Esperem que, fruit d'aquestes conferències a diferents llocs del món, l'educació en surti beneficiada. Tornem, però, a qüestions de terminologia relacionades amb les TIC.

La triple distinció que proposa Ortega de Tecnologies Convencionals, Noves Tecnologies (NT) i Tecnologies Avançades per al domini bàsic de totes les tecnologies de la informació i dels llenguatges digitals que ha de procurar oferir l'escola, creiem que és la clau que ha donat peu a la diversitat de nomenclatura (1997:230-231). En el primer cas, les tecnologies convencionals que s'especifiquen són la dicció oral, l'escriptura manual, el dibuix, la pintura, el modelat, la fotografia, la gravació, etc. En Noves Tecnologies inclou el diaporama i els audiovisuals, els

⁵⁴ L'adreça d'Octeto és: <http://cent.uji.es/octeto> i la del calendari és: <http://reservoir.cent.uji.es/canals/octeto/es/>

videogrames, la premsa, els programes de televisió, la informàtica bàsica, la ràdio digital, etc., aparells o recursos que, per molta gent, serien considerats tradicionals, ja que en les TIC inclouen el que Ortega detalla com a tecnologies avançades: disseny i animació informàtica, "navegació" per Internet, accés a biblioteques virtuals, creació de missatges a través de llenguatge d'hipertext, premsa digital, televisió digital, etc. Per tant, ja es veu que és aquí on intervenen les apreciacions i interpretacions personals, o de col·lectius, per a associar uns temes en concret a un títol determinat.

Un altre exemple d'això, el trobem en l'ús de l'adjectiu *noves* que encapçala les NTIC, d'ús generalitzat entre els especialistes i investigadors espanyols. Bartolomé (1998:51) reconeix que la denominació "noves tecnologies" no és molt encertada, malgrat que estigui acceptada dins i fora del context escolar.

En primer lloc, el terme *noves* cal entendre'l referit a llur possible existència anterior; per exemple, en funció dels recursos amb què compta un centre, *noves* Tecnologies de la Informació i de la Comunicació pot ser, per a alguns, incloure el vídeo i la televisió en els processos d'EA — equivaldria a la segona proposta de Ortega— i, per a altres, pot representar la Internet i la televisió per cable —que hem vist com a tecnologies avançades. Per tant, l'amplitud del problema encara es veu més condicionada al context educatiu en cada cas. Ruiz i Tarragó, en les actes d'un Congrés celebrat a Igualada el 1996 sobre l'Educació i les noves tecnologies, diu sobre l'adjectiu *noves*: "[...] fugirem a més del qualificatiu 'nova' tecnologia, envellit al llarg de les dues últimes dècades" (1996:80). Segons Cabero (2000), l'expressió és emprada per referir-nos als *nous mitjans* coneguts, com els hipertextos, multimèdia, Internet, realitat virtual o televisió per satèl·lit; els quatre mitjans bàsics pels quals es mouen les noves o avançades tecnologies de manera interactiva i interconnexionades són la informàtica, la microelectrònica, els multimèdia i les telecomunicacions —un punt de vista diferent del que hem explicat. Mireia Trenchs, de la Universitat Pompeu Fabra, en un article publicat el 2001 també especifica què entén per noves tecnologies: "*Con el término 'nuevas tecnologías' nos referimos a las tecnologías 'digitales', también llamadas con más exactitud 'tecnologías de la información y la comunicación' porque facilitan el fluido de la información y la comunicación entre personas*" (2001:32).

L'objectiu de la recerca actual de la *communication and technology* (CAT) és el desenvolupament, usos i conseqüències de les TIC a través de tots els escenaris de tipus social, cultural i institucional. La CAT —considerada una disciplina nova, ja que no encaixa ni en la subdisciplina de la comunicació dedicada a investigar els *mass media* en el sentit més tradicional, ni dins de la comunicació interpersonal, perquè

centra la seva investigació en el procés de mediació dels TIC— també compta amb aspectes que comparteix amb la tecnologia.

El que acabem de comentar ens dona peu a citar l'article "*Bridging the Subdisciplines: An Overview of Communication and Technology Research*" (2001:cap. XII), escrit per nou especialistes americans, que centren la investigació en els usos de les TIC en diferents contextos a partir de tres aspectes: Les TIC en la societat, les TIC i l'organització, i les TIC i la interacció. En el primer cas, parteixen de conceptes com la globalització, l'accés igual per a tothom a les TIC, les influències socials dels *networks* en una comunitat en concret i la presència de les TIC a les llars i a l'escola —punt que més ens interessa— i a partir d'estudis concrets (Barrett, 1992; Issing & Klimsa, 1996; Murray, 1995, etc.) els autors comenten que ha augmentat la tendència a creure que els multimèdia transformaran tot el procés d'aprenentatge en experiències obertes i interactives basades en constants *feedback*, en lloc de centrar-se en els problemes d'integrar els *media* en els contextos locals d'ensenyament —malgrat que aquestes actituds també han estat criticades per sobrevalorar les possibilitats que ofereixen els nous MC. També queda oberta la línia de recerca pedagògica sobre els problemes per a utilitzar la Web en l'ESO; manquen guies més específiques i tècniques per aplicar les TIC en el procés d'EA de l'ESO.

Si sumem les TIC a les llars, a l'escola, i al concepte de comunicació, com a extensió d'aquest article anterior ens trobarem amb la reflexió que Gutiérrez (2002) presenta en "Nuevos medios y productos para la educación: ¿un nuevo modelo de comunicación educativa?". El seu objectiu rau a respondre afirmativament l'última pregunta tot proposant un nou model de comunicació, que parteix de les TIC i es centra al que acabem de comentar unes línies més amunt en relació amb el fet que els multimèdia transformaran tot el procés d'aprenentatge en experiències obertes i interactives. Gutiérrez caracteritza aquest nou model amb la "interactivitat" (relació persona-medi) i la proposta "comunicativa" dels programes, per tal d'analitzar quin tipus de relació propicien les aplicacions multimèdia entre programa i professor, programa i alumne, i finalment, professor i alumne. Per poder avaluar la capacitat d'interacció i comunicació dels programes, Gutiérrez dissenya cinc dimensions que cal considerar per a cada programa, que són la tècnica, l'estètica, la interactiva, la didàctica i la ideològica.

Els usos de les TIC en els contextos d'organització ocupa actualment un dels fronts més oberts d'investigació en el CAT, que es divideix en dues àrees d'investigació: les TIC i l'estructura d'ordre i els processos de comunicació en les organitzacions. Finalment, l'estudi de les TIC i les interaccions personals va en tres direccions, que

només citarem: alguns investigadors consideren les noves tecnologies com una font de comunicació o d'informació, d'altres les consideren com uns canals de comunicació per sobre dels comunicadors humans, i un tercer grup concep les TIC com a escenaris per a una interacció social i la construcció d'una identitat social i significat compartit.

Tres són les conclusions a les que arriben els investigadors nord-americans sobre la recerca del CAT després d'analitzar els contextos de les TIC.

- La primera és que el CAT assumeix la *ubiquïtat* de la comunicació mediada electrònicament i, per tant, ha de fer de pont entre els estudis especialitzats de la comunicació interpersonal i dels MC, però es rebel·la també que apareix un hàbit persistent d'aïllar, o posar entre parèntesis, la interacció cara a cara com una forma preferentment separada de compromís.

- La segona conclusió recau sobre l'ús de la metàfora del *network*, o "xarxa" de comunicació, en tots els nivells i contextos d'anàlisi sobre el CAT, en contraposició a categories considerades analítiques, com són l'audiència i la demografia, que s'associen a la metàfora del concepte de "massa".

- L'última conclusió sobre la comunicació mediada, l'expliquen a partir del mot *recombinant*. Com que les TIC són productes fruit d'accions i decisions humanes, són influenciades per l'existència d'un entorn tecnològic i això porta conseqüències, malgrat que no són determinades per cap procés d'evolució inevitable.

Ortega (1997:203-222 i 1999:237-246) posa damunt la taula la situació en què els recursos didàctics i les tecnologies es troben una gran majoria de centres escolars, perquè és un problema no resolt encara. Normalment, acostumen a comptar amb una organització i gestió *diluida*, a causa de què són de difícil accés per a la majoria del col·lectiu; no hi ha especialistes en el manteniment i el material es deteriora amb facilitat, de manera que acaba essent obsolet sense haver-lo rendibilitzat didàcticament. A això, hi sumen la manca de formació del professorat, els espais reduïts, l'escassa preocupació de les Administracions Educatives a diferents nivells, etc. Per resoldre aquest dèficit, Ortega proposa la creació d'un departament de Servei Escolar de Mitjans i Tecnologies que afectaria totes les etapes d'estudis, des d'Educació Infantil fins a Batxillerat, en el qual hi podrien participar tant el professorat com l'alumnat, l'associació de pares i mares, i la comunitat veïnal. La creació d'una Mediateca i de tallers creatius constitueix la base del projecte.

El mateix ritme d'immediatesa i canvi que caracteritza l'evolució de la tècnica i que marca el tret distintiu de *les noves tecnologies*, —a més de les aportacions d'altres disciplines científiques— és el ritme que hauria de seguir l'escola, per la seva finalitat d'educar plenament els seus alumnes perquè esdevinguin ciutadans democràtics i lliures. Respecte a l'actitud que l'educació i l'escola haurien d'adoptar davant la tecnologia educativa, hem trobat crítiques molt dures de la majoria

d'investigadors que es dediquen a aquest tema. Per no caure en el parany d'expressar una opinió massa subjectiva, ens remetem a les paraules d'alguns experts.

Com és de suposar, Ortega no deixa de fer sentir la seva veu, quan diu que *"los sistemas educativos permanecen anclados en el olvido y la obsolescencia tecnológica. La pizarra y el cuaderno siguen siendo los elementos tecnodidácticos más utilizados por los educadores en los albores del cibermilenio. [...] El acceso a Internet y la posibilidad de ejercitar el teletrabajo y la teleenseñanza son los exponentes más urgentes y cercanos de esta necesidad de alfabetizar al conjunto de la población en el uso de las Nuevas Tecnologías Audiovisuales y Digitales"* (1999:206,226).

Cabero parla de *"[...] la poca capacidad que la escuela tiene para absorber las tecnologías, de manera que muchas de ellas, cuando se incorporan a la escuela, ya están siendo remodeladas y transformadas en la sociedad en general, si no han sido rechazadas, como pasó con el vídeo interactivo. Posible y desgraciadamente, la escuela sea una de las últimas instancias sociales en introducir los descubrimientos científico-tecnológicos"* (2000:23).

Gómez Galán qualifica de miracle que les TIC s'incorporin correctament als centres ja que *"[...] Es ciertamente paradójico que se pretenda enseñar en y con sistemas multimedia cuando, por ejemplo, no están asentados los fundamentos del lenguaje audiovisual en los alumnos, ni siquiera, lo que sería más intranquilizador, en los propios docentes. Es entrar en el terreno de lo milagroso ofrecer una perspectiva práctica de Internet y esperar una formación crítica en los estudiantes"* (2000:20).

En parlar de les causes de la mala premsa a l'escola, Cardús escriu en el seu llibre: *"[...] però la imatge emblemàtica de l'escola, en l'època de les pantalles interactives i d'Internet, segueix sent el guix i la pissarra a la paret, instruments d'un primitivisme tan gran que només se'n pot fer càrrec el professor que cada dia ha de tornar a casa tot empolsinat"*. Unes línies més endavant, insistint en la mateixa idea, afirma que l'escola *"és un llast que impedeix fer els canvis radicals que necessitaria per adaptar-la al món actual"* (2001:28-29).

Bartolomé (2001:67) deixa de banda per uns instants el to d'humor que manté en l'article "Innovación tecnológica, comunicación y educación" en parlar del canvi que ha de fer l'educació quan diu: *"Los cambios en la enseñanza son tan imperiosos que ya en este momento se estaría fraguando un desastre a nivel mundial si no fuera porque desde fuera del sistema educativo se están supliendo las carencias formativas de éste. [...] la enseñanza secundaria e incluso la Universidad no están*

preparadas para afrontar el gran reto del final de milenio: el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la comunicación está suponiendo un nuevo modo de conocer". Respecte als nous avenços de la tecnologia actual, la seva postura és que l'escola ha d'oferir una bona formació sobre la part més tècnica de l'ordinador juntament amb les destreses necessàries per a tractar la informació. Ho exemplifica amb el concepte de *multitareas* (referint-se a la multiplicitat de coses que l'ordinador pot fer a la vegada) i els diferents programes que els alumnes han de dominar. O el que seria el mateix, a l'escola li cal una permanent actualització, a més de dissenyar i utilitzar noves maneres per organitzar i accedir a la informació que ens bombardeja constantment. No es valora tant retenir molts coneixements, com saber obtenir-los. El procés per codificar la informació ha canviat molt, el so i la imatge amb efectes especials apareixen pertot arreu, i sobretot ens ha influenciat decisivament la televisió —que cal entendre com un motor de canvi de la cultura i la societat. La manera com accedim a la informació ve condicionada per dos factors: el primer és per un canvi d'actitud social que ens porta a la cultura de l'espectacle (Ferrés, 2000) i l'altre és per l'evolució de la tecnologia, perquè mentre hom es diverteix, aprèn; d'aquí surt el mot adaptat de l'anglès "eduteniment" o "eduversió" (que ve de la combinació de *education* i *entertainment*) i a més es dóna la possibilitat de participar en aquests processos i establir un *feedback* —pensem en la Multimèdia i Internet.

En conseqüència, el professorat, a part d'haver de dominar aquestes tècniques, ha de valorar més el procés d'elaboració que no pas el producte final. Al llarg de tota la reflexió, en el seu article queda clara una idea: que l'escola ha de canviar ja. En aquest sentit nosaltres afegiríem: ¿està l'escola preparada per assumir aquests nous reptes? Tres són els canvis que proposa Bartolomé que ha de fer l'escola.

- 1) En relació amb l'accés a la informació, quina ha de ser l'actitud de l'escola?: els alumnes han de ser capaços de buscar, seleccionar i estructurar la informació, partint sempre d'uns previs coneixements, per acabar incorporant tot el que s'ha après i recordant el que sigui necessari. "*La enseñanza debe convertirse en un proceso continuo de toma de decisiones por parte del alumno que trata de acceder a la información*" (2001:77).
- 2) El segon canvi passa per la integració dels mitjans i la multiplicitat de llenguatges. És en aquest punt on ens plantegem avaluar si fins ara s'ha realitzat una educació per a la integració de la imatge, amb tot el que comporta el seu aspecte formal i de significat, per contribuir al desenvolupament del pensament visual. Ballesta (2001:78) es qüestiona: ¿"*La enseñanza y el aprendizaje se han convertido en un proceso continuo de traducción de lenguajes, códigos y canales, del visual al verbal, del audiovisual al escrito y viceversa*"? Per la relació directa que aquesta reflexió guarda amb l'objecte d'estudi de la

investigació, hem considerat oportú adaptar-la a pregunta i li hem canviat el temps verbal, perquè no podem oblidar que la comunicació quotidiana es produeix gràcies a la combinació de molts llenguatges diferents, a que els coneixements es consoliden i, el més interessant, a que allò que l'alumne aprèn en una educació informal pot integrar-se en una educació de tipus formal, planificada i ordenada.

- 3) El tercer canvi comporta quatre característiques que cal afegir a l'escola: ha de ser activa, entretinguda i divertida, participativa i lliure. Característiques que formen part del DCB d'ESO.

Per tancar aquesta part del discurs ens ha semblat interessant citar la metàfora de Bartolomé, quan diu que les màquines són les nostres filles i que en elles es reflecteixen les nostres pors, els nostres odis, i porten alguna cosa nostra en tot el procés de disseny i creació.

Ballesta (1998, 2001) és un altre autor que podríem incloure dins del grup que defensa que l'escola ha d'ajudar, potenciar i desenvolupar l'educació dels MCM. Insisteix que s'hauria de partir dels continguts i exemples que ofereixen els MCM i treballar la recepció crítica que es fa dels mitjans. És analitzant, creant, experimentant i corregint que s'aprèn. Ballesta també creu que encara falta molt per recórrer en aquest camp per manca d'una formació específica.

Si bé fins ara hem exposat una crítica, que podríem qualificar de negativa, motivada per la inquietud de què el món de l'educació no estigui fent el que caldria per a la incorporació dels MCM i les TIC, A. Collins (1998) mostra una actitud més esperançada davant la incorporació de les TIC en l'educació, tot responant serenament a les típiques preguntes de per què costa tant que els professors, en particular, i l'escola, en general, s'adaptin i incorporin les TIC a l'educació. Alguns arguments que rebut són l'elevat cost de les tecnologies, la manca de formació i de familiaritat, etc. Des del seu punt de vista, ho concep com un procés que necessita temps, perquè primer ha de passar per una incorporació personal i voluntària de les TIC, en què s'evidenciï que és més fàcil utilitzar un ordinador que no fer-ho manualment. L'adopció de les TIC també comporta un canvi de concepció del rol de professor, que passa a ser un *facilitador de l'autoaprenentatge*, en lloc del més savi de la classe.

Si fins ara ens hem aturat a explicar l'origen de les TIC com a tecnologia educativa, i també diferents possibilitats per a una integració "real" dins de l'EC, creiem que no podem deixar d'atendre ara els passos necessaris per a **introduir una acció tecnològica** dins dels processos d'EA en el món educatiu. Deixant de banda els diferents punts de vista que s'enfronten sobre el tema, els especialistes en aquest terreny comparteixen unes pautes generals. Alonso i Gallego (1996), Reparaz et

alter (2000), Martínez Santos (1996), De Pablos (1996), Medina (1994), etc., coincideixen en els punts següents:

- 1r - Una planificació-integració des del PCC, on es defineixin uns objectius.
- 2n - Comptar amb les tecnologies necessàries.
- 3r - Formació de tot el professorat en les tecnologies que es volen emprar.
- 4t - Planificació conjunta, d'un departament o més, per passar a l'acció, havent reflexionat sobre quines funcions atorguen als mitjans⁵⁵ i havent aplicat uns criteris de selecció a aquestes a la vista dels objectius marcats.
- 5è - Avaluació de les aplicacions didàctiques.

Considerem oportú no entrar en més concrecions sobre aquest marc general, ja que se'n tornarà a parlar al final del punt 1.3.4.1 en presentar la proposta de Pungente, i per últim en l'apartat 6.3 del darrer capítol.

Posem una mica d'atenció a dues referències que són un punt obligat dins d'aquest apartat: en primer lloc, el Congrés sobre l'Educació a Internet i Internet a l'Educació, organitzat pel CNICE, celebrat en " xarxa" i presencialment el mes de novembre de 2001 i, en segon lloc, l'esperat II Congrés Europeu de "Tecnologies de la Informació en l'Educació i la Ciutadania: Una visió crítica", que tingué lloc a Barcelona el mes de juny de 2002, dos esdeveniments importants que manifesten l'interès creixent que estan desvetllant les TIC tant en el context social com en l'educatiu principalment.

L'opinió que acabem de donar respecte de les TIC queda recolzada per les conclusions finals que s'escriviren després del congrés presencial, i que a continuació citarem, a mode d'exemple, per il·lustrar la seva importància en l'àmbit social i educatiu. El número que apareix al costat dels objectius que citarem correspon a l'ordre original, ja que, per qüestions temàtiques, els presentem en un ordre diferent. Primer veurem els objectius referits al nivell social, seguits dels educatius.

1r (18): *La sinergia de la acción conjunta de las Comunidades Autónomas, Estado, Comunidad Europea y otras instituciones, resulta imprescindible para alcanzar el mayor rendimiento en la educación y en la cultura de los Nuevos Medios.*

2n (10): *El proyecto de la comunidad educativa es utilizar las TIC como instrumentos integradores de formación y desarrollo de capacidades, atendiendo a las necesidades específicas e individuales de cada alumno/a, y bajo una perspectiva interdisciplinar*

⁵⁵ Per a més informació sobre el tema vegeu el punt 1.2.5.3, de caire més general sobre els MCM.

2n (12): *En virtud de las TIC, se ha roto el esquema unidireccional emisor-receptor en el ámbito educativo. Los receptores pueden —y deben— participar activamente en la generación de contenidos.*

2n (13): *De nuevo se pone de manifiesto que todo plan de introducción de las Nuevas Tecnologías en el entorno educativo debe contemplar, de forma simultánea, la dotación tecnológica de los centros, la formación del profesorado y el desarrollo de contenidos.*

Les preocupacions de tipus educatiu acaparen la majoria dels divuit objectius redactats, i no és d'estranyar, ja que la majoria dels participants pertanyien al món educatiu, sobretot entre els participants per la "xarxa"⁵⁶.

Les conclusions que el comitè organitzador d'aquest II Congrés Europeu preparà com a cloenda amb tots els participants es resumien, en un principi, en onze punts; però, a partir de les aportacions i observacions de tots els assistents, quedaren finalment ampliat, i poden consultar-se a: <http://web.udg.es/tiec>. Abans d'endinsar-nos en el comentari d'algunes de les conclusions, creiem que no pot passar desapercbut el substantiu "ciudadania" dins del títol del congrés —Tecnologies de la Informació en l'Educació i la Ciutadania—. La importància d'afegir el substantiu en qüestió al costat d'"Educació" representa la declaració evident que les TIC també afecten tots els membres que convivim en societat; és a dir, les reflexions que es mantinguin sobre les TIC en l'educació no poden deslligar-se, en cap concepte, del seu context directe: la societat, la ciutadania. Desitgem que, a partir d'aquest avenç conceptual de concebre les TIC en la seva totalitat, societat i escola treballin plegades per "formar, educar, preparar, etc." els ciutadans del futur.

En relació amb aquesta última idea, ens sentim obligats a resumir algunes conclusions del comitè del congrés, concretament la segona i la sisena, per la relació que tenen amb el que s'ha comentat sobre el congrés anterior i amb altres idees del treball. En primer lloc, tornen a insistir en la dificultat amb què es troba el professorat per incloure les TIC dins del currículum actual, tenint en compte els espais que es tenen, els problemes organitzatius, etc. En segon lloc, s'exigeix altre cop un recolzament institucional "real" perquè els professors puguin aplicar les TIC en les situacions d'EA quotidianes, això vol dir una planificació, una formació i les eines necessàries per desenvolupar-ho; petició que s'anirà repetint en molts comentaris d'experts en el tema que s'han inclòs com a punts bàsics de reflexió sobre aquest tema.

⁵⁶ A part de les conclusions del congrés presencial, també poden consultar-se a la següent adreça la resta de conclusions redactades a partir de la participació en xarxa al congrés, que s'estructurà en cinc àrees temàtiques diferents, amb les comunicacions i els foros de discussió pertinents: www.cnice.mecd.es/conclu.html. Per a més informació sobre el congrés presencial vegeu: www.cnice.mecd.es/cinternet-educacion/seguimiento/conclu.html.

Finalment, alguns participants en el congrés demanaren que en les conclusions s'incloués la necessitat d'educar a saber "comprendre" la multiplicitat de llenguatges que interaccionen en les TIC, aspecte sobre el qual s'ha insistit en el discurs anterior, i sobre el qual tornarem en diferents moments de la recerca, perquè és aquest un dels objectius clau que ens han portat a estudiar-ho dins de l'AL de l'ESO.

Tal i com havíem anunciat anteriorment, passem a definir què entenem per *Educació en Comunicació*.

1.3.3. Educació en Comunicació

Una vegada presentats els conceptes de comunicació i educació, completats amb els continguts que conformen els MCM i les TIC, passem a centrar-nos en el que, per a nosaltres, esdevé alhora un concepte clau i resum del que pretenem portar a terme al llarg de tota la investigació. Trobar un terme que al mateix temps inclogui tot el que s'ha explicat sobre els MCM i les TIC amb una clara finalitat de potenciar una comunicació lliure entre els *emirecs* que formen part de la interacció, ha estat empresa difícil.

Després de revisar tota la bibliografia consultada sobre el tema, i de veure les propostes que ja s'han comentat, que parlen d'una *Educació audiovisual*, o d'una d'*Educació en/amb Mitjans*, també d'una *Educació per als Mitjans de Comunicació* i, ja més recentment, d'una *Educació Multimèdia*, creiem que cap d'aquestes denominacions representa prou bé la realitat que pretenem estudiar. En el primer cas, perquè el substantiu *audiovisual* és limitat i deixa de banda la premsa, tal i com reconegué Aurora Maquinay en la primera entrevista que li férem: "*Parlant només de l'educació audiovisual podem caure en l'error de només, és a dir, de fer, de passar d'una concepció com la que tindrien des de Visual i Plàstica, molt des de l'estètica, podem passar a l'altra neura [...] més gramaticalista [...] per això el terme 'Mitjans de Comunicació' és molt més ampli; jo sóc més partidaria, avui, d'això*" (2000)⁵⁷. En segon lloc, entre l'educació *en* i *amb* mitjans —coneguda més per l'expressió *educació en mitjans*— sempre cal tenir present les dues formes d'acostament, que, segons la preposició, indiquen una alfabetització dels mitjans com a objecte d'estudi (*en* mitjans), o com un recurs didàctic a partir del qual es pot desenvolupar qualsevol contingut curricular (*amb* mitjans). L'altra proposta, d'Area (1998:47), *Educació per als Mitjans de Comunicació*,⁵⁸ sembla un intent de

⁵⁷ Per a més informació de Maquinay vegeu la nota a peu de pàgina de l'apartat 1.3.4.

⁵⁸ Area desenvolupa tres tesis per justificar la seva opció de parlar de *Educación para los Medios de Comunicación (EMC)*. La primera és que la institució escolar ha perdut influència sobre la infància i la joventut a favor dels mitjans de comunicació i les noves tecnologies; en segon lloc, empra la metàfora

resoldre l'Educació en Mitjans, però ens manca tot el que les TIC aporten a aquest terreny. Gutiérrez (1997), amb l'Educació Multimèdia, vol superar la dicotomia entre l'Educació *en* i *amb* Mitjans ja comentada, a més de mostrar un esforç per poder incloure tot el referent a MCM i TIC dins d'una mateixa proposta, però en aquest cas la paraula *multimèdia* creiem que pot portar a termes confusos, ja que sembla que només inclogui les TIC i no els MCM.

El terme escollit, **Educació en Comunicació (EC)**, inclou tant els Mitjans de Comunicació de Masses més tradicionals com les tecnologies de la informació i comunicació més novelles, a més de situar-se en la línia de les propostes recents de desenvolupar la competència comunicativa (comprensiva i expressiva) dels alumnes (vegeu 1.5.2) davant de qualsevol situació comunicativa (Moix 2001 i Reñé 2001). Per tant, l'EC inclou els MCM, les TIC i les altres formes de comunicació característiques de la nostra societat (cinema, còmic, fotografia, textos escrits, etc.). Aquesta obertura del concepte d'EC afavoreix una visió interdisciplinària i més general de la diversitat de llenguatges que conformen la comunicació — independentment de llurs canals o suports—, dins de la qual no ens oblidem pas del llenguatge verbal escrit (el llenguatge verbal també forma part del concepte d'EC, però, donat que és aquest el que des de sempre s'ha treballat més en l'àmbit escolar, passa a ocupar un segon terme i no serà objecte d'estudi en la present investigació). Aquests són els motius pels quals ens ha semblat oportú adoptar l'expressió que divulguen i defensen les fundadores de *Teleduca. Educació i Comunicació*, i que segueixen *Mitjans. Xarxa d'Educadors i Comunicadors i Aulamèdia* (vegeu 1.3.6).

La manera com aquesta EC s'ha d'introduir veritablement en el món escolar, per tal que tots els alumnes assoleixin la competència comunicativa de la que parlàvem abans, manté un debat obert entre els millors especialistes d'arreu del món sobre si cal oferir l'EC com a crèdit obligatori, com a eix transversal, dins de l'àrea instrumental de Llengua, en crèdits variables, etc.

Segons Gutiérrez (1997), les TIC, i també els MCM més tradicionals, poden ser integrats en l'ensenyament des de tres perspectives diferents: com a recursos didàctics, com a objecte d'estudi i com a agents educatives. Les dues primeres coincideixen amb la proposta de Cabero (2000), que afegeix que es poden integrar com a element per a la comunicació i l'expressió, com a instrument per a

de l'estructura per afirmar que l'escola actual amaga el cap davant la problemàtica sociocultural dels MC, i finalment diu que educar els alumnes per als mitjans és una condició necessària per a la seva formació de ciutadans democràtics.

l'organització, gestió i administració educativa, i com a instrument per a la investigació. Méndez i Monescillo (1993)⁵⁹ consideren que els MCM poden ser tractats com a recursos metodològics, com a objectes d'estudi i com a instruments expressius i creatius.

Davant de totes aquestes possibilitats, **el que ens interessa en el nostre estudi és veure com es treballen els MCM i les TIC dins de l'AL del currículum d'ESO de Catalunya (1992) i en els tres centres escollits, per analitzar com es desenvolupa el treball dels llenguatges que cal dominar per a una EC, en el sentit d'entendre i d'emetre qualsevol tipus de missatge amb els MCM i les TIC, que a més considerem agents educatius —per tot el que hem argumentat en el punt 1.2.**

Per tal de poder abordar la primera qüestió —estudiar la presència dels MCM i les TIC dins de l'AL de Catalunya—, ens hem vist obligats a desglossar-la conceptualment en dos termes clau: els MCM i les TIC com a recursos didàctics (RD) i com a objectes d'estudi (OE), si bé a la pràctica cal que es donin interrelacionadament (Gutiérrez 1997, Ferrés 1998, etc.). Aquestes qüestions són les que desenvoluparem en els dos punts següents, d'una manera més general i teòrica, ja que als capítols IV i V s'explica la metodologia per a l'aplicació pràctica d'aquests dos conceptes als enunciats seleccionats del primer nivell de concreció de l'AL de l'ESO de Catalunya.

1.3.3.1. Mitjans de Comunicació de Masses i Tecnologies de la Informació i de la Comunicació com a recursos didàctics

Pel que fa a una concepció dels MCM i a les TIC com a **recursos didàctics**, ens fixarem en set aspectes teòrics que cal contemplar i que tot seguit desenvoluparem:

- a. Què entenem per recursos didàctics?
- b. El fet de *comprendre* dins les teories de l'aprenentatge.
- c. La funció que tenen els MCM i les TIC.
- d. L'organització i estructura de la informació per a aprendre més amb aquests recursos didàctics.
- e. Què representa per als alumnes i per als professors incorporar aquests recursos en el procés d'EA?
- f. Criteris de selecció per al material.
- g. Diferents aplicacions didàctiques i alguns exemples.

⁵⁹ Méndez i Monescillo (1993) parteixen de la revolució de la LOGSE, sobretot pel trencament amb els models tradicionals i didàctics. Defensen aferrissadament la incorporació dels mitjans de comunicació en els processos d'EA a partir de la justificació de llur presència en les àrees del MEC de l'ESO, i proposen llur transversalitat.

A) Qualsevol recurs didàctic pot ser personal i material. Els professors/es, els alumnes, els pares i d'altres, configurarien el primer grup, els recursos personals, mentre que, dins dels materials, hauríem de distingir entre els que són objectes reals, en el sentit d'elements de la realitat estudiada, i les representacions que se'n fan d'aquesta, que poden aparèixer a través de diferents suports —visual, sonor, audiovisual, verbal, etc. Al mateix temps, tot recurs pot esdevenir a la vegada objecte d'estudi i contingut per a l'aprenentatge, com és el cas de l'AL i dels MCM i les TIC, que, segons Gutiérrez (1997:97), cal que es donin de forma complementària. El que més interessa és conèixer els símbols que caracteritzen cada suport per tal de comprendre bé la informació que ens transmeten sobre la realitat. Vegem-ho en aquesta gràfica:

Recursos didàctics segons Gutiérrez (1997:97) Quadre 16



B) L'acte de comprendre no pot ser deixat de banda, tampoc, en aquesta consideració de les TIC i els MCM com a recursos didàctics. A títol de recordatori de conceptes bàsics sobre el que significa "aprendre", segons les teories cognitives, és molt important la *naturalesa activa* del propi aprenentatge, contràriament a les teories tradicionals, **ja que un vertader aprenentatge no pot ser transmès, sinó que és inevitable que passi per una construcció individual i intransferible**. Un altre principi de les teories cognitives es serveix de la metàfora de la construcció per explicar que els continguts nous es convertiran en coneixements interioritzats en relació amb els aprenentatges anteriors. No tindria cap sentit emprar la tecnologia punta en el procés d'EA, si prèviament no s'ha treballat amb els nostres alumnes com han de pensar i actuar per treure un millor rendiment davant de qualsevol recurs didàctic amb el que es trobin en les situacions d'aprenentatge.

El 1996, a la Universitat Internacional Menéndez y Pelayo de Cuenca, es celebrà un seminari amb el títol de "Apoyo informático para el enriquecimiento de entornos de aprendizaje". El seu objectiu raia a oferir diferents propostes encaminades a afavorir l'aprenentatge significatiu dels alumnes en resposta al canvi que està patint la societat, i es recolzaven en el consens general sobre el fet que la incorporació de les TIC pot contribuir a assolir aquest objectiu; o expressat d'una manera lleugerament diferent: el llibre fruit de la trobada (Vizcarro i León 1998) ve a respondre la pregunta de com es pot aconseguir millorar l'educació individual i personalitzada durant més temps, arribant a un nombre més gran de persones i segons llurs necessitats d'aprenentatge. Un dels aspectes que cal destacar de l'obra és l'aportació psicològica per a un millor aprenentatge en tots els exemples que proposen, perquè sempre es justifica una proposta metodològica partint d'una millora en el procés de comprensió que l'alumne/a ha de desenvolupar en les tasques dissenyades. Com a defensa d'aquesta opció tan essencial, posem com a exemple el document de la Comissió Europea de 1992 *Living and Working in the Information Society, Learning in the Information Society, Teaching and Learning*, que defensa una pràctica que comporti el "fer per aprendre" i la incorporació de les TIC en l'educació actual.

Martha Stone, codirectora de l'*Educational Technology Center* de la Universitat de Harvard, edità l'obra *Teaching for Understanding: Linking Research with Practice* (1998). Aquest estudi, realitzat juntament amb més professors de Harvard, parteix de la idea bàsica de què l'acte de comprendre és una capacitat mental per actuar creativament aprofitant el recurs del *feedback*, tant senzill en l'educació a distància per ajudar a una major comprensió del que s'està treballant. Creiem que aquesta proposta pensada per a gent adulta i per a educació a distància, té coses molt positives per a la nostra educació formal, però cal que aquest tipus d'educació estigui més implantada. Quan realment es comprèn una cosa, hom sap quan, on i com aplicar-la. Part del procés d'adquisició del que comprenem ha passat per l'ajuda d'altres persones, que sabien interpretar allò que nosaltres estàvem potser en procés de comprendre i que ens han ajudat a acabar de donar el pas. El *feedback* continu sovint forma part del procés de comprendre. Basant-se en això, han establert un replantejament que es sosté en les quatre idees que serveixen per programar el procés d'EA:

- Què ensenyem als alumnes? Cal partir de temes generatius i dels interessos dels alumnes.
- Què volem que compreguin? Cal compartir els objectius de manera molt clara amb els alumnes.
- Quines tasques assignem als alumnes? Aquelles que els facin pensar, començant per exercicis guiats i acabant amb aquells que els ofereixen la possibilitat d'aplicar el que han après. Un col·lega de Stone, Howard Gardner

(1996), ha elaborat una teoria sobre intel·ligències múltiples, i diu que podem aprendre i expressar-nos a través de la comunicació verbal, oralment o per escrit, però també podem fer-ho visualment i amb informació quantitativa, amb números, mitjançant el moviment, la interacció amb altres persones i la reflexió sobre llurs idees.

En aquest apartat proposa que deixem l'opció als alumnes de què els revisem llurs treballs abans de corregir-los definitivament i així aprenguin.

- Com avaluem els alumnes? Avaluació continuada, fent públics els criteris i establint-ne la relació amb els objectius d'aprenentatge.

Una de les diferències respecte del sistema educatiu tradicional és que tant l'autoritat com la responsabilitat són compartides per tots els membres de la comunitat educativa. L'altra, és que aquest enfocament implica un major compromís tant entre alumnes i professors com entre alumnes mateixos, ja que les dues parts aprenen (aquests aspectes els hem avançat del punt que tractarà dels avantatges i inconvenients de treballar-aprendre amb els MCM i les TIC).

C) El tercer aspecte, el configuren les funcions que els MCM i les TIC exerceixen en l'ensenyament. Segons Gutiérrez, una funció molt evident és la representació de la realitat mediada —ja explicada en el punt 1.2.5.6— i també la de facilitar la interactivitat, que pot acabar esdevenint la funció bàsica de la seva aplicació com a recurs didàctic, però cal vetllar perquè es doni una interactivitat real, evitant el que hem anomenat *il·lusions d'interactivitat*, en les quals només pel sol fet d'estar físicament davant d'una màquina i d'haver d'escollir el que ja està establert dins d'unes opcions, pensem que l'alumne roman actiu i interactua. Per a Martí (1992), aquesta situació ja afavoreix l'aprenentatge autònom de l'alumne; per a Gutiérrez (1997) i nosaltres, una educació multimèdia no pot conformar-se només en això. L'última funció que també considerem bàsica és la de facilitar les situacions d'EA als alumnes perquè aconseguixin un aprenentatge més significatiu i un grau d'autonomia cada vegada més elevat.

D) Basant-nos en les teories d'aprenentatge sobre com comprem, apareix indispensable aplicar una nova manera d'organitzar i estructurar les situacions d'EA mitjançant els MCM i les TIC, la qual possibilita diverses categories d'arquitectures cognitives (o mapes) per treballar, diferents de la instrucció tradicional oral i basada en el paper. Shirk (1992) ho ha investigat i, segons ella, hi ha quatre categories d'*arquitectures cognitives* que actuen en una situació d'aprenentatge amb hipermèdia:

1. La primera són les arquitectures cognitives inherents a la pròpia matèria o contingut.

2. Les segones corresponen a les arquitectures cognitives que imposa el dissenyador, basades en la particular visió de la matèria, dels alumnes i del propi mitjà.
3. Les terceres són les que l'alumne incorpora a través de l'ensenyament amb els multimèdia i el seu estil d'aprenentatge.
4. Les quartes arquitectures cognitives vénen donades pel propi medi. Segons l'autora (1992:91), encara ens manca saber com podem combinar aquestes tècniques de manera òptima per a l'aprenentatge.

Mostrarem dos exemples a continuació, de caire ben diferent, que serveixen per il·lustrar noves maneres de concebre l'organització i aplicació de les TIC i els MCM com a recursos didàctics; un té a veure amb el concepte de document d'Aparici, i l'altre, amb els mapes conceptuals de Kommers i Lanzing.

En relació amb la presència dels múltiples llenguatges que apareixen en les TIC, Aparici (1996), després de presentar un marc conceptual del que s'entén per *document*⁶⁰, concep cada suport com una subestructura que està dins d'una estructura total més àmplia, de manera que *"el tratamiento de cada parte no se obtiene de dividir la totalidad en el número de soportes intervinientes, sino de lo que cada uno pueda ofrecer como elemento significativo para la articulación de su discurso en el que van a coexistir zonas comunes de información y zonas originales, así como otras que, finalmente, pueden requerir usar, al mismo tiempo, dos soportes"* (1996:384). D'aquesta definició es desprèn la importància que les subtotalitats tenen a nivell individual, ja que contribueixen a la relació dinàmica de tot el que integra el document. Tornant als diferents llenguatges que apareixen en les TIC, hem de dir que cada llenguatge es fa servir segons la capacitat que té per comunicar un tipus concret d'informació; són els principis generals de cada llenguatge els que condicionen una organització "x" entre el tot i les seves parts. Com a professionals dels MC i les TIC hem de procurar que la multiplicitat de llenguatges de què gaudeixen aquests mitjans reverteixi de manera directa en els documents pedagògics de les diferents assignatures del currículum.

El segon exemple correspon a l'aplicació dels mapes conceptuals al disseny de sistemes d'hipermèdia. Proposta que Kommers i Lanzing presenten en el llibre de Vizcarro i León (1998: cap. V) per tal d'oferir una tècnica més que ajudi a superar les dificultats que presenten els hipertextos. Com a eina cognitiva integrada en

⁶⁰ Aparici entén *document* (segons Cloutier 1975) com a sistema d'informació que es materialitza sobre un suport donat. Per la integració de diferents llenguatges que el caracteritza, no necessita mantenir l'oposició entre el verbal i el no verbal, o el que és el mateix, l'audiovisual i l'escrit. Els documents didàctics fan referència al medi imprès i als suports que conserven dades de diferent naturalesa. Així, en l'elaboració d'un document textual es poden escollir diferents canals per fer arribar la informació.

suports informàtics, el mapa conceptual⁶¹ pot ajudar als usuaris a navegar pels sistemes d'hipertext com a sistema de control per a l'alumne/a.

E) Aplicar la tecnologia a l'ensenyament aporta molts avantatges de tipus didàctic, evidentment, a més de contribuir a millorar la relació entre professors-alumnes, ja que s'estableix una interacció més continuada en un camp de recerca sobre el qual l'alumne té més habilitats i facilitats per entrar que no pas el professor, que, en alguns casos, s'hi ha introduït després d'una bona formació. Els nostres alumnes pertanyen al que s'ha anomenat l'era de la *Net Generation* o *Clickerati Generation*, segons Tapscott (1998) en el títol del seu llibre. La col·laboració entre professorat i alumnat ofereix un nou camp didàctic i de valors que cal explotar. En paraules de Tusón i Miret a la revista *Textos* (2000:8): "*Los expertos destacan un hecho generalizado: es la primera vez que los niños y los adolescentes están más cómodos y más formados que los adultos en relación con una innovación central en la sociedad*".

Havent començat la reflexió sobre l'aspecte positiu que representa per als alumnes i professors aprendre i ensenyar amb els MCM i les TIC, a partir de les aportacions d'Alonso i Gallego (1996:91), de Gutiérrez (1997:108) i de Collins (1998), hem elaborat el quadre següent, que recull totes llurs opinions sobre això. Val a dir, però, que Collins mostra altre cop el seu optimisme reconeixent avantatges bàsicament només per al professor i no inconvenients, de manera semblant a Alonso i Gallego, que es centren bàsicament en l'educand. El que apareix amb * indica que afecta també l'altre grup, i la cursiva són les aportacions personals que hi hem afegit.

Avantatges i inconvenients de treballar amb les TIC

Quadre 17

A L U M N E S		P R O F E S S O R S	
Avantatges	Inconvenients	Avantatges	Inconvenients
<ul style="list-style-type: none"> - *Faciliten informació. - Ajuden a organitzar i presentar la informació i les idees mitjançant la repetició. - Contribueixen a crear valors i actituds a partir de qui les mostra. - Ajuden a formar les expectatives sobre el tercer món, els països 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpreten informació a l'hora de presentar-la. - Faciliten models per a l'acció (recordem els casos de violència). - Percepció del món com a massa fàcil. Actitud passiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Varietat metodològica i atenció a la diversitat. - Canvi de la instrucció global a la individualitzada. - De l'exposició oral i magistral pot passar-se a l'entrenament i la instrucció. - Poder treballar amb els alumnes que tenen més 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Formació continuada i específica. Esforç personal.</i> - Dificultats organitzatives i problemes tècnics. - Minses aplicacions multimèdia dissenyades específicament per a l'ensenyament. - * Tecnofòbia i

⁶¹ El mapa conceptual és una tècnica que serveix per a representar, de forma visual, el coneixement en forma de xarxes. Les xarxes conceptuals estan formades pels nodes, que són els conceptes i sempre van etiquetats, i els vincles, encarregats de representar les relacions entre els conceptes —normalment es representen amb línies o fletxes.

capitalistes, etc. - Potencien el protagonisme de l'educand en una línia multidireccional de model comunicatiu. - Motiven, propicien el treball en col·laboració i optimitzen la individualitat. - Faciliten l'accés a llocs, móns i situacions fora del seu abast. - Passar d'una estructura competitiva a una estructura cooperativa. - Potenciar el pensament visual i verbal, en lloc només del verbal, que potencien la televisió, el cinema i els ordinadors. - <i>Dominar les destreses bàsiques per a fer servir qualsevol recurs tecnològic nou.</i>		dificultats. - Aconseguir estudiants més compromesos amb la seva tasca. - Passar d'una avaluació basada en exàmens a una altra basada en productes, en el progrés i en l'esforç de l'alumne/a. - * Canvi de programes educatius homogenis a la selecció personal de continguts. - <i>Processos d'EA més motivadors i engrescadors.</i> - <i>Contribuir a crear futurs ciutadans democràtics, lliures i compromesos amb el seu entorn.</i>	tecnofília d'alguns professors i alumnes
---	--	--	--

Pel que fa a investigacions fetes sobre la integració de noves tecnologies a l'aula, no podem deixar de citar l'estudi iniciat el 1994 i acabat el 1998, portat a terme pels investigadors Wood, Underwood i Avis (1999) des de la universitat de Nottingham, Gran Bretanya. L'objectiu d'aquest estudi era determinar si l'ús d'*integrated learning systems in the classromm* (ILS) resultava més efectiu per incrementar els coneixements bàsics en càlcul matemàtic i alfabetització. Després de dividir l'estudi en tres fases i extreure conclusions de cadascuna d'elles, els autors afirmaren que no hi havia cap evidència que demostrés que, emprant ILS a l'aula, es guanyessin més coneixements, però que tampoc perjudicava el procés. Malgrat tot, encara queda molt per investigar en aquest terreny, però creiem que és un bon punt per a reflexionar.

F) Els criteris de selecció que cal tenir presents a l'hora d'escollir un recurs en concret i no un altre, és el penúltim punt que ens queda per comentar. Ja per als audiovisuals i els MC, el MEC proposava uns quants criteris (1992:48) de caire molt general i que no es centren prou en les TIC. Per això, els hem completat amb quatre punts de vista de Gutiérrez (1997:12), assenyalats amb un •.

- No han de ser discriminatoris.
- Han de permetre un ús comunitari, que no degradi el medi ambient.
- No han de ser massa sofisticats i cal procurar fer servir materials en desús.
- Els materials han de portar especificat els destinataris i normes de seguretat que exigeix el seu ús.
- Cal veure si s'aprofiten prou les característiques de cada llenguatge i si el document té una idea unitària.

- Cal vigilar el tipus d'interacció que ofereix el mitjà, per no caure en una *il·lusió d'interacció* —comentada abans.
- Cal preveure que l'ús de les NTM (TIC) va relacionat amb els recursos didàctics, que tradicionalment s'havien estudiat per separat.
- Cal preveure la resposta a les preguntes *qui, fa, què, per a qui* en la fase de selecció i en la d'avaluació de qualsevol recurs escollit, d'acord amb l'explicació que farem posteriorment de les preguntes.

G) Les diferents aplicacions didàctiques que s'han realitzat amb els MCM configuren una bona part de la bibliografia i recerca en didàctica de les últimes dècades. Si en uns paràgrafs anteriors hem tractat conjuntament els MCM i les TIC com a recursos didàctics, creiem que els exemples didàctics és millor posar-los a partir d'experiències amb les TIC, ja que segons el nostre parer ofereixen unes bases de treball prou sòlides com per aplicar-les a l'ensenyament, i són les que encara estan menys introduïdes. Per a l'ocasió hem seleccionat les aportacions de Selwyn, Stone, Durat i Sangrà, León, Cabero i Reparaz, entre d'altres.

Reprenent el fil conductor, i com a introducció d'aquesta part, és rellevant l'aportació de Selwyn, de la Universitat de Bristol, sobre l'educació en matèria d'ordinadors⁶², ja que l'ordinador i les seves possibilitats concentra tot el protagonisme en aquest terreny. L'objectiu de l'autor és confirmar la necessitat de comptar amb diferents mètodes de recerca i estudis teòrics per examinar l'*educational computing*, a més d'ampliar les qüestions sobre els aspectes social, cultural, polític i econòmic de les TIC⁶³ des d'un punt de vista educatiu. En aquest cas, l'autor dedica la primera part del seu article a descriure iniciatives en aquest terreny i les avalua contemplant els aspectes citats. Segons Selwyn, no ha estat fins després de tres dècades que les TIC han començat a tenir un impacte considerable arreu en la política de presa de decisions. Amb tot, les conclusions a les que arriba són que, paral·lelament al reconeixement que ha assolit el binomi ordinadors-educació, la recerca sobre l'educació en matèria d'ordinadors també n'ha sortit beneficiada. Si s'aconsegueix que les TIC arribin a esdevenir una part integrant del procés d'educació del dia a dia, ens situarem davant la urgència d'integrar l'educació en matèria d'ordinadors a la pràctica quotidiana. Per aconseguir aquest objectiu, la recerca ha d'encaminar-se a explorar i reconèixer el teixit de factors mediàtics que la tecnologia posa en contacte una vegada que està localitzada en les situacions educatives.

Donem per suposat que cal incorporar aquí la tesi de Martha Stone, comentada anteriorment per a l'educació a distància, a més de la proposta de Duart i Sangrà

⁶² Expressió traduïda de la primera part del títol de l'article original anglès "Researching computers and education - glimpses of the wider picture".

(1999) i la de León (1998) sobre els hipertextos o hipermèdia, que per a aquest últim autor són sinònims, a conseqüència dels canvis que ha sofert el concepte de text tradicional. Un dels inconvenients, o potser avantatges, que cal tenir present és que la no linealitat amb la que compten aquests sistemes condiona totalment el nivell de coneixements del que parteix el lector, esdevenint un factor clau per a l'èxit o no de l'aprenentatge amb els hipertextos. Dins del mateix llibre de la proposta de León, trobem un exemple que es relaciona directament amb l'AL per la possibilitat d'aquest mitjà de facilitar l'ús d'una gran quantitat d'informació i documentació textual, de manera que poden ajudar a incrementar la coherència local i global, a més de la intertextual. El que reconeixen els autors d'aquestes propostes innovadores és la necessitat d'investigar més, perquè encara no poden demostrar quins avantatges comporten els hipertextos en relació amb els mitjans tradicionals, ja que algunes dades reflecteixen que potser és pitjor que el sistema tradicional (vegeu l'estudi de Wood i altres, que hem citat anteriorment). Creiem que en els casos de dubte és millor esperar a veure si els més experts en el tema avancen i ens poden aportar més dades. L'obra de Cabero (ed. 2000) mostra molts exemples més que van des de la incorporació educativa de la televisió, del vídeo i de la videoconferència —propostes del propi editor— fins a l'ús de la informàtica i els satèl·lits, entre altres. Reparaz, Sobrino i Mir (2000) també ofereixen un ventall ben ampli d'experiències que es poden realitzar a partir de les TIC. El recent llibre interactiu presentat en CD-ROM arran del màster en Televisió educativa que organitza la Universitat Complutense de Madrid, esdevé la prova palpable que la investigació i la didàctica estan endinsant-se en les possibilitats que ens brinden les TIC i els MCM. El CD-ROM ofereix un conjunt d'articles variats que van des de la televisió educativa, fins a les noves tecnologies, la importància de la imatge, experiències didàctiques, els públics, etc., a més d'una completa mediateca multimèdia relacionada amb els continguts que es desenvolupen en tot el llibre interactiu.

El que preteníem en citar aquests exemples era, tan sols, constatar i valorar el treball que molts investigadors estan portant a terme. Passem tot seguit als continguts que ocupen els MCM i les TIC com a objecte d'estudi.

1.3.3.2. Mitjans de Comunicació de Masses i Tecnologies de la Informació i de la Comunicació com a objecte d'estudi

Justament per la incidència que tenen en nosaltres els MCM i les TIC, no podem ignorar o menysprear la necessitat de tractar-los com a **objectes d'estudi**, a més

⁶³ Traducció de l'original ICT (*Information and Communication Technologies*). Vegeu el comentari

de com a recursos didàctics, tal i com comentàvem en la definició del que enteníem per recursos didàctics. Tornem a citar altre cop Gutiérrez (1997:153) per la programació que ofereix dels continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals que s'haurien de treballar a l'escola sobre els multimèdia en general, entre els quals ell també inclou els MCM. La resposta a *qui, fa, què, per a qui*, en els continguts citats, configura la informació bàsica que, com és d'esperar, caldria seqüenciar i organitzar segons les necessitats de cada centre. Un dels continguts actitudinals que més es va repetint al llarg del quadre és la desmitificació del que són les TIC. Sovint, allò que ens impacta visualment i que desconeixem tendim a sobrevalorar-ho, per això ens cal treballar sobre els continguts de les TIC, perquè d'aquesta manera educands i educadors trobem la mesura justa i correcta d'introduir-los en el currículum. A més, també proposa estudiar els MCM i les TIC des de sis punts de vista: el vacunador, el directiu, el descriptiu, el tecnològic, el desmitificador i el complaent. Partir d'ensenyar *qui, fa, què, per a qui*, té a veure amb la línia iniciada per Bazalgette a la Gran Bretanya en la seva proposta de tractar l'EC dins de l'AL i tot el que això comporta.

Parlant d'aquest tema, no seria lícit deixar de citar altre cop una figura clau en aquest punt, Len Masterman (1985), que defineix clarament què comporta tractar els MCM com a objecte d'estudi —punt que hem desenvolupat en els apartats 4.2.1.1 i 5.1.2— per a procedir a l'anàlisi de contingut del primer nivell de concreció de l'AL, ja que, segons paraules seves, els MCM i les TIC són *empreses de conscienciació* encarregades de vendre'ns les opinions, recordar-nos el que és important, fer-nos oblidar allò que convé, i en fi, fer-nos viure al seu entorn (vegeu 1.2.4.4 i 1.2.4.5).

En el camp de l'educació és on primer s'ha fet sentir, sovint com a crítica negativa, aquesta influència dels mitjans. A més de molts altres estudis realitzats arreu, el 1993 a Espanya s'inicien unes investigacions sobre la influència específica de la televisió, de mans de Del Río i Álvarez, per encàrrec de la Directora d'Estudis de Continguts de Televisió Espanyola en aquells moments, B. García. Fruit d'aquesta investigació sorgiren uns problemes teòrics que encara es continuen estudiant al Centre Tecnològic de Disseny Cultural de la Universitat de Salamanca.

L'article de Del Río (2000) està basat en una línia d'investigació que cerca quina influència tenen els processos genètics bàsics en la comunicació i la cultura, i també quin és el desenvolupament de les funcions psicològiques superiors davant dels canvis culturals. Partint de la base que el dèficit d'atenció va en augment en les noves generacions, hom vol incidir en els mecanismes que porten a aquesta

situació, a partir d'una hipòtesi sobre una de les possibles causes: *"que el nivel de desarrollo atencional de los espectadores guarde relación con la exposición acumulada (no medida o contrarrestada) a una dieta televisiva infantil caracterizada por la superficialidad y la fragmentación de los contenidos de los mensajes audiovisuales"* (2000:53). Una altra premissa de la que hom parteix és que, en els darrers vint anys, s'ha percebut un increment en els recursos d'atenció involuntaris acompanyat d'un ús intens i extens de la violència. Les conclusions a les que arriba fan referència a l'educació informal i formal de la televisió. En el primer cas, Del Río afirma que la tipologia semàntica de dibuixos provoca un *"aprendizaje espontáneo"*⁶⁴ d'estratègies d'atenció que vénen a demostrar que, contràriament al que moltes persones pensen, els mitjans contribueixen també a una educació positiva per als nens; en aquest cas, una bona dieta de televisió educa. En canvi, pel que concerneix a l'atenció voluntària davant la televisió, els estudis han posat en evidència que cal un *"aprendizaje guiado"* de les estratègies atencionals mediatades. Ara sí que *"el papel de la educación formal parece decisivo y necesario"*. Com a conclusions dels resultats, Del Río insisteix que cal una investigació més exhaustiva i alhora *activa*, i no tan ideològica, sobre la influència que exerceixen els MCM. Aposta per un enfocament sobre la genètica cultural esmentada abans, i per unes ajudes polítiques públiques més presents en els educadors, comunicadors i creadors culturals, per tal que la por que encara pugui quedar en alguns educadors es dissipï en funció de l'adquisició de més seguretat.

La tesi doctoral de Del Moral (1994) es centrà totalment en la TV com a potencial educatiu, com a agent difusor d'aprenentatges psicoeducatius mitjançant els dibuixos animats en els nens de Primària.

Des de la nostra experiència com a professora de llengües a l'ESO, sempre que preguntem en una classe de llengua per què creuen els alumnes que els anuncis els "enganxen" tant, es respiren uns minuts de total silenci, acompanyats d'un creuament d'expressions facials que denoten alhora una intriga i un desconeixement de la possible resposta. Cal vetllar, doncs, per mostrar els MCM i les TIC també com a objecte d'estudi. Però, com s'ha tractat això a Espanya? Què ha aportat la LOGSE? Amb aquestes qüestions passem a l'apartat següent.

1.3.4. La repercussió educativa de l'Educació en Comunicació a Espanya i a Catalunya: l'abans i el després de la LOGSE

Aprofita recursos metodològics qualitius per a la recerca. Finalment, l'enfocament sociocultural concep la mediació com un fenomen processual on els mitjans electrònics predominen sobre qualsevol altre mitjà, amb la tendència d'inclinar-se

⁶⁴ Ho posem en cursiva d'acord amb la incidència que en fa l'autor i així ho marcarem successivament.

preferiblement per algun en concret. El més curiós és que, en parlar dels efectes mediadors dels MCM, no podem perdre de vista que aquests mateixos han estat provocats per instruments culturals que són producte del desenvolupament històric de les diferents cultures. El vincle que s'estableix entre la realitat mediada i el context sociocultural esdevé una via d'anàlisi que conserva les relacions entre els instruments i el context. Altre cop les metodologies qualitatives són presents en aquest enfocament, a més de conceptes de Vygotski.

Com a resum de l'exposició, cal tenir present que cada enfocament aporta una visió parcial i compta amb unes limitacions que encara cal superar amb noves aportacions en aquest terreny (De Pablos 1996:170). Els audiovisuals en l'ensenyament s'han anat desenvolupant segons quatre enfocaments: l'empíric, el mediacional-simbòlic, el curricular-contextualitzador i finalment el sociocultural. El primer de tots, l'enfocament empíric, es fonamenta en la postura —que ja hem repetit més d'una vegada— d'entendre els mitjans com a suports materials d'informació, i com a tals, els programes d'ensenyament parteixen d'una perspectiva programada. L'objectiu principal d'aquestes investigacions ha estat procurar establir una categorització jeràrquica entre els diferents mitjans per veure quins donaven més rendiment en qüestions d'aprenentatge per part dels alumnes. L'enfocament mediacional-simbòlic compta amb altres bases conceptuals, que majoritàriament vénen de la psicologia cognitiva i de la perspectiva reconceptualitzadora del currículum. Hom parteix de l'estudi dels sistemes simbòlics que poden ésser codificats pels diferents mitjans i els processos d'interiorització de la informació que generen els usuaris dels mitjans. La influència de la semiologia audiovisual hi ha tingut molt a veure, a més de l'enfocament cognitivista. El tercer punt de vista és el curricular-contextualitzador, que parteix de la integració dels MCM en tot el procés d'ensenyament-aprenentatge com un element més. Es proposa que el professor dissenyi i elabori materials per tal d'aconseguir una real contextualització i integració en tota la programació.

La pedagogia de la comunicació verbal-visual ha estat al punt de mira de les altres tipologies de comunicació, perquè ha estat la més valorada i treballada al llarg de bona part de la història de l'educació, a més de comptar amb una extensa bibliografia. Els problemes que s'han originat a l'hora de verificar els coneixements que els alumnes tenen del llenguatge oral i del no verbal visual compten amb poca història i consideració respecte de l'anterior.

El treball sobre la **pedagogia audiovisual**, que és així com es nomenà des d'un principi, començà a introduir-se després d'un estudi previ sobre la imatge. Per això,

en explicar la situació d'aquesta pedagogia a Espanya i a Catalunya abans de la LOGSE, ens trobem amb aquest primer interès pel món de la imatge.

S'ha escrit molt sobre la necessitat d'educar *amb* i *per* la imatge. Els antecedents, però, cal buscar-los en Vallet (1970), que parlà d'una "Pedagogia del Llenguatge Total". Ell parteix d'una visió globalitzadora dels nous mitjans com a agents educatius paral·lels a l'escola, a la que assisteixen els alumnes. Les seves idees obtingueren força ressò en diferents continents, i arribaren al nostre de mans de Tardy (1978) i Taddei (1979). Ambdós autors coincideixen a concebre *una pedagogia per i amb la imatge*. Per a una informació més àmplia sobre les aportacions d'autors espanyols en aquest terreny, es pot veure l'extensa llista que García Matilla proposa al seu article de 1996:84-85.

La nostra postura davant del reiterat ús de l'expressió pedagogia *amb* i *per* la imatge o per l'audiovisual, és superar-la amb l'ús d'*Educació en Comunicació* d'acord amb el que s'ha explicat en l'apartat anterior (vegeu 1.3.3).

Pel que fa a Espanya, el 1977 ja ens trobem amb l'obra de Menegazzo, que es preocupava per aconseguir una didàctica de la imatge a través de la comunicació visual i els mitjans audiovisuals. Un any després, Rodríguez Diéguez escriví *Las funciones de la imagen en la enseñanza*, on ja es plantejava la necessitat d'incorporar els recursos que feien servir els Mitjans de Comunicació de Masses al missatge didàctic, perquè reconeixia que la imatge podia afavorir la transmissió de certs coneixements. Centrant-se en l'àmbit *verboicónico* dels sistemes de comunicació de masses, decidí aprofundir en les possibilitats que oferien el treball del còmic i de la publicitat. Rodríguez justificava la seva elecció dient que "*Publicidad y cómic, [...] constituyen dos interesantes campos en los que la investigación posibilitaría una aplicación directa a la enseñanza*". A més d'això, analitzà la funció de les imatges en els llibres de text i diapositives, i les comparà amb les funcions lingüístiques de Jakobson. La conclusió a la que arriba és una "*clara hipertrofia de funciones de la imagen asimilables a la referencial o denotativa*" (1978:55-59), responent a l'objectiu de presentar una informació de maneres diferents.

Força anys més tard, Colás i González (1990) iniciaren un projecte d'investigació molt semblant a aquest i arribaren a la conclusió que les imatges que més abundaven complien la funció explicativa, amb la qual cosa observaren que l'escola continuava emprant les imatges amb una finalitat clara de transmetre coneixements.

Donat que manté una relació molt directa amb el que volem estudiar, no podem deixar de citar l'article de Lomas "Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua" (1993), perquè ofereix una reflexió sobre el que comporta concebre l'AL des d'un punt de vista comunicatiu i funcional, en el qual s'han d'integrar els diversos usos verbals i no verbals de la comunicació humana i les determinacions socioculturals que els regeixen. Lomas planteja el compromís que han d'assumir els docents a l'hora de preparar les unitats didàctiques, per tal d'aportar a l'aula exemples de diferents discursos verbal-visuals extrets dels contextos socioculturals on ocorren, com per exemple de la televisió, la publicitat, etc., a més de textos que tinguin la intenció de produir *certs efectes de realitat*. Al final del seu article presenta propostes de com portar a l'aula el que exposa.

Si fins ara hem vist algunes pinzellades de l'inici de l'interès pel tema, passarem a centrar-nos ara en com aquests neguits traspuaven al món de l'educació. Els primers passos per a la introducció d'aparells audiovisuals a les escoles es donen en la Reforma de Villar Palasí i Díez Hochleinter, amb el sistema educatiu anterior a la Reforma, l'Educació General Bàsica (EGB). També és durant els anys setanta que els experts en el tema de l'audiovisual, a més d'altres persones interessades, comencen a pensar en les diferents possibilitats que oferia treballar amb els codis de la imatge fixa i en moviment; de manera que certs educadors accediren d'acostar-s'hi. Haurem d'esperar fins als anys vuitanta perquè es torni a considerar el tema de l'actualització tecnològica en l'educació. És en aquest context que neixen els programes experimentals d'Atenea i Mercurio (vegeu 1.2.3.3.1) per potenciar i desenvolupar l'audiovisual en el món de l'educació. La continuïtat, o no, d'aquests programes es debat a finals dels anys noranta, amb la implantació de la LOGSE i amb unes exigències clares de la necessitat d'una educació *en i amb* l'audiovisual per viure en la societat actual. Per tractar la qüestió es reuneix el grup assessor del Programa de *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación* (PNTIC) del MEC. El seu objectiu és proposar unes pautes de treball per al desenvolupament del DCB pel que fa al tema en qüestió, l'educació audiovisual des de diferents punts de vista —com per exemple el psicològic, el social o el tecnològic. Un breu resum de les conclusions a les que arribaren evidencia la necessitat d'intervenir urgentment en una planificació vertical i global de l'audiovisual en els DCB de la LOGSE. A tall d'exemple citem la següent: "*La única posibilidad de navegar con conciencia en una cultura en que es tan grande la cantidad de información está en contar con esquemas poderosos para integrar o incorporar la información o desecharla. El niño desecha hoy la información de la escuela por falta de sentido y asimila de manera mosaica y desintegrada la de la calle y la tele por falta de esquemas de significado*" (Del Río 1992:5-15). Després d'això, veurem les diferents possibilitats que oferia la

LOGSE per introduir l'Educació en Comunicació en els seus currículums, i explicarem la situació actual.

1.3.4.1. Diferents possibilitats de treballar l'Educació en Comunicació en la LOGSE

En relació amb el quadre 4 (vegeu 1.2.3.3.1), és a partir de la LOGSE que la nostra recerca vol aportar llum, concretament **al que ocorre a Catalunya**, on l'interès per l'estudi-educació en la comunicació audiovisual neix força temps abans de la Reforma educativa. La clau que obrí la visió de molts mestres en aquest camp fou una reflexió sobre la importància que, cada vegada més, la imatge anava adquirint en el nostre entorn quotidià. Com a resultat, els experts coincidiren en què calia iniciar un aprenentatge de la lectura i escriptura de les imatges. Aquest primer impuls es concretà més explícitament elaborant cursos i programacions, que alguns centres i grups de mestres de Primària portaren a terme.

L'any 1985, el Departament d'Ensenyament, a través del seu Programa de Mitjans Audiovisuals (PMAV), crea una comissió que durant dos anys treballa en l'elaboració d'una proposta de disseny curricular del que hauria de ser l'Educació Audiovisual en totes les etapes educatives, considerant-ho en aquest cas com un crèdit. Aquest fou l'embrió del que després ha crescut com un eix transversal per a l'educació audiovisual a Primària.

Però, què passa el 1990 amb l'arribada de la LOGSE? ¿On es situa l'anomenada "educació audiovisual" o Educació en Comunicació? Respondre aquesta pregunta comporta partir de la base que l'Educació en Comunicació, d'acord amb les característiques del currículum, podia aparèixer dins de quatre modalitats diferents:

- a) Com a crèdit obligatori
- b) Com a un bloc dins d'algunes àrees instrumentals curriculars
- c) Com a eix transversal
- d) Com a crèdits variables i de síntesi⁶⁵.

La nostra intenció, en desenvolupar aquestes possibilitats, és presentar opinions a favor i en contra de cada opció a partir de les lectures realitzades i de les entrevistes enregistrades a diferents experts en la matèria. El debat sobre si una opció és millor que l'altra resta encara obert, per això volem mostrar una petita part de l'estat de la qüestió i exposar de quina manera s'ha inclòs l'EC en el currículum de Secundària.

a) Integració obligatòria a través d'un crèdit. En aquest cas, es proposa que tots els continguts de l'EC es treballin dins d'un crèdit comú que caldria definir,

⁶⁵ A part d'aquestes propostes dins de l'ensenyament reglat, també volem citar els projectes d'educació popular o d'educació d'adults, ensenyaments de tipus informal que es donen a Primària i Secundària a Brasil, Estats Units, Argentina o Alemanya, i que no es tractaran en aquesta investigació.

ja que en la legislació vigent aquesta possibilitat no es contempla. Països i llocs capdavanters en la matèria, com per exemple Austràlia, Escòcia, Gal·les, Toronto i d'altres, segueixen aquesta opció, que ni complau a Area (1998) ni a Ballesta (2001:180). Aquest últim autor considera que seria un error plantejar-ho així per a Primària i Secundària; en canvi, creu que podria funcionar en el Batxillerat. En les dues entrevistes que mantinguérem amb l'autora de l'eix transversal per a Primària i Secundària a Catalunya, Maquinay⁶⁶, ella apostà per aquesta opció, igual que Greenaway (1996:43), si bé la crítica que ella mateixa hi objectava venia provocada per l'estructura organitzativa del currículum, ja que no s'hi contempla com a àrea, i si s'incloués esdevindria un extra per als alumnes. En la II entrevista mantinguda amb Maquinay, tornà a insistir que l'única opció per a treballar-ho seriosament seria a partir d'un crèdit, que si ara no es té, cal esforçar-se per aconseguir-lo, encara que sigui a llarg termini. Ferrés també comparteix aquesta opinió⁶⁷. En l'entrevista que mantinguérem amb les directores de Teleduca, elles també afirmaren que la millor manera de treballar l'EC seria a través d'una àrea pròpia i que calia esforçar-se per aconseguir-la. En el document que tenen per explicar-ho, Reñé escriu: *"L'Educació Secundària Obligatòria ha de contemplar l'EC com una matèria bàsica i prioritària que ha d'incloure tant les noves tecnologies de la informació com els mitjans tradicionals i les altres formes de comunicació característiques de la nostra societat"* (2001:2).

En l'àmbit internacional, una obra que ha tingut força ressò per a treballar els Mitjans de Comunicació a Secundària ha estat la de Tyner i Lloyd (1991). Aquestes autores proposen un currículum dividit en cinc unitats, que tenen en compte les preguntes del *British Film Institute* per tal que els educands prenguin consciència de les principals àrees de coneixement i comprensió d'aquesta disciplina⁶⁸. La primera unitat porta per títol "Què són els Mitjans de Comunicació de Masses?", la segona "Tècniques de producció", la tercera "Els Agents de la producció", la quarta "La Publicitat" i l'última "La Informació".

- b) **Presència en algunes àrees curriculars.** A diferència de la modalitat anterior, els continguts d'EC no es trobarien concentrats en una sola àrea, sinó que s'haurien de treballar a partir de diverses matèries que afavorissin aquest tipus d'educació, com ho mostren per exemple els currículums de 1992 i 2002 en l'àrea de Llengua, de Ciències Socials, de Visual i Plàstica, de Tecnologia, de Música, etc. **Aquesta proposta és la que segueixen a Gran Bretanya (Bazalgette 1991) a través de l'AL, i és l'opció escollida en la Reforma educativa present. Per aquest motiu, hem decidit investigar quatre d'aquestes àrees curriculars de 1992 que presenten continguts d'EC** (vegeu 5.1.2). Area (1998) mostra el seu desacord amb aquest plantejament de l'EC per la visió fraccionada i desconnectada que es dona dels Mitjans de Comunicació als alumnes.
- c) **Eix transversal**⁶⁹, aquesta és la modalitat que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat ha elaborat per a Educació Primària (1994) i Secundària

⁶⁶ Maquinay treballa al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, en l'antic PMAV, que actualment s'ha fusionat amb el PIE dins d'una subdirecció general anomenada TIC. Ella és l'autora de molta bibliografia en relació amb aquest tema i fa molts anys que es dedica a impartir cursos de formació i seminaris per a professors sobre la comunicació audiovisual. Una mostra d'això la trobem en la redacció de l'eix transversal d'educació audiovisual per a Primària (1994), com també en propostes per treballar l'audiovisual a Secundària (1996). Ens entrevistàrem amb ella en dues ocasions, i ens hi referirem com a I o II entrevista. La primera fou el 14 de juliol de 1999, i la segona, el 20 de novembre de 2001.

⁶⁷ La informació s'ha extret d'una entrevista mantinguda amb el Dr. Ferrés el 3 de desembre de 2001.

⁶⁸ Aquesta informació està relacionada amb l'apèndix I.1 sobre els països pioners i els treballs que s'han portat a terme sota la direcció de Bazalgette i el BFI. Justament, les qüestions tingudes en compte sorgiren com a fruit del treball del grup de professors que contribuïren a la descripció del currículum d'Educació Primària pel que fa als Mitjans de Comunicació.

⁶⁹ Els eixos transversals nasqueren dels neguits de molts professionals que ja treballaven en el currículum ocult. Els eixos transversals que ha introduït la LOGSE consisteixen a fer un desplegament curricular i anar extreient el que diu el primer nivell de concreció de cada àrea sobre el tema que es vol

(1996), en veure la manera com el currículum proposava treballar l'educació audiovisual en la nova legislació. Maquinay defineix l'eix transversal com "[...] posar en evidència quines són les finalitats generals de l'Educació audiovisual que poden relacionar-se amb les àrees dels currículums corresponents a cada etapa educativa: Educació Infantil, Educació Primària i Educació Secundària Obligatoria. [...] Pretén suggerir les possibles finalitats educatives a partir de les quals es podran establir relacions entre els continguts relatius a fets i conceptes, actituds, valors i normes, i procediments de diverses àrees curriculars establertes" (1994:6). Un altre aspecte que contempla Maquinay és la inclusió de les dues vessants d'educar *en i amb* els mitjans audiovisuals, a més de la col·laboració dels pares des de casa ajudant els nens a verbalitzar el que veuen per la pantalla. Per això, l'antic PMAV porta temps elaborant uns programes que s'emeten per la televisió amb el títol "L'escola a casa. Mira que fem!" i que estan tots enregistrats en vídeo.

En opinió de Masterman, l'educació audiovisual, si més no per a Gran Bretanya "[...] no debe quedar reducida al ámbito de los profesores de medios. Es cierto que hay que considerarla como una materia especializada por propio derecho, pero también como un elemento que deberá informar la enseñanza de todas las asignaturas" (1996:255-256)⁷⁰.

Pel que fa a l'ESO, dissenyar un eix transversal és complicat, per la qüestió del nombre de crèdits i de professors diferents que participen en el procés; opinió que comparteix Maquinay. Marquès creu que l'ideal seria un eix transversal, però ho veu utòpic en la majoria de casos, segons les seves paraules "[...] sería l'ideal, que cada professor en l'àmbit de la seva assignatura considerés aquestes especificitats i aquestes possibilitats que dona el llenguatge audiovisual i utilitzés els estris tecnològics o que utilitzés les pàgines webs interessants que hi ha, les possibilitats de correu electrònic, [...] però això no és possible perquè encara la formació del professorat no és adequada [...] en llenguatge audiovisual i en noves tecnologies, si no se sent segur, si no en sap suficient, difícilment podrà utilitzar-ho i treure aquest bon partit" (2001:1). Després d'aquesta reflexió, sumada a la de tractar-ho com a crèdit independent, Marquès creu que, per tal que els alumnes assoleixin els aprenentatges necessaris, el que millor funciona ara són els crèdits variables, ja que els professors que els donen acostumen a estar preparats en els continguts dels MCM i les TIC; però en els nous currículums que han entrat en vigor el curs 2002-03 gairebé no hi ha hores dedicats a aquests.

D'altres especialistes en el tema, com per exemple Escudero (1995), Area (1998)⁷¹, Reparaz, Sobrino i Mir (2000)⁷² i Ballesta (2001), defensen que la millor solució per a incorporar un treball seriós sobre aquests continguts ha de partir d'una immersió total en el context de totes les àrees que formen el currículum, sense obviar, però, llur complexitat pedagògica, com s'ha esmentat anteriorment.

treballar des de totes les matèries. Tenen com a objectiu potenciar els valors fonamentals que ha de tenir tota societat democràtica, que orientin i informin tots els temes en les diferents àrees curriculars, ja que els coneixements, procediments i actituds que s'hi inclouen no queden prou travats en les matèries que s'estudien. Els eixos transversals dissenyats pel MEC són sobre Educació Ambiental, Educació del Consumidor, Educació per a la Igualtat d'Oportunitats d'ambdós sexes, Educació per a la Pau, Educació per a la Salut i Educació Moral i Cívica.

⁷⁰ El subratllat és nostre, ja que en l'original es marcava amb cursiva. A més, l'autor mostra exemples per a diferents crèdits.

⁷¹ Area presenta la seva proposta transversal en cinc fases, que van des del més general fins al més concret (1998:89-93), i l'acompanya d'una política educativa per a la seva implantació, que planifiqui la difusió, adopció, desenvolupament i avaluació del pla.

⁷² La proposta de l'article de Reparaz passa per la consideració de tres punts bàsics per introduir les TIC en el currículum, que coincideixen amb les d'Escudero i Area. En primer lloc, planteja que cal partir d'una filosofia sobre els MCM i les TIC que valori les possibilitats didàctiques durant tot el procés educatiu —que per Escudero i Area comporta una elaboració, difusió i accessibilitat de materials integrables en el currículum. En segon lloc, que cal assumir un canvi de rol del professor i de l'alumne, i finalment una concreció de les prescripcions del DCB en un PCC que incorpori l'EC com a estratègia que faciliti la individualització educativa. Un resum d'altres consideracions d'aquests autors es mostra al final de l'últim capítol.

- d) **Crèdits variables i de síntesi**, en els quals l'EC pot incloure's en funció de l'interès i les necessitats educatives del centre. Segons l'estructura organitzativa actual, sembla una manera fàcil de poder treballar alguns continguts de l'EC, encara que certament limitada a causa de la seva considerable reducció en els últims currículums. Els crèdits variables per a l'ESO són d'una durada de tres hores a la setmana durant un trimestre, i els alumnes els escullen d'entre uns quants que el centre ofereix a partir de les propostes dels departaments de les diferents àrees; per tant, no són obligatoris. Els continguts que es treballen en els crèdits de síntesi —vegeu nota a peu pàgina 91 de l'apartat 1.5.1—, deixant de banda que ofereixen un espai adient per treballar de forma interdisciplinària, poden afavorir, o no, el treball sobre l'EC, ja que l'elecció del tema acostuma a dependre de l'equip de professors responsables de cada curs.

Tal i com s'ha anat apuntant al llarg de l'explicació anterior, si bé la Reforma semblava el moment oportú per introduir legislativament l'EC, ni el Ministeri en la LOGSE ni en les posteriors concrecions que les Autonomies en feren, no s'ha tingut en compte la inclusió d'una EC de manera operativa i organitzada, per més que el MEC ofereixi criteris comuns en la definició de la seva terminologia (vegeu 1.5.4). D'entrada, **la llei no planteja l'EC en cap eix transversal, ni en cap crèdit obligatori, sinó que només algunes pinzellades despunten en el disseny curricular d'algunes àrees, com per exemple les de Llengua, Ciències Socials, Tecnologia, Visual i Plàstica, Música, etc.** A Catalunya es tipifiquen alguns crèdits variables relacionats amb el món de la comunicació: *Ràdio i televisió, Publicitat, Cinema i literatura* i s'elabora un eix transversal per a Primària i un per a Secundària, ja que, segons apareix en la introducció d'aquest últim: "[...] *l'extensió dels continguts de les corresponents programacions de les àrees esmentades fa que alguns temes restin solament esbossats i no acabin de tenir la consideració que es mereixen per la seva implicació en la societat actual, cada vegada més immersa en la cultura de la imatge. Pensant, doncs, en la importància d'alguns d'aquests temes, presentem els continguts i finalitats d'uns quants, com també les seves unitats de programació, amb la voluntat que serveixin per ampliar i detallar allò que ja s'apunta en els currículums*" (1996:5).

Maquinay (I i II entrevista) no callà el seu desacord amb la manera com s'havia tractat l'educació audiovisual en la Reforma. La seva crítica, basada en tres punts, subratlla en primer lloc que, malgrat que en l'àrea de Visual i Plàstica apareguin més qüestions sobre la comunicació audiovisual, no podem parlar d'educació audiovisual plenament, perquè treballen molt la part visual, però manca la d'àudio; en segon lloc, aquesta educació es fa des d'un punt de vista de l'estètica, i en conseqüència no es tenen en compte ni els continguts dels missatges ni l'efecte social que produeix l'audiovisual. Segons ella, el que més interessa últimament és l'estudi en aquest últim punt, l'educació de *l'audiovisual com a fenomen social, eh!, com a implicació per canviar hàbits de vida, maneres de fer; home, aquesta és la*

clau del problema. [...] El que interessa ara, ja no és tant l'estètica sinó el contingut, i del contingut, com aquest contingut pot influir en què uns determinats personatges que eren absolutament desconeguts fa quatre dies (s'està referint al programa Gran Hermano, emès per TV 5 el 2000), avui són els herois dels alumnes, dels alumnes de Secundària".

Els països i llocs més reconeguts que destaquen pel bon funcionament de l'ensenyament-aprenentatge dels MCM i les TIC són Austràlia, Escòcia, Gran Bretanya, la ciutat de Toronto, a Canadà, i EEUU amb la proposta de Tyner i Lloyd (vegeu apartat b del punt 1.3.4.1). A l'apèndix I.1 adjuntem un quadre-resum on ressaltem les característiques d'aquests països, els investigadors capdavanters i les revistes o institucions relacionades directament amb ells.

Segons el jesuïta Pungente⁷³ —un dels capdavanters en l'educació audiovisual a Canadà i arreu del món per un extens estudi sobre l'ensenyament dels MCM—, nou són els factors que acostumen a donar resultats satisfactoris en la implantació de l'educació audiovisual en un territori (1996:430). N'hem fet el resum següent:

1. L'interès cal que neixi dels professors.
2. Les autoritats educatives han de recolzar al màxim aquest tipus de programes i, a més, hauran d'incloure l'ensenyament dels mitjans en el currículum, fer el seguiment perquè es portin a terme i facilitar tot el que calgui, des de professors de suport a material.
3. Les Facultats d'Educació han de disposar de personal qualificat perquè formin els futurs educadors en aquesta matèria. Hi hauria d'haver també un suport des de les institucions d'ensenyament superior per l'elaboració del currículum i per un assessorament continuat.
4. Tot el professorat d'un districte hauria de comptar amb formació permanent.
5. Caldria la figura d'assessors amb experiència que coordinessin un conjunt d'escoles per poder establir xarxes de comunicació.
6. Tant els materials audiovisuals com altres han d'estar adaptats al país o zona en concret.
7. Cal crear una organització de suport, que organitzi tallers, congressos, divulgacions, unitats didàctiques del currículum, etc., i que impliqui un grup nombrós de persones interessades en l'ensenyament dels Mitjans de Comunicació.
8. Caldrà elaborar instruments d'avaluació apropiats, que s'adaptin a les característiques dels estudis de MCM.
9. A causa de la diversitat de destreses i experiències que engloba aquest ensenyament, hom no pot avançar sense la participació de pares, professionals i investigadors dels mitjans.

En veure aquests factors, ens ha interessat investigar els continguts d'EC en l'AL principalment, i en relació amb tres àrees més —Ciències Socials, Visual i Plàstica, i Música— dels currículums de 1992. En l'últim apartat del darrer capítol, una vegada

⁷³ El projecte és conegut per JCP, *The Jesuit Communication Project*, del qual ell n'és el director. També és coautor de l'edició canadenca de *Meet the Media* i redactor en cap del butlletí trimestral *Clipboard*.

comptem amb una visió més general dels resultats obtinguts en la investigació, reprendrem la lectura d'aquests nou factors per veure quins s'han tingut en compte al nostre país a l'hora d'introduir l'Educació en Comunicació a l'ESO.

1.3.4.2. Televisió educativa: el gegant despert

En aquest apartat sobre la repercussió educativa de l'EC al nostre país, la primera intenció que teníem consistia a evitar l'explicació detallada de la introducció de cap MCM o TIC aplicat a l'ensenyament, postura que ens hem vist obligats a trencar en el cas de la televisió com a MCM i com a televisió educativa. De manera directa o indirecta, en un noranta per cent de la bibliografia consultada, hem trobat referències, comentaris i opinions sobre la televisió; per aquest motiu, creiem que cal dedicar-li, com a excepció, unes quantes línies a continuació.

Els estudis realitzats sobre la quantitat d'hores que els nens i adolescents passen davant la televisió, ens aporten dades importants per reflexionar, quan veiem títols com aquest: "Els nens espanyols dediquen a la TV el mateix temps que a l'escola", publicat el 6 de juny de 2002 a *El Periódico*. En aquesta notícia, Gómez resumeix l'estudi de Martínez i Marugón titulat "El consumo de televisión por parte de los niños españoles. (Temporada escolar 2000-2001)" i publicat el 2002. Els investigadors demostren que els nens espanyols d'entre quatre i nou anys dediquen un total de 809 hores anuals a mirar la televisió, i els adolescents d'entre deu i quinze anys, 997 hores⁷⁴. Davant d'aquestes xifres, no podem silenciar com ha evolucionat el consum de televisió a Espanya.

Amb la pregunta: "¿Es posible una televisión educativa?", Lobarta (2002) qüestiona si, amb la situació actual que ofereixen les cadenes públiques de televisió, condicionades totalment per una concepció financera, és possible arribar a obtenir una televisió educativa. La seva actitud optimista es basa en la proposta d'un "pacte social" entre tots els actors implicats, que garantís uns continguts formatius de qualitat a les plataformes de la televisió, sense oblidar, és clar, els interessos empresarials. En canvi, per a Cardús "[...] *demanar objectius educatius a la televisió, és demanar una antitelevisió*", ja que, en opinió seva, hi ha un malentès entre el que es demana als Mitjans de Comunicació des d'un punt de vista educatiu i el que aquests són: el substitut del carrer d'abans; per tant, *s'escapa del control dels agents formals d'educació, perquè són espectacle i lleure* i el seu paper és diferent del de l'escola i del de casa (2000:2).

⁷⁴ A part d'aquestes dades, l'article explica detalladament tot el procés a través del qual s'han obtingut i analitzat les dades que han portat a aquestes conclusions, a més d'incloure diferents gràfics sobre les franjes horàries més vistes, els programes de televisió de les diferents cadenes, etc. Recomanem la seva lectura íntegra.

Entrar en un reconeixement concret de tots els investigadors que fan recerca sobre la televisió i els aspectes relacionats amb ella, esdevindria una cita massa extensa, i en part un xic allunyada de l'objectiu del present treball. Sense deixar de valorar l'esforç que molts estudiosos l'hi han dedicat i que molts altres continuen dedicant-li, totes les referències que farem a continuació tenen com a missió mostrar només un ventall de les línies de recerca obertes actualment, sense voler ferir la sensibilitat dels més experts en el tema. Des d'obres com les de Masterman (1980), Alberó (1984), Soler (1988), Pérez Tornero i Vilches (1993), MEC (1996), Hernández (1997), per citar-ne alguns, Ferrés (1994:14,b/1998:7) afirma durament que *"una escola que no ensenya a veure la televisió és una escola que no educa"*, argumentant que les habilitats que actualment s'estan potenciant des de les escoles —com les de la competència reflexiva i comunicativa entre d'altres— queden reduïdes a ben poca cosa quan el mateix alumne/a es converteix en teleespectador, ja que, en aquest context, és la lògica de les emocions la que actua en el cervell dels alumnes amb els que passarem moltes hores tractant que aprenguin també la necessària lògica racional. Segons Ferrés, *"[...] tan sols des de la presa de consciència dels efectes de la lògica associativa i transferencial s'adquireix l'habilitat necessària per ser teleespectadors lúcids"* (1998:7).

Pérez Tornero, a "Educación y televisión en un proyecto educativo", mostra la manca de cooperació i trobament, des d'un punt de vista educatiu, entre la televisió i l'educació, ja que no ha existit una educació que comptés amb la televisió, ni viceversa. L'autor, davant les tres possibilitats de relació que poden donar-se entre la TV i l'educació: separació, confrontació crítica i cooperació, defensa, com era d'esperar, la cooperació entre ambdós protagonistes. Malgrat això, i en un to més suau que el de Ferrés, afirma que *"A fin de siglo en España nos encontramos con un sistema educativo que apenas empieza a reconocer la importancia de la televisión"* (2001:89).

No serà pas "un gegant tan tímid" (Mc Luhan 1964) i potser sí "un gegant poderós" quan ha estat considerada el MCM per excel·lència, amb el creixement, difusió, efectes i ressò més ràpids en tot l'àmbit de la societat. Sobre la televisió educativa, Sevillano (2001:97-139) presenta un article que narra experiències realitzades a diferents països del món segons un esquema previ. A més, explica les últimes experiències portades a terme a Espanya en televisió educativa. En aquesta mateixa línia és obligat citar l'article de García Matilla, que a partir de la premissa *"Cuando un país no tiene claro el papel del servicio público de los medios de comunicación (prensa, radio, televisión) y de los sistemas de información y comunicación (redes), tanto públicos como privados, los modelos de democracia con los que hasta ahora hemos estado familiarizados comienzan a dar síntomas"*

preocupantes de deterior" (2002:2), defineix la televisió educativa com un procés "transformador". Una part extensa del seu article és dedicada a comentar també les experiències de televisió educativa arreu del món i a Espanya, per finalitzar amb el manifest en defensa de la radiotelevisió pública de 2001. El que oferim a continuació és un breu comentari de les accions de televisió educativa que directament afecten Catalunya, i només citarem les de la resta de l'Estat⁷⁵.

Pel que fa a Catalunya, el 1998, gràcies a un conveni de col·laboració entre TVC, Via Digital i la Conselleria d'Ensenyament, s'aconseguí que la televisió digital entrés a totes les aules dels IES catalans. La programació educativa havia de començar a emetre's a finals d'abril, però fou uns mesos més tard.

Pel que fa a la resta de l'Estat, citem "La aventura del saber" de TV2, iniciada el 1992, conveni entre el MEC i RTVE. El mateix any, comença a funcionar la televisió educativa de la UNED. Un any abans, s'inicià "A Saber", un curs d'educació formal dirigit a la formació a distància d'adults per obtenir el Graduat Escolar, en el qual participaren el MEC, la CAM i la RTVM. El 1993, classes d'anglès amb "*That's English*" un acord signat entre el MEC, RTVE i la BBC (televisió pública britànica), dedicat a la Reforma de l'Educació a Distància que va proposar el MEC.

Les conclusions a les quals arriba Sevillano, després de fer una minsa valoració positiva de l'escassa preocupació que mostren les autoritats estatals, posen de manifest la manca de planificació i d'un bon projecte de televisió educativa, tant pel que fa als objectius com als continguts. En el primer cas, citem textualment "*Los objetivos de la televisión educativa han de atender a tres apartados: de contenido, de carácter formal y de impacto social, educativo y cultural*" (2001:137). Segons Sevillano, aquest tipus de televisió hauria d'estar relacionada amb el currículum oficial i hauria de ser un complement de l'educació formal reglada. Dins d'un subapartat de la vuitena conclusió, Sevillano especifica que una de les línies d'actuació hauria d'anar encaminada al "*desarrollo de procesos de formación en el lenguaje, las técnicas y las formas de aprovechamiento social, educativo y cultural de las tecnologías audiovisuales*". Ha estat aquesta referència al llenguatge i tècniques audiovisuals la que ens ha portat a reflexionar sobre l'eficàcia real d'un aprenentatge mitjançant la televisió educativa, si prèviament no s'ha treballat a consciència tota la formació sobre els apartats que hem dedicat als MCM en el punt 1.2.4, en parlar del funcionament, efectes i, sobretot, *mediació* que comporta aquest mitjà. García Matilla, en les seves conclusions, considera una utopia aspirar que la televisió sigui útil per a l'educació i el desenvolupament cultural.

⁷⁵ Per a una informació més específica sobre la televisió educativa en els anys seixanta i setanta, proposem que vegeu l'article de Palacio i Ibáñez (2002).

Compartim totalment la idea que cal aprofitar els avantatges que ofereix treballar amb la televisió des d'un punt de vista educatiu, però la nostra angoixa no cessa en veure que el que prima més en aquests casos és l'audiència i els continguts que es volen donar. Si el que es pretén, en un noranta per cent dels casos, és resoldre la manca d'un professional amb el que es pugui establir un *feedback* de manera continuada i sense gaire espera, ¿com no s'ha de considerar important tot el que comporta la comunicació audiovisual? Encara que els continguts siguin pedagògics i culturals, no deixen d'estar sotmesos a una institució, amb uns interessos d'empresa, i a uns efectes evidents. Tot ha passat per molts filtres; per tant, comporta una mediació evident. ¿No ens hauríem de preocupar, primer, de treballar aquests aspectes? La nostra impressió és que, justament, no es consideren prou, i en aquesta línia coincidim amb la valoració que en fa Sevillano quan afirma que a Espanya la televisió educativa no acaba de quallar prou, perquè li manca més temps i perquè potser el "*principal problema consista en la escasa consideración de que goza este género*" (2001:39). A partir dels advertiments exposats per experts en el tema, als que ja ens hem referit anteriorment a mode d'exemple —sense que això suposi menysprear la vàlua intel·lectual d'altres, als que no s'ha citat directament—, ¿com pot ser que Espanya encara estigui en aquesta situació a principis del segle XXI? Perplexitat, incomprensió i sorpresa no aconsegueixen descriure prou bé la sensació que sentim davant d'aquest fet. Des del nostre punt de vista, creiem que allò que urgeix⁷⁶ seria la inclusió d'uns continguts de formació bàsics en els programes, que no tan sols ajudessin a comprendre el llenguatge verbal i no verbal de la televisió, sinó el de tots els MCM. A més, s'aconseguiria d'aquesta manera facilitar un millor aprenentatge a de les últimes tecnologies, que estan ocupant llocs de privilegi en la societat on vivim. En aquests casos, s'acostuma a sentir, en boca dels autors dels programes i els encarregats d'executar-los, que hi ha moltes prioritats damunt la taula i que arribar a tot i a tothom és cada dia més difícil. Indubtablement que sí, però ¿com podem pensar en prioritats més grans que la d'ajudar a comprendre el codi amb el qual ens hem de comunicar cada dia? La nostra actitud resta esperançada en veure com es van trobant solucions a aquest problema.

El periodista i professor de la Universitat Ramon Llull, Sáez, presenta a l'article titulat "En defensa dels infants i de la televisió" (2001:73-76) un punt de vista interessant pel que fa a la televisió i l'educació, tot recolzant la tesi que el problema no és que els nens vegin la televisió, sinó que en aquell mateix moment no puguin

⁷⁶ Depenent de les característiques concretes de l'audiència a la que s'adreça aquesta tipologia de programes; estem pensant, per exemple, en persones adultes que no han pogut estudiar en el seu moment, o en joves que volen completar la seva formació a través d'estudis a distància, o en adolescents i nens que es sentin atrets per alguns d'aquests programes.

dialogar amb altri adult sobre els dubtes i qüestions que se'ls plantegin. En un moment del seu article diu que *"La formació dels infants ha deixat de ser responsabilitat únicament dels pares i ha passat a ser-ho de la societat com a conseqüència d'un procés de tecnificació de l'educació"*. No pot tractar-se el tema de la influència mediàtica de la televisió sense considerar altres canvis socials que també ens afecten. En la seva cinquena conclusió defensa que cal reflexionar més sobre *"[...] la precarietat de la resta d'institucions socials que intervenen, o deixen de fer-ho en el sistema educatiu"*, i acaba amb una afirmació que creiem que pot aclarir un possible punt del debat sobre les crítiques que tan sovint fem a aquest aparell, i és que, segons Sáez *"Probablement la televisió no envaeix espais d'altres, sinó que ocupa el buit deixat per altres"*. Quins són aquests buits? Per què ocorre? Són preguntes que no poden oblidar-se davant la crítica.

Fins aquí les quatre línies sobre televisió educativa, amb les quals es posa de relleu que alguna cosa no acaba de funcionar prou bé en les programacions i plans educatius sobre una correcta Educació en Comunicació. Una de les causes d'aquesta deficiència acostuma a venir provocada per la manca de formació que els docents tenen sobre aquest tema. En el punt següent tractarem aquesta qüestió.

1.3.5. Professionals de l'ensenyament o professionals tecnològics?

Aquest debat, que anunciem a manera d'interrogació, resta encara obert en la majoria d'àmbits educatius, ja que s'hi enfronten múltiples punts de vista.

Les transformacions de la societat han provocat un canvi de concepció del que comporta l'aprenentatge com a individus i com a professionals. Així ho expressen Vizcarro y León, dient que actualment *"[...] el concepto de aprendizaje haya roto los límites espaciales, temporales y de contenido tradicionales. En efecto, éste no se restringe ya a un período temporal limitado en la vida de las personas (infancia y adolescencia), sino que se extiende a lo largo de toda la vida"* (1998: 19).

Al professor/a del segle XXI, el podríem definir com una mica *polifacètic*, en el sentit que, a part de programar les unitats didàctiques de la seva matèria, ha de portar a terme un pla de tutoria amb els seus alumnes, a més de transmetre uns valors ètics i democràtics que responguin a la societat del moment, ha de correspondre als interessos dels seus alumnes, adaptar-se i aplicar les tecnologies "punta" i... bé, la llista podria ser molt més llarga. Sense intenció de presentar la figura de l'educador com una *víctima* o un *superman/woman*, perquè no ho considerem així, el que volem posar damunt la taula és la complexitat que suposa ser educador, complexitat que requereix molta atenció i ajuda des de diferents

organismes institucionals, perquè el paper que exercia el mestre d'abans ha quedat totalment obsolet en el sistema actual, on el que té valor és la recerca de noves estratègies educatives per afavorir l'aprenentatge dels educands. De Pablos (1996) explicita clarament, a partir d'una exposició de les característiques del concepte "professional", la relació que hi ha d'haver entre la formació del professorat i l'adquisició de les destreses de la tecnologia educativa —en el sentit més ampli de "coneixement tècnic, conceptual, manipulatiu, experimental i crític dels MCM i les TIC".

Una formació específica en aquest àmbit és necessària per evitar el procés d'imitació que tots hem tendit a adoptar en iniciar la nostra tasca educativa; la inexperiència, comprensible, fa que repetim allò que més ens agradà dels nostres professors. Cal evitar, doncs, d'adoptar situacions d'EA que no s'adiguin al context social en què estem vivint avui, ja que les exigències dels alumnes són cada vegada més i compten amb moltes més fonts d'aprenentatge que no pas el professor en concret.

En aquest sentit, Alonso i Gallego —mig de broma, mig seriosament— afirmen que *"No se debería dar la 'licencia para enseñar' a quien no fuera capaz de utilizar un retroproyector y hacer unas transparencias (que se vean y que se entiendan), manejar un proyector de diapositivas, un vídeo, un magnetoscopio y una cámara de vídeo, con la facilidad que utiliza la tiza (también se necesita aprender a utilizar correctamente la tiza...)"* (1996:52).

Remuntant-nos en el temps, el 1978, Sless, conegut per la seva aportació en el camp de la semiòtica, plantejà la qüestió de a qui tocava portar a terme una educació audiovisual; influí així en una reconsideració de les bases de l'educació visual en l'ensenyament dels mitjans i alertà sobre el fet de donar per suposada una alfabetització visual —en alguns contextos actuals, tenim la sensació que encara hi romanen professionals que s'ho creuen, en observar que llur actitud és totalment passiva.

Un any més tard, Sanvisens (1979 i 1985) presenta una proposta molt interessant sobre com poden posar-se les bases d'una pedagogia de la comunicació en el món educatiu: mitjançant la formació de professionals de la comunicació educativa, o el que és el mateix, pedagogs de la comunicació o dels Mitjans de Comunicació —un pedagog de premsa, un de ràdio, un de cinema, etc. Aquestes figures apareixen davant l'evidència de la necessitat social i cultural d'atendre científicament i professionalment la relació entre l'educació i la comunicació i els seus mitjans; cal partir d'una col·laboració entre el món de l'educació (persones, institucions,

administració), i el de la tecnologia i la comunicació (tècnics, empreses, organismes directius). En resum, per poder-ho portar a terme, cal una interdisciplinarietat entre tots els àmbits implicats, a fi d'aconseguir una comunicació responsable, que constitueixi un camí d'alliberació i democratització de l'home, l'educació i la cultura.

La postura de Greenaway (1996) està d'acord amb el que acabem d'exposar, quan afirma que s'ha d'optar per fer un plantejament d'equip, que milloraria les situacions didàctiques. Creu també que l'ensenyament dels mitjans audiovisuals hauria d'integrar-se a través del currículum, per aconseguir que el fet de llegir i escriure missatges visuals arribés a esdevenir una destresa més de les que han d'aprendre els estudiants.

Kaplún (1998) introdueix el terme *educomunicadors* per referir-se als comunicadors educatius, la funció dels quals és dominar els principis bàsics de la pedagogia de la comunicació per arribar a emetre uns missatges que realment *comuniquin*, per saber escollir el llenguatge —visual, gestual, audiovisual, escrit, oral, etc.— que més s'adigui a les necessitats de cada situació i moment. Aquest mateix concepte d'educomunicador sortí com a proposta del grup de reflexió de Secundària en la II Trobada d'Educació en Comunicació, celebrada a la Casa Elizalde el gener de 2002, i organitzada per les associacions *Mitjans. Xarxa d'Educadors i Comunicadors*, *Aulamèdia* i *Teleduca. Educació i Comunicació*. El centenar llarg de participants que hi assistírem coincidíem en la necessitat de comptar amb un especialista en el tema, que anomenàrem *educomunicador*, que seria present als centres per oferir tot tipus de suport als professionals interessats a portar a terme accions d'aquest tipus. Tots aprenem de maneres diferents, i cal oferir el màxim de recursos en les nostres intervencions com a *educomunicadors*, per tal d'acomplir el nostre objectiu. Per això, retornem a la proposta que cal una formació molt bona en la multiplicitat de llenguatges que apareixen en els MCM i les TIC. ¿A qui no li ha passat mai, haver preparat una classe comptant amb un suport audiovisual i llavors, per qüestions tècniques, haver-se vist obligat a suspendre-la? Hem de ser cautelosos per no caure en la utilització excessiva, ni d'un únic llenguatge dels que acabem d'esmentar unes línies més amunt, ni de suports tecnològics laminers —com poden ser el vídeo, l'ordinador, les diapositives, etc.—; el sentit comú ens fa comprendre que cal un *equilibri* en l'ús de la complexitat de llenguatges dels MCM, de les TIC i dels suports tecnològics corresponents.

Aparici (2002) ha escrit un article titulat: "La Educomunicación a comienzos del s. XXI", en el que queda clara la influència de Kaplún. La novetat d'Aparici, però, apareix en dos punts concrets: en primer lloc, defineix l'educomunicador com a

persona que inevitablement ha de conèixer i dominar les dinàmiques d'organització social i de comunicació que s'estableixen en la "xarxa", per tal de relacionar-les amb el que ocorre a la vida real dels seus aprenents; en segon lloc, alerta dels conflictes que un educador ha d'afrontar per tal que la seva tasca arribi a bon port i no es quedi perduda enmig de la gegant "xarxa". Resumidament, les propostes són:

1. La participació i la comunicació: vetllar perquè es doni una participació i comunicació *interactiva* real, i no una il·lusió d'interacció, entre els Mitjans de Comunicació i els receptors.
2. La informació i la *infobasura*: ensenyar a conèixer les fonts d'on prové la informació fiable.
3. L'aprenentatge màgic: Aparici mateix ho resumeix amb una frase molt clara: "Las nuevas tecnologías por sí mismas no generan aprendizaje" (2002:17), cal que s'ensenyin i s'integrin en els processos d'EA.
4. Les estructures normatives no lineals i les noves formes d'organitzar la informació: l'hipertext és el protagonista d'aquest punt, en el que es desmitifica completament la llibertat que se li atribueix, ja que tot està predeterminat i els lectors no poden ni crear ni gestionar el seu propi itinerari.
5. L'aprenentatge cooperatiu i les comunitats d'aprenentatge: no podem confondre els intercanvis d'opinions entre persones interessades en un mateix tema amb les vertaderes situacions d'aprenentatge cooperatiu, que encara són escasses.
6. La llibertat d'informació: davant la manipulació de la informació per part de les grans empreses de la informació i de la comunicació, Aparici parla dels *glocales* (joc de paraules entre "global" i "local"), en tant que tenen en compte el context, el que ocorre a la resta del món, però desenvolupat a través de la perspectiva de la identitat local.
7. El colonialisme informatiu: la "xarxa" ha revolucionat el món, però el seu ús queda restringit tan sols a una minoria, de manera que tornen a reproduir-se *nuevas formas de colonialismo que están dadas por la producción i el consumo de la información* (2002:22) que provoquen greus desigualtats socials i entre països.

Rick Shepherd, per la seva relació amb l'*Association for Media Literacy* (AML), explica l'experiència que han viscut a Toronto de com s'arriba a ser professor d'alfabetització visual. El primer que cal fer és justificar davant els professionals, pares i administradors la necessitat d'aquesta educació; cal ajudar-los a veure com s'incorpora l'alfabetització visual als seus programes —normalment, això és més senzill a Secundària i costa més a Primària. Especialment als professors de la llengua del país, se'ls ha d'ajudar a veure la relació entre les destreses de les activitats d'un programa de mitjans i el que s'acostumava a fer anteriorment, quan s'ensenyava només literatura i tècniques d'expressió.

A Toronto, per facilitar tot aquest aprenentatge, parteixen d'un esquema — expressat en una gràfica de Dick, del *Scottish Film Council*, que han modificat (Aparici, 1996:150)— que ajuda l'educador, davant de qualsevol document

audiovisual, a seleccionar preguntes sobre quatre eixos clau aquestes preguntes tracten de la construcció del document, el text, l'audiència i la producció.

Encara que creiem que actualment la majoria dels professors, per no dir tots, està conscienciada de la necessitat d'aplicar les TIC en l'EA dins les aules, en els antics plans d'estudis de les carreres de formació superior no existien crèdits sobre *Tecnologia educativa* o *Noves tecnologies aplicades a l'educació*, com tampoc en el CAP es donava gaire importància a aquests coneixements. Poc a poc, les coses van canviant i, el curs 2002-03, entra en vigor el CQP (Curs de qualificació pedagògica), que totes les persones interessades a entrar en el món de l'ensenyament hauran de cursar, i que contempla més aquesta EC.

Gallego, Alonso i Cantón comencen el capítol que dediquen a la formació del professorat tot redefinint el nou professional d'aquest segle, que ha de comptar amb una "[...] *educación para la tecnología y de tecnología para la educación*" (1996:33) a causa del paper *actiu* que té en el disseny de les programacions educatives. Coincideixen amb la idea ja esmentada que la introducció dels MCM té una doble funció: capacitar l'alumne per comunicar-se en tots els contextos emprant el *feedback*, però sobretot facilitar les tasques d'aprenentatge dels alumnes, és a dir, en un sentit totalment pedagògic i didàctic. L'aportació dels autors consisteix a definir quinze funcions del professor (1996:41-55) *de l'era tecnològica*, segons ells, a les quals hem afegit una. Creiem que totes aquestes funcions es poden incloure dins de dues funcions més generals, que serien:

- Funcions de valoració vers els MC.
- Funcions d'actuació a partir dels MC: aplicar, organitzar, seleccionar, dissenyar, conèixer, etc.

De ben segur que tots els professionals *valoren* els MCM i les TIC com a recursos didàctics que ofereixen molts avantatges, però no tots han assumit les funcions que comporta passar a *l'actuació*, en el sentit de posar-ho en pràctica com a domini personal de les destreses i integració en el currículum.

A continuació, proposem la llista esmentada, classificada en aquestes dues funcions generals. La nostra aportació apareix en cursiva.

Funcions del professor de l'era tecnològica, de Gallego i Alonso (1996:41-55)⁷⁷

Quadre 18

Valoració vers els MCM i TIC	Actuació a partir dels MCM i les TIC
------------------------------	--------------------------------------

⁷⁷ La traducció és nostra.

1. Afavorir l'aprenentatge dels alumnes, com a principal objectiu	2. Utilitzar els recursos psicològics de l'aprenentatge.
3. Estar predisposat a la innovació.	5. Integrar els mitjans tecnològics com a un element més del disseny curricular.
4. Tenir una actitud positiva davant la integració dels nous mitjans tecnològics en el procés d'ensenyament-aprenentatge.	6. Aplicar els mitjans didàcticament.
10. Valorar la tecnologia per damunt de la tècnica, per no caure en un excés de formació tècnica i oblidar-se de rendibilitzar les possibilitats del suport escollit.	7. Aprofitar el valor de comunicació dels mitjans per afavorir la transmissió de la informació.
	8. Conèixer i usar els llenguatges i codis semàntics (icònics, cromàtics, verbals, etc.).
	9. Adoptar una postura crítica, d'anàlisi i d'adaptació al context escolar davant els MC.
	11. Posseir les destreses tècniques necessàries.
	12. Dissenyar i produir mitjans tecnològics.
	13. Seleccionar i avaluar recursos tecnològics en funció de cinc punts: 1. els objectius que es volen aconseguir; 2. el grup al qual ens dirigim; 3. els continguts d'aprenentatge; 4. el docent, els seus coneixements i actituds i 5. contextos físics, ambientals, econòmics i administratius.
	14. Organitzar els mitjans.
	15. Investigar <i>amb i sobre</i> els mitjans.
	16. Treballar en equip, a nivell de departament i d'interdisciplinarietat en matèries afins, tal i com diu el currículum de les diferents matèries (vegeu 1.5.2).

El que sí queda clar, és que avui un professional de l'ensenyament, per poder realitzar bé la seva tasca, necessita dominar i conèixer el màxim nombre possible d'eines tecnològiques i tots els llenguatges que les conformen per poder fer-ne un bon ús. Aquest quadre d'Ortega creiem que transcriu de manera visible el que volem explicar, ja que mostra un organigrama de les competències que hauria de tenir tot professional de l'ensenyament, malgrat que l'autor mateix restringeixi el camp només als professors especialistes en l'EA curricular dels Mitjans de Comunicació social. L'ideal seria que tots els professionals —o la majoria— dedicats a l'ensenyament dominessin aquests llenguatges.

Ús didàctic dels Mitjans de Comunicació social per als professionals.
Ortega (1997:300)

Quadre 19



Un altre tema de la primera entrevista que mantinguérem amb Maquinay fou — sense qu'encetéssim nosaltres— la formació dels professors per a poder portar a terme una bona EC. Des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat s'ofereixen cursos específics per a professors que vulguin ampliar coneixements sobre el tema, i sorprenentment, s'han trobat que, els cursos destinats a Secundària, els han hagut de suspendre perquè no s'hi havia inscrit ningú. En opinió de Maquinay, els motius d'aquest desinterès i despreocupació, en general, són diversos: perquè, a la gent, no li interessa aquest tema; perquè sembla que li faci por —*en aquest camp, tothom hi té una mena de por de ficar-s'hi, quan tampoc és tan difícil*—; perquè cada vegada ens tornem més pràctics i ho volem tot molt clarificat; i finalment, perquè sembla que no és l'escola la que ha d'ocupar-se del tema —potser, el perfil d'una gran majoria de professors continua essent, per desgràcia, el llapis, el paper i el llibre. En canvi, una prova de l'utilitarisme que busquem en el que fem és que els professors sí que s'inscriuen en cursos d'informàtica. Maquinay (II entrevista) ens donà una altra opinió significativa, quan li preguntàrem si ella creia que el tema de la competència de l'audiovisual (vegeu 1.3.4) arribava als docents dels centres de Primària i Secundària; la seva resposta fou *"no, no arriba; pot arribar a unes minories, però no arriba, per un motiu o per diferents motius. El primer, que és —quan nosaltres vam elaborar aquest document, ho vam dir— que el que no podem pretendre és nosaltres estar al mateix nivell, o sigui, interessar o que la gent s'interessi igual pels audiovisuals que per la informàtica; això és absolutament utòpic, utòpic"*. Referint-se altre cop als

audiovisuals afirmava: "[...] *no hi ha un interès generalitzat, no estem al mateix nivell, avui no passa res si vas per la vida sense saber res d'audiovisuals*" (2001:1). La justificació que feia d'aquesta afirmació és que vivim amb una exigència i pressió socials molt grans respecte de la informàtica. Un altre motiu que esmentava ella és que comptem amb pocs professors sensibilitzats pel tema.

Tot plegat, un problema no resolt que l'Administració no assumeix amb prou responsabilitat.

Cap a l'últim trimestre de 2000, per commemorar els cent anys del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, es celebrà el 25è Congrés Anual de l'Associació per a la formació dels ensenyants a Europa (l'**ATEE**), de la qual el Col·legi és un membre institucional. El congrés girà entorn del tema de *la formació permanent del professorat i de la cooperació global*, desglossat en quatre temes bàsics:

- 1r- Els problemes del desenvolupament de la carrera professional dels ensenyants.
- 2n- Com encoratjar el professorat a superar les dificultats de la seva professió.
- 3r- Com saber encarar la reprofessonalització pel que fa a l'ús quotidià de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).
- 4t- Com conèixer millor el món del treball i el món professional, i la necessitat d'uns nous llocs per a la formació del professorat.

Era evident que les TIC havien d'estar presents en aquestes reflexions sobre els educadors. Partint d'una professora de la universitat de Laval (Canadà), Laferrière, arribà la proposta d'impulsar comunitats d'aprenentatge interconnectades, basades en el coneixement compartit i l'aprenentatge en col·laboració. Gràcies als espais virtuals que creen aquestes comunitats, es reforça l'aprenentatge dintre i fora de l'escola tot ajudant al desenvolupament professional dels professors. La seva conferència es basà en què *"la preparació i el desenvolupament professional continuat dels professors són crucials per a qualsevol avenç significatiu que es pugui produir en la utilització de les TIC a efectes docents"* (2001:19)⁷⁸. El seu interès pel tema l'ha portat a participar en la creació de l'Escola per al Desenvolupament Professional amb Teleaprenentatge (EDP-TA), una "xarxa" de

⁷⁸ Aquesta idea de què per a qualsevol avenç significatiu els professors han d'estar motivats i en continua formació, també l'expressa Owen en el seu article "Curriculum, Avaluació i promoció. La importància de la cooperació en la carrera professional del professorat", enfocat des d'una millora del currículum a partir d'avaluacions realitzades en l'àmbit nacional i internacional, de manera que les dades ajuden a portar a terme estudis comparatius que ajuden a reflexionar i a intervenir directament en les modificacions pertinents del currículum. Afirmar que, per a millorar els resultats dels alumnes, cal partir, en primer lloc, del reconeixement que els docents són la peça clau en tot el procés. Recomanem la seva lectura íntegra, com també la de l'article "Com i per què estimular el professorat" del professor Alsina. Segons ell *"El professor és alhora un model a imitar i un agent de canvi"* (pàg.15), i més endavant: *"Poques persones agrairan mai la quantitat de temps i esforços que els professors dediquen a la seva feina"* (pàg.16)

comunitats en situació d'aprenentatge, que té com a fonaments dos moviments de la formació del professorat: la renovació pedagògica i la renovació de la tecnologia en ús. En l'article citat s'expliquen les fases de la seva creació, a partir de la concreció de diversos assoliments importants per al projecte; en el tercer grup d'assoliments, és interessant veure com torna a sortir un tòpic que ja hem explicat anteriorment que *"les noves onades tecnològiques passen de llarg, i la classe segueix sent la favorita quan es tracta de mantenir l'ordre i de transmetre grans quantitats d'informació"* (2001:29). Ensenyar i treballar amb les TIC comporta, en primer lloc, "canviar el xip" sobre l'organització del procés d'EA i del control de l'aula. Els escenaris tradicionals que encara tenim als centres educatius s'han de *transformar*, juntament amb els professors i tota la comunitat educativa, en aules connectades en i a la "xarxa", en les que el professor *"ha de demostrar capacitat de lideratge democràtic (...) i decantar-se per processos a classe que fomentin el repartiment de poder i l'autonomia dels estudiants, i ha de treballar en una escola que defensi aquests valors"* (2001:33).

Ara, ens cal dir una última paraula sobre totes les opinions recollides anteriorment, per tal de poder contestar la pregunta que defineix el contingut d'aquest punt: als professionals de l'educació també els cal, no ser "professionals tecnològics" *stricto sensu*, sinó dominar tots els llenguatges que tenim al nostre entorn i a través dels quals ens *comuniquem*. Conseqüentment, un professional de l'ensenyament ha de saber moure's mínimament entre aquelles tecnologies que li facilitin la comunicació, com per exemple un televisor, un vídeo, un ordinador, la Internet, etc.

1.3.6. Investigació i formació en Educació en Comunicació

Escollir aquest títol per a l'últim punt de l'apartat "educació i comunicació" pot semblar, alhora, repetitiu del que ja s'ha comentat en l'apartat 1.2.3.3.1, i innovador en relació amb els continguts que s'han desenvolupat al llarg de les pàgines anteriors. De fet, l'explicació que oferim en aquestes línies respon a les dues qüestions que acabem de plantejar. El que pretén és completar, per última vegada, la informació donada en el quadre 4, que porta per títol: "Evolució de l'audiovisual i la informàtica com a matèria educativa a Espanya", considerant tots els conceptes que s'han anat desenvolupant en els apartats que l'han seguit, com per exemple les TIC i l'Educació en Comunicació. Basant-nos en això, explicarem les últimes accions que el Departament d'Ensenyament ha elaborat per a una millora de l'Educació en Comunicació a Primària i a Secundària, i presentarem un col·lectiu i dues associacions privades catalanes, que actualment són pioneres tant en el camp de la formació com en el de la investigació de l'EC al nostre país.

Creiem que d'aquesta manera podem delimitar la vasta informació que es podria incloure sota aquest títol, tot destacant-ne allò que aconsegueix el nostre objectiu.

Abans d'iniciar el discurs sobre la primera part d'aquest apartat, és convenient realitzar un breu recordatori de tota la tasca de formació i investigació que, des de la creació del *Seminario Permanente de Tecnología Educativa*, dels CEPs i del CNICE, el MEC està realitzant per a millorar l'Educació en Comunicació dins dels seus programes (vegeu 1.2.3.3.1). A part del MEC, hi ha d'altres associacions i col·lectius de professors que, a través de llurs estudis i publicacions, contribueixen a oferir diferents punts de vista per reflexionar sobre una millora educativa de l'EC. Entrar en una exposició detallada de totes les accions que es porten a terme sobre aquest tema, seria tasca per una altra investigació i quedaria fora del nostre objecte d'estudi, per això preferim reconèixer, de manera més general, el treball que tots ells fan.

Situant-nos en les últimes accions que **el govern català** ha portat a terme en el camp de l'educació i la comunicació, no podem deixar de dir que, l'any 2000, el Departament d'Ensenyament de Catalunya creà una sots-direcció general anomenada Tecnologies de la Informació i de la Comunicació (SGTI), que engloba els antics programes PIE i PMAV, convertits ara en un sol servei. Aquesta integració dels programes ha comportat, a més, l'elaboració d'uns **documents sobre les competències bàsiques que un alumne, des d'Infantil fins a Secundària, ha d'adquirir en la Informàtica Educativa i els Audiovisuais**. En el moment que es fusionaren, el PIE ja tenia el seu document redactat, i al llarg del l'any 2001, l'antic PMAV ha elaborat el seu. En la segona entrevista que mantinguérem amb Maquinay, ens explicà que, en un principi, no sabien si concebre el document d'audiovisuais com un afegit al d'Informàtica Educativa, però al final optaren per pensar-ne un de paral·lel, per conservar la seva pròpia idiosincràsia i mantenir aspectes de la comunicació que no es tracten en l'altre document. A llarg termini, la intenció que tenen és que, en lloc de dos documents sobre les competències bàsiques, n'aparegui un de sol, amb dos apartats interrelacionant tots els aspectes comuns. A finals de l'any 2001, la tasca que es portà a terme amb aquest document d'audiovisuais fou treballar-lo en seminaris, que organitzà el Departament d'Ensenyament a diferents centres d'ensenyament públic de Catalunya (trenta d'educació Infantil i Primària, i cinc de Secundària). La intenció és que, a partir dels objectius que s'expliciten en el document institucional, i de la reflexió i posada en pràctica per part de tots els professors que hi participen, s'acabi obtenint un conjunt d'activitats múltiples i variades per a cada objectiu que s'apunta en el document, tal i com ja tenen els del PIE. És evident, doncs, que amb

la creació d'aquesta nova sots-direcció general de les TIC, el nostre govern segueix atent a les tendències i evolució d'Europa en aquest terreny, malgrat que Maquinay (II entrevista) opinava que encara no trobava l'interès que, a ella, li agradaria, si bé, si hom comparava la nostra situació amb la de la resta de l'Estat, Catalunya era pionera en molts aspectes. Quan li preguntàrem quina era la finalitat del document, ens contestà que consistia a: “[...] *estar preparat perquè el dia que algú decideixi que ha de ser així, hi haurà unes coses fetes*” i no s'haurà de partir de zero en la seva programació. Només ens resta per veure quan aquest *algú* legalitzarà l'EC en els currículums reglats dels centres educatius.

Si el discurs anterior ens ha parlat de les accions recents portades a terme en l'àmbit de l'Administració per a tractar i millorar l'EC en el camp de l'educació en relació a la societat actual, passarem ara a explicar qui són i què fan **“Teleduca. Educació i Comunicació”**, **“Mitjans. Xarxa d'Educadors i Comunicadors”** i la revista virtual **“Aulamèdia”**.

El 1995, arran d'un màster que oferia la UAB sobre Educació i Comunicació —a càrrec del Dr. Pérez Tornero—, Reñé, Mayugo i Deó descobreixen que comparteixen inquietuds semblants en relació amb aquest tema. Un any després, de mans de Reñé i Mayugo —amb la incorporació un xic més tardana de Moix— neix *Teleduca. Educació i Comunicació* (EiC), un col·lectiu format per una professora, una periodista i una pedagoga respectivament, que aposta fort per convertir en realitat aquella idea que els començà a unir durant els estudis del màster: l'educació i la comunicació com una realitat vertebradora. Fruit de llur treball i investigació ha estat la definició del terme *Educació en Comunicació* a partir d'unes característiques molt novadores en aquest terreny, ja que inclouen els MCM, les TIC i qualsevol forma comunicativa de la nostra societat (vegeu 1.3.3). Sota aquesta perspectiva, quatre són els seus objectius clau: en primer lloc, fomentar l'adquisició d'una consciència social crítica davant la realitat mediàtica que ens envolta; en segon lloc, contribuir a la incorporació dels Mitjans de Comunicació i de l'educació mediàtica en els àmbits educatius; en tercer lloc, elaborar i aplicar propostes i activitats de formació inicial i permanent per a grups de professors i periodistes, i en últim terme, apropar la realitat dels Mitjans de Comunicació a la població en general per divulgar-los i contribuir a millorar-ne l'ús i coneixement.

Per tal de poder acomplir aquests objectius, *Teleduca.EiC* ofereix tres serveis de caire ben diferent, però que alhora es complementen: des d'una àrea d'investigació i recerca, passant per una àmplia oferta de formació oberta a professionals de l'educació, periodistes i comunicadors a més de pares i adults, fins a una àrea dedicada a l'edició i producció de materials didàctics, en la qual procura apropar

l'alumnat i la ciutadania als mitjans locals, gràcies a la col·laboració de la TV del Clot⁷⁹.

Aquest espai per a l'educomunicació que *Teleduca.EiC* ofereix a tothom que hi estigui interessat, es completa amb la primera associació que encapçala aquest apartat, "Mitjans. Xarxa d'Educadors i Comunicadors", creada el 1997 pels membres de *Teleduca.EiC* i l'altre company de màster, en Deó. Els quatre, amb altres persones interessades, inicien un nou projecte —que actualment és autònom i compta amb prop d'un centenar d' associats— per actuar i intervenir en qüestions d'educació mediàtica. Aquesta associació pretén tres objectius: ser un espai de reflexió i debat, ser un grup d'intervenció mediàtica i social, i finalment crear una "xarxa" tant d'intercanvi d'experiències com de col·laboració entre periodistes i professors, bàsicament dels Països Catalans. *Mitjans* vol representar la dimensió més pública de la problemàtica de l'EC en relació amb l'Administració educativa i la societat mediàtica en la que vivim. Es defineixen —citant llurs pròpies paraules— com "una associació de professionals que es posiciona i es preocupa pel present i el futur dels mitjans i la comunicació social, però que centra bàsicament les seves actuacions i intervencions en qüestions d'educació mediàtica". No és d'estranyar doncs, que enguany ja hagin realitzat diferents jornades i trobades sobre Educació i Comunicació, a més d'haver ofert ajuts a projectes tant de televisió com de ràdio. També formen part de *Mitjans* persones interessades en el tema del País Valencià i les Illes Balears, que han anat formant llurs pròpies associacions, com per exemple "Entrelínies. Xarxa d'Educadors i Comunicadors" al País Valencià i "Encontre. Xarxa d'Educadors i Comunicadors" a les Illes Balears.

Un altre element important que ofereix *Mitjans* és el seu portal, que, a part d'oferir les informacions més destacades de l'associació, permet l'enllaç amb d'altres col·lectius i associacions de l'Estat Espanyol que treballen amb els mateixos objectius. Dins d'aquest grup, destaquem només els més antics, *Pé de imaxe* —que va néixer l'any 1991 i està format per persones de *Nova Escola Galega* i *Escola de Imaxe e Son*, exemple de l'interès que aquesta Comunitat Autònoma ha demostrat pel tema— i els més novells, el grup *HEKO* del País Basc.

Del treball conjunt entre *Mitjans*, *Entrelínies* i *Encontre* surt la revista electrònica "AulaMèdia", fundada el 2001 sota la coordinació d'en Deó. Amb aquesta novetat de comunicació i difusió volen continuar treballant i reflexionant sobre l'Educació en Comunicació mitjançant articles d'opinió, reculls d'experiències didàctiques

⁷⁹ Per a una explicació més detallada de les seves activitats recomanem llegir l'article de Mayugo i Ros (2002) titulat "El audiovisual, una herramienta educativa", en el qual expliquen les característiques dels diferents tipus de tallers que ofereixen.

d'escoles i instituts sobre audiovisuals, premsa, ràdio i televisió escolars, ofertes de formació continuada per a tots els interessats, a més d'un apartat d'enllaços per a obtenir més informació sobre tot el que es pot trobar a la "xarxa" en matèria d'Educació i Comunicació. Dins d'*AulaMèdia* s'ha creat una comissió de persones motivades pel tema que ha organitzat les Jornades EduCom⁸⁰ per presentar els resultats de la investigació que s'ha realitzat en el projecte. A més, la mateixa comissió està preparant la III Trobada d'EC —que tindrà lloc els dies 12, 13, 14 i 15 de febrer de 2003— amb la finalitat de poder parlar sobre el futur de l'Educació en Comunicació al nostre país a partir de taules rodones, participació en tallers, intercanvi d'experiències, etc.

Durant els anys de funcionament d'aquests col·lectius i associacions esmentades, s'han portat a terme diferents intents de formar una Federació d'associacions de tot l'Estat Espanyol, com també una Federació d'associacions internacionals. Aquest intent s'inicià en la primera trobada nacional, que organitzà *Pé de imaxe* el 1995 a Galícia; la presència de les autoritats mundials del moment en el tema fou l'embrió que desembocà en un segon encontre a Sao Pablo dos anys més tard. Allí s'iniciaren converses per crear un marc legal comú per a totes les associacions relacionades amb el tema d'EC que existien, amb la intenció de formar una federació o una macrofederació; però, malauradament, la il·lusió restà només en un projecte, que potser en un futur serà realitat.

Canadà i l'any 2000 foren l'escenari per a una tercera trobada internacional de l'EC.

En l'entrevista que mantinguérem amb Reñé i Moix el 15 de febrer de 2002, els preguntàrem quin era llur punt de vista sobre la situació actual que està vivint l'EC. Després d'uns breus instants de silenci, les directores de *Teleduca. EIC* ens respongueren que la situació d'aquests moments és d'una demanda exhaustiva de formació en el camp informàtic i de tot el que es pugui treballar i aprendre a partir d'aquest mitjà. Per tant, segons llur experiència en els cursos de formació que imparteixen, si hom ofereix un curs de premsa a partir de l'ordinador, s'omplirà, en detriment de cursos monogràfics per treballar exclusivament la ràdio, la televisió, etc. Reñé i Moix opinen que el canvi d'actitud està associat a l'augment d'ús de l'ordinador i de totes les possibilitats que ofereix, sobretot a través de la "xarxa". Hem d'esperar, cal ser pacients, fins que les escoles, els centres, els docents i les cases particulars acabin reconeixent que Internet ja integra tots els llenguatges dels altres mitjans, que, en essència, acaben comunicant, fascinant i "enganxant" de la mateixa manera: a través de la paraula, la imatge i el so combinats.

⁸⁰ El projecte EduCom és un treball de recerca sobre Educació en Comunicació iniciat a mitjans de 2000 i finalitzat a principis de 2002 que tracta sobre premsa, ràdio i televisió. Per a més informació consulteu:

La seva proposta, en aquests moments, és aconseguir un diàleg seriós amb l'Administració catalana a fi i efecte de poder implantar un crèdit obligatori sobre Educació i Comunicació, però ¿com està organitzada la Reforma educativa?, quins principis psicopedagògics la sustenten?, quins són els instruments bàsics de gestió i organització als centres educatius? Ja que l'estudi que presentem s'emmarca dins de la Reforma educativa, hem considerat ineludible dedicar-li algunes pàgines que resumeixin els punts fonamentals.

1.4. La Reforma educativa com a element teòric i contextual d'aquest estudi

Amb la implantació de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) —llei 1/1990 de 3 d'octubre de 1990—, l'Administració del nostre país demostrà que està atenta a l'evolució natural que fa tota societat, i d'acord amb això elaborà una Reforma educativa per cobrir la formació de les necessitats emergents i millorar la qualitat de l'ensenyament —si bé recentment s'han prescrit canvis que afecten des de l'Educació Primària fins al Batxillerat, passant per l'ESO.

És evident, però, que per iniciar aquest projecte calgué una reforma del currículum, en l'aspecte formal com d'un canvi profund en el sistema de l'ensenyament. Aquest currículum s'inspirà en les quatre fonts o perspectives següents: l'epistemològica, la pedagògica, la sociològica i la psicològica. La primera d'elles és la que, per la seva tradició, ha tingut un paper més influent en l'elaboració del currículum, ja que són els especialistes en cada matèria els qui determinen els coneixements més importants que cal aprendre i expliciten l'estructura lògica que els relaciona.

La font pedagògica compta amb l'experiència de saber quines aplicacions didàctiques funcionen millor en un context determinat i permet que, d'acord amb això, el currículum pugui ser flexible segons el seu context d'actuació.

Si pensem en els continguts que un alumne/a ha d'aprendre per a poder viure activament a la societat, això és el que defineix la font sociològica, que també vetlla perquè tot el procés escolar giri entorn d'una formació integral que es planteja en termes de capacitats que cal assolir i d'aprenentatges funcionals. Finalment, ens queda la font psicològica, que ens ajuda a entendre i preveure com es produeix l'aprenentatge tot comptant amb els requisits que l'afavoreixen, previs a la concreció de la intervenció didàctica. Dit d'una altra manera, quan ens referim a aquesta font és per comptar amb les bases psicopedagògiques de tot procés d'EA.

Poc després de la implantació total de la Reforma al nostre país, l'Administració ha cregut oportú canviar certs aspectes que no acabaven de funcionar, tal i com explica Del Castillo Vero en la introducció del Decret de Mínims:

Durante los años de la implantación anticipada de la Educación Secundaria Obligatoria y los cuatro de su implantación generalizada progresiva, la experiencia ha puesto en evidencia la necesidad de proceder a una reforma de la Educación Secundaria con un nuevo diseño de las enseñanzas mínimas, básicas en todo el territorio nacional, con la concurrencia de las Comunidades Autónomas (2002:1).

Davant d'aquesta situació presentem —a grans trets— les característiques principals de la Reforma (1990-2002), en funció de la relació que mantenen amb l'objecte d'estudi de la present investigació, que es basa en les prescripcions anteriors. Les característiques que tractarem són: el marc psicopedagògic, els nivells de concreció del currículum i alguns instruments de gestió i organització dels centres educatius.

1.4.1. El currículum i el marc psicopedagògic de la Reforma

Una vegada vistes aquestes quatre fonts, a partir de les que s'ha elaborat el currículum, creiem que és oportú definir "*currículum*". En veus d'Antúnez i altres, tenint en compte l'actual Disseny Curricular Base (DCB) de la Reforma educativa, per currículum entenem una "*[...] especificació de les intencionalitats i del pla o dels plans d'acció per assolir-les. [...] Explicita les intencions i el pla d'instrucció a partir dels quals es realitzaran les activitats escolars*" (1991:34). Aquesta definició tracta els tres aspectes que defineixen el concepte que, segons Rodríguez Diéguez (1988), a Espanya venien representats per: currículum-qüestionari, currículum-programa i currículum-acte didàctic. El primer esdevé la definició i formulació global dels continguts o primer nivell de concreció; el segon consta del pla conjunt d'activitats previstes per a ser desenvolupades a l'aula —el segon nivell de concreció que es realitza a les escoles—, i el darrer és el currículum-acte didàctic, que representa l'actuació directa sobre els alumnes per part del professor, és a dir, el tercer nivell de concreció —tal i com explicarem en el punt 1.4.2 i en el seu quadre corresponent. Una altra aportació interessant del mateix autor apareix com a fruit de la comparació amb la definició de currículum partir de segons la teoria del text de Bernárdez (1982); així, afirma Rodríguez Diéguez que el currículum pot definir-se com un text, perquè té un emissor, un receptor, un missatge, una intencionalitat i una coherència⁸¹.

⁸¹ Vegeu Rodríguez Diéguez, J. L (1988): "Comunicación y enseñanza". En l'article, l'autor justifica la necessitat de reconceptualitzar el concepte de currículum com a espai d'interacció individual i intertextual que pot avançar en la seva difícil integració dels seus components com a sistema.

Les funcions del currículum podrien resumir-se dient que ha de ser orientatiu, prescriptiu i de control social —depenent del nivell en què ens centrem.

L'àmbit psicopedagògic de la Reforma educativa té com a teló de fons el *constructivisme* i *l'aprenentatge significatiu* —Ausubel 1976—, desplaçant la tradicional oposició entre buscar uns mètodes d'ensenyament centrats en l'alumne o el professor. Comptar amb aquest àmbit psicopedagògic implica per Coll "*[...] que la acción educativa debe tratar de incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno creando las condiciones favorables para que los esquemas de conocimiento [...] sean los más correctos. [...] la finalidad última es [...] que el alumno, aprenda a aprender*" (1990:38). En aquesta definició de Coll veiem que l'autèntic protagonista de la Reforma és l'alumne/a. L'observació de la manera com ell/a va construint el seu coneixement fa que el segon protagonista de la Reforma, l'educador, vagi proporcionant-li els mitjans necessaris perquè tots els aprenentatges siguin significatius⁸². Quan això es dona, l'educand va adquirint i reconstruint estratègies que l'ajudaran en altres aprenentatges posteriors (*aprendre a aprendre*).

Cal tenir present, però, que no es parteix únicament d'una teoria constructivista, sinó que hi ha diverses teories que comparteixen els mateixos postulats. En el vessant més cognitiu de l'aprenent, l'esquema psicològic bàsic és el que es basa en: *Equilibri inicial-Desequilibri-Reequilibri posterior* (Piaget). Per aquest motiu anteriorment hem afirmat que els aprenentatges han de ser significatius; perquè si volem que l'alumne/a aprengui, ha de substituir, modificar o completar els coneixements que té prèviament —el que Piaget anomena equilibri inicial— per poder arribar a un reequilibri final —una nova seguretat cognitiva—, passant entremig per una situació de dubte dels coneixements inicials i de desconfiança d'aquests —el que es coneix com un desequilibri cognitiu. En el moment que atribuïm un significat al nou contingut d'aprenentatge és quan podem parlar que s'ha donat un aprenentatge significatiu, no oblidant, però, que en el procés hi ha hagut d'intervenir una assimilació dels continguts i acomodació dels nous coneixements.

Parlar d'un aprenentatge significatiu comporta entendre que l'aprenentatge és funcional, perquè els nous continguts assimilats es podran tornar a fer servir en el moment que sigui necessari —fins i tot en contextos diferents d'aquells en què s'ha portat a terme l'aprenentatge.

Segons aquests paràmetres, el procés d'ensenyament-aprenentatge "*no debe ser un reflejo mecánico de la planificación del profesor ni tampoco un reflejo simplista*

⁸² Per a més informació sobre aquest tema recomanem la lectura de l'article de Coll (1990): "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo".

de la espontaneidad de los alumnos [...] debe ser el resultado de integrar de forma natural las intenciones educativas del profesor (expresadas como hipótesis sobre el conocimiento escolar deseable) y los intereses reflexionados y organizados de los estudiantes (expresados como problemas a investigar en clase)". En aquesta cita de Porlán (1990:164) veiem els fonaments de la Reforma.

A causa d'aquesta situació —i tenint present el que entenem per currículum— el nostre model curricular es fonamenta en el currículum declarat⁸³ de la Reforma de 1990 —que hagué de replantejar els continguts i metodologia de totes les àrees del coneixement anteriors per ser coherent amb els plantejaments que establia. L'AL és un exemple ben clar d'aquest canvi, ja que, anteriorment, la llengua i la literatura es concebien com dues matèries separades i en la Reforma es treballen conjuntament (vegeu 1.5.2).

1.4.2. La Reforma educativa a Catalunya i els nivells de concreció del currículum

El nostre país pertany al grup de les Comunitats Autònomes d'Espanya que gaudeixen de competències pròpies en el camp de l'educació. Aquestes competències, a nivell d'Administracions educatives i Corporacions locals, li han permès emprendre un conjunt d'accions i programes educatius que engloben des dels primers mesos de la vida d'un infant fins a les edats més avançades; així, en l'àmbit escolar, els períodes de formació estan dividits en Educació Primària, Educació Secundària Obligatòria i Educació postobligatòria (Batxillerat). Totes les escoles de Catalunya han de seguir el Disseny Curricular Base (DCB)⁸⁴ que la Generalitat ha elaborat, d'acord amb les lleis del govern central, per dur a terme les seves programacions. Només a tall d'exemple, citarem les modificacions i els decrets més importants que el govern ha establert últimament per a l'ESO, ja que és el context del nostre estudi (vegeu 1.5.1).

A partir de la LOGSE, hem d'afegir el Reial Decret 1007/1991, de 14 de juny, en el qual l'Estat espanyol fixà els ensenyaments mínims que corresponien a l'ESO, i no podem deixar de citar el Decret de Mínims, el 3473/2000, de 29 de desembre, pel qual els ensenyaments mínims corresponents a l'ESO queden modificats altre cop. Finalment, el Reial Decret 937/2001, de 3 d'agost, modifica els dos reials decrets

⁸³ Amb aquest concepte volem referir-nos al que explícitament diu la Reforma, amb la suficient concreció perquè el currículum ajudi els professors com a instrument de programació i a més contempli uns aprenentatges mínims per als qui han d'aprendre. Cal esmentar també l'oposició entre *declarat –ocult*, essent aquest últim fruit del desenvolupament de l'altre en la interacció de la vida escolar.

⁸⁴ El DCB és el *Disseny Curricular Base*, en el que apareixen unes directrius i prescripcions sobre els coneixements bàsics que els alumnes han d'adquirir en les diferents àrees que cal treballar en l'Educació Primària, Secundària i Batxillerat. Catalunya va participar en el projecte d'elaboració d'aquest disseny curricular.

anteriors i estableix el currículum de l'ESO (BOE 07-09-2001). La comunitat autònoma de Catalunya no ha quedat exempta d'aquests canvis, de manera que després del Decret 96/1992, de 28 d'abril (DOCG núm. 1593, de 13.5.1992), en el qual s'establiren també els ensenyaments d'ESO, hem de citar els Decrets 223/1992, de 25 de setembre, el Decret 75/1996, de 5 de març, el Decret 127/2001, de 15 de maig (DOGC núm. 3398, de 29.05.2001) i el darrer, el Decret 179/2002, de 25 de juny, (DOCG núm. 3670, de 04.07.2002⁸⁵) pel qual es modifiquen determinats aspectes de l'ordenació curricular de l'ESO, i també del Batxillerat. La cita d'aquests Decrets no té com a objectiu carregar l'explicació, ans tot el contrari, vol mostrar alguns canvis significatius que han anat configurant l'aplicació dels nous continguts de la Reforma que han entrat en vigor el curs 2002-03 arreu de l'Estat. Com és de suposar, l'estudi central del present treball es centra en el currículum de l'AL de 1992, a partir del qual s'ha realitzat tota la recerca i anàlisi de dades, encara que estem a l'expectativa dels últims canvis que afecten l'AL —i estem atents als canvis que poden succeir amb la *Ley de calidad*.

Reprenent el tema iniciat del DCB, la següent pregunta que ens podríem formular seria: en què consisteix el DCB de 1990? Què prescriu? Com es relacionen el què ensenyar, el quan, el com fer-ho i el què avaluar? El nou plantejament curricular s'articula en tres nivells (vegeu el quadre 20).

El primer nivell de concreció és el prescriptiu, perquè forma part del DCB. Parteix del marc legal bàsic, és a dir, de la Constitució i les lleis orgàniques, a més de les finalitats del Sistema Educatiu i els objectius generals de l'ensenyament obligatori. Tal i com podem veure en el quadre, aquest primer nivell inclou els objectius generals de cada etapa i els objectius generals de cada àrea en cada etapa, dels quals

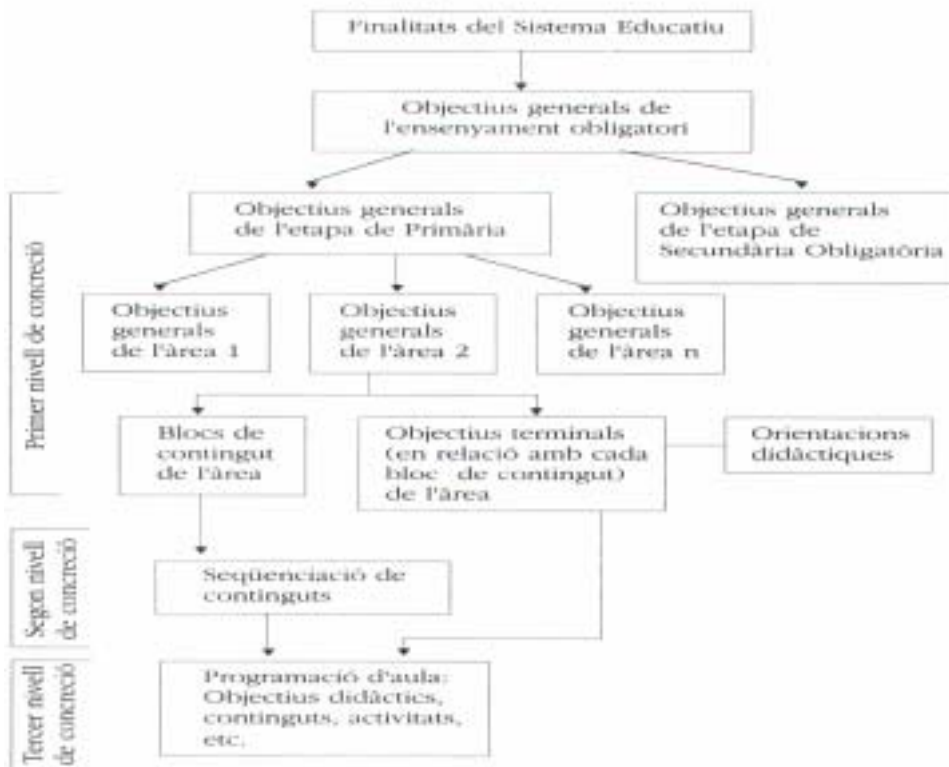
“pengen” els blocs de contingut de cada àrea, els objectius terminals per a cadascuna de les àrees en cada etapa i les orientacions didàctiques (com s'ha d'ensenyar, què, quan i com s'ha d'avaluar).

Nivells de concreció del currículum d' Antúnez et al. (1991:34)

Quadre 20

⁸⁵ Per a la seva lectura íntegra pot consultar-se la següent adreça: www.gencat.es/ense/docgc/20020701/02.165.065htm

ESQUIMA DELS NIVELLS DE CONCRECIÓ DEL CURRÍCULUM DE LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIU



Sota d'aquest nivell veiem el segon nivell de concreció. Aquest, més específic que l'anterior, no ha estat prescriptiu fins el curs 2002-03. Des de 1990 fins a 2002 cada centre l'adaptava a llurs necessitats. Amb el Decret de Mínims s'han marcat uns continguts per a cada curs de l'ESO, de manera que el **quan** s'ha d'ensenyar està repartit en quatre períodes estipulats i s'ha convertit en prescriptiu.

Per últim ens queda el bloc del tercer nivell de concreció. Aquest és el més immediat a la realitat de l'aula i es materialitza en el treball conjunt que els professors porten a terme en el cicle o departament, a més de la planificació personal de cada professor amb el seu grup-classe.

Retornant per uns instants al primer nivell de concreció, i per tal que els objectius generals d'àrea es puguin portar a terme, el currículum ho explicita en tres tipus de continguts⁸⁶: uns continguts procedimentals, uns altres de fets, conceptes i

⁸⁶ L'explicació que fem a continuació té a veure amb el que hem comentat al principi sobre la font sociològica del currículum. Tradicionalment, quan es parlava dels *continguts* es feia referència únicament als de fets i conceptes, primant sempre els coneixements conceptuals en detriment dels procediments que calia emprar per assolir-los. En la Reforma s'ha produït un canvi de concepció molt important, ja que, quan ara es parla de **continguts**, s'hi inclouen els *fets, conceptes i sistemes conceptuals*, les habilitats i tècniques de treball per portar a terme l'aprenentatge, és a dir, els *procediments*, i finalment

sistemes conceptuals, i uns d'actituds, valors i normes, a més d'uns objectius terminals dels que deriven les orientacions didàctiques. En l'apartat 5.1 se'n poden veure diferents exemples en relació amb el primer nivell de concreció de l'AL de Catalunya per a l'ESO.

Tanmateix, aquest caràcter *obert* que tenia el currículum de 1990 estava pensat perquè, gràcies al segon i tercer nivells de concreció, tot l'equip de professors — juntament amb les particularitats d'on es materialitzava la pràctica docent del DCB — pogués escollir la metodologia i la seqüenciació perquè el currículum arribés a les aules. Per aquesta mateixa raó, els docents ens hem trobat que els materials didàctics que s'han elaborat per a la Reforma servint-se d'aquesta *obertura*, es concretaven en formes ben diferents, que han passat del clàssic llibre de text fins a l'ús del vídeo, l'audiovisual, la Internet i les il·lustracions, entre d'altres. Però, si bé la metodologia i els materials didàctics podien ser diversos, el que sí era imprescindible era arribar al mateix fi. L'educador, doncs, partint de la psicologia evolutiva dels alumnes en els cursos successius, i contemplant tots els aspectes que inclou el currículum, havia de vetllar perquè aquest prengués cos i es complís. A partir de l'experiència que hem obtingut en investigar el funcionament dels departaments de l'AL de tres centres de la comarca del Vallès, hem comprès millor els problemes que aquesta *obertura*, de la qual l'Administració es vanaglorià tant en un principi, provocà en els equips docents, perquè es sentiren desconcertats i poc acompanyats davant del que representava la Reforma (vegeu 5.3). A partir de l'entrada en vigor del Decret de Mínims el curs 2002-03, esperem que aquells problemes quedin resolts.

1.4.3. Els instruments bàsics de gestió i organització dels centres educatius

Quan la nostra intenció és portar a terme un canvi, per gestionar-lo el millor possible i rendibilitzar-lo ens cal partir d'una planificació estratègica, tal i com ocorre en el món de l'empresa. Aquest procés, en el món escolar, es concreta en el que anomenem **Projecte Educatiu de Centre** (PEC). Aquest document oficial de l'escola és el marc general per a l'actuació coordinada de l'acció educativa. No es limita tan sols als aspectes curriculars, sinó que també inclou els principis pedagògics, els organitzatius i el projecte lingüístic.

es compta amb els *valors, normes i actituds* que formen part de l'educació integral de l'alumne/a, dels quals hem parlat en el punt anterior.

Però el PEC no és l'únic instrument per a l'organització i gestió del centre educatiu, sinó que aquesta tasca és compartida amb la Programació General de Centre de caràcter anual (Pla Anual), el Reglament de Règim Intern (RGI), el Pressupost, la Memòria i el Desplegament del currículum (Projecte Curricular de Centre: PCC). Si bé la importància de tots ells és cabdal per determinar els eixos orientatius per a la intervenció educativa, la nostra recerca només contempla de manera més explícita el PEC, el PCC, el Pla Anual i el RGI deixant de banda el Pressupost i la Memòria. Procedim ara a l'explicació de cadascun d'ells.

Creiem que aquesta gràfica d'Antúnez i altres mostra clarament la relació de tots aquests instruments en l'organització i gestió del centre educatiu.

Per completar l'explicació sobre el PEC, ja iniciada, podríem afegir que és l'eix vertebrador de tota la vida de la comunitat educativa del centre i hauria de ser aprovat pel Consell Escolar.

En lloc de veure'l únicament com instrument de caire burocràtic, és millor enfocar-lo com una eina que és fruit del consens i que ajuda a aclarir els plantejaments instructius, formatius i organitzatius del centre.

Els apartats que ha d'incloure el PEC⁸⁷ són els que responen a les preguntes següents: la primera és "Qui som?", per tant parla d'uns trets i principis d'identitat; la segona és "Què pretenem?", i d'aquí se'n deriven uns objectius concrets; i la tercera és "Com ens organitzem?", i això inclou tota l'estructura més organitzativa del centre. Dins d'aquest últim bloc cal afegir el RGI.

És en aquest document on cal preveure les accions que es volen portar a terme en i amb l'educació audiovisual, els MC i les TIC del centre; per exemple, cal explicitar si es vol treballar com a eix transversal, etc.

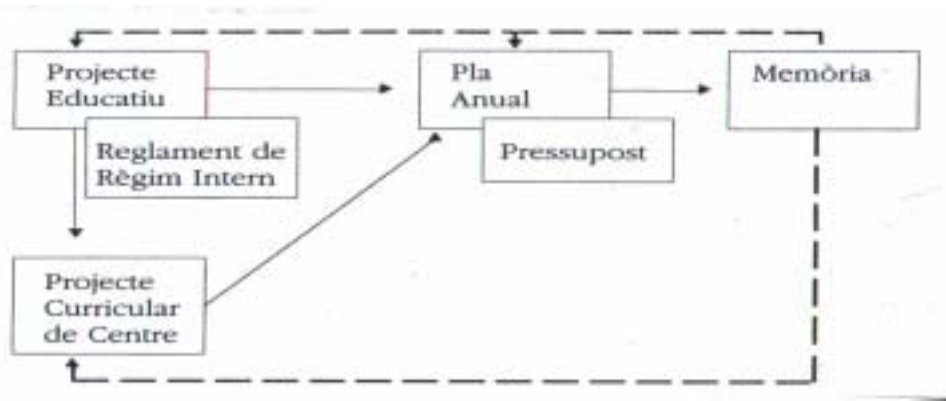
Si per a la nostra investigació el PEC ha estat molt valuós, perquè en ell hem observat les grans pautes orientadores de l'acció a l'escola, en el mateix nivell hem de situar **el Projecte Curricular de Centre**, ja que és un instrument paral·lel, una concreció més del Projecte Educatiu.

Instrumentes per a l'organització i gestió del centre educatiu.

Antúnez et al. (1991:16)

Quadre 21

⁸⁷ Per a més informació sobre aquest document vegeu la primera part del llibre citat d'Antúnez et al. (1991) o el monogràfic del mateix Antúnez, S. (1987): *El projecte Educatiu de Centre*. Graó, BCN.



El desplegament curricular desglossa i concreta els processos d'EA de totes les àrees a partir de les grans pautes prescriptives que l'Administració dóna per a tothom. En un principi, un pas previ per arribar a les programacions didàctiques amb unitats temàtiques degudament seqüenciades i temporalitzades —finalitat del PCC—, consistia a adaptar les prescripcions de l'Administració a la realitat de l'escola i el seu entorn, que ha de constar descrita en el PEC. Entre altres finalitats, el PCC és una eina per a la presa de decisions, per a la formació permanent del professorat, per a la millora de la qualitat de l'ensenyament i també serveix d'eina documental, en tant que manifesta i explicita les intencions d'un col·lectiu de professionals respecte de les matèries que imparteixen. Com a conclusió de tot el que hem vist fins ara, i tal com hem dit en parlar del PEC, no podem caure en l'error de considerar aquest document com un altre més que cal tenir al centre, sinó que, de les seves funcions, se'n deriven unes accions concretes que infereixen directament en la qualitat d'ensenyament del centre i sobretot en el procés d'EA de l'alumne/a; és a dir, el PCC ha de respondre a les preguntes: **què** s'ha d'ensenyar i avaluar en el centre, **quan** i **com**.

A causa de què una bona part de les dades recollides en la investigació provenen del PCC dels tres centres escollits, creiem que és important estendre'ns una mica per explicar quins són els components que fins ara havia de tenir el projecte curricular. Ho veurem en el quadre 22:⁸⁸

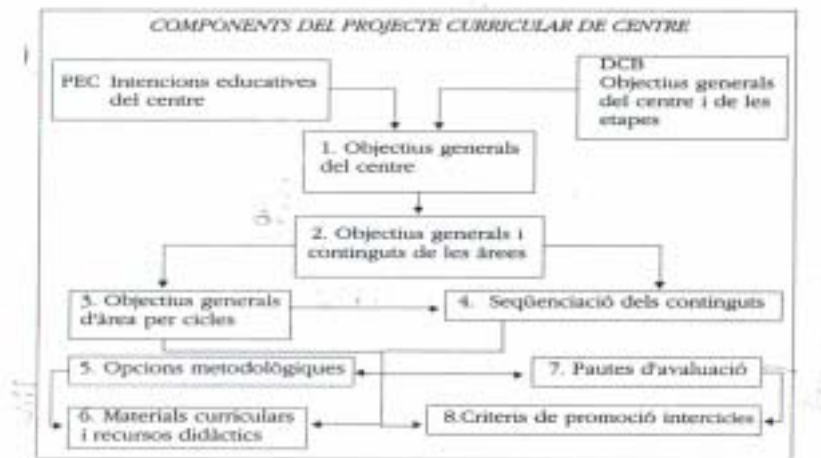
Com a contrapunt de la seva aparent claredat i funcionalitat, ens agradaria oferir les opinions que Pujals explicava expressava en les XI Jornades de Redacció i Escola sobre "L'elaboració del PCC des de la perspectiva de l'àrea de Llenguatge",

⁸⁸ Per a més informació sobre aquest document vegeu la tercera part del llibre citat d'Antúnez et al. (1991) i també el monogràfic de Del Carmen i Zabala (1991), i Barberà (1995).

en les quals apuntava alguns interrogants interessants, com per exemple: 1) *com elaborar un PCC obert i flexible, adaptat a cada context, si en ocasions ens*

Components del PCC, Antúnez et al. (1991:58)

Quadre 22



trobem més limitacions de les desitjades en la normativa dels dissenys curriculars base?, 2) de quin model partim a l'hora d'elaborar el PCC?, 3) quina ha de ser la metodologia que cal emprar en la seqüenciació dels continguts o presa de decisions de l'àrea de llenguatge?, 4) com aconseguir un enfocament globalitzador a l'ESO?, etc. (1994:97-100).

És curiós veure com molts d'aquests interrogants i dubtes, que han dificultat la tasca als departaments de l'AL, han trobat, finalment, una resposta en la "reforma" de la Reforma.

El **Reglament de Règim Intern (RGI)** té la finalitat de recollir — la part més formalitzadora de l'estructura organitzativa pel que fa a regles, normes i procediments — que expliquen *com* es realitzaran les funcions de les diferents unitats organitzatives. Els seus articles han de regular els aspectes següents:

- El funcionament dels òrgans de govern, equips i càrrecs, del servei psicopedagògic i dels serveis complementaris.
- Les actuacions davant d'esdeveniments poc corrents, però que poden ocórrer.
- La regulació de la convivència al centre —en consonància amb l'actual ordenament legal dels drets i deures dels alumnes— i també les normes disciplinàries del centre.
- Per últim, els requisits necessaris per a poder modificar el propi reglament.

Amb el **Pla Anual de Centre** ens trobem davant d'una concreció més del PEC, la finalitat del qual és explicar i controlar les activitats derivades dels objectius bàsics que el centre fixa per a cada curs escolar. El Pla Anual s'inclou en el marc dels plans específics del centre, que s'han de desenvolupar en un termini concret, i és

l'encarregat de recollir tot el que cal fer aquell curs escolar en cada un dels diferents plans específics que es volen engegar. A més dels objectius que comportin innovació i desenvolupament, el Pla Anual ha de comptar també amb l'explicitació de la distribució del temps (horaris i jornada, reunions de pares, etc.), les sortides programades, les activitats extraescolars i complementàries, com també el pressupost, ja que aquest queda sotmès a les concrecions que es facin en el Pla Anual i és indispensable tenir-lo en compte.

Per acabar, la **Memòria** és, com a document, un dels que ha provocat més discussió i desencís en el món educatiu en general. Entre les causes del problema cal destacar, en primer lloc, l'ambigüitat i poca claredat per part de l'Administració a l'hora de concretar el que calia incloure en el document, i en segon lloc, la manca d'una resposta i valoració en l'elaboració de la Memòria. Per això, creiem que és necessari aclarir el que hauria d'incloure el document. La seva elaboració es fa al llarg de tot el curs escolar, perquè té com a finalitat una avaluació formativa. Com a marc ha de tenir el Pla Anual, i les informacions que conté recullen dades a tres nivells: el nivell A cita les realitzacions i assoliments específics en relació amb el que s'havia previst en el Pla Anual, i també el que no s'ha executat; el nivell B — que inclou el nivell A— profunditza més en l'avaluació dels resultats obtinguts i dóna directrius i suggeriments per a l'elaboració del proper Pla Anual; el nivell C — que inclou els dos anteriors— recull els annexos documentals que justifiquen tot el que s'ha realitzat. En algun dels nostres centres, concretament a l'IES-A, tenien inclosos alguns continguts del PCC en la Memòria anual que elaboren cada any en finalitzar el curs escolar.

A mode de resum de tot el que hem explicat, presentem el quadre de planificació didàctica, que relaciona els nivells del currículum amb els documents necessaris, els agents i tots els components.

Nivells de planificació didàctica. Antúnez et al. (1991:11)

Quadre 23

NIVELL DE CONCRECIÓ DEL CURRÍCULUM	DOCUMENT	AGENT RESPONSABLE	Components			
			Que s'ha d'ensenyar	Quan s'ha d'ensenyar	Com s'ha d'ensenyar	Què cal avaluar, quan i com
	Projecte Educatiu de Centre (PEC)	Consell Escolar	Objectius generals			
1r nivell	Disseny Curricular Base (DCB)	MEC/Generalitat	Objectius generals (etapes / àrees).	Etapes	Orientació	Orientació

			Continguts àrees			
2n nivell	Projecte Curricular de Centre (PCC)	Claustre	Objectius generals. Objectius i continguts d'àrea.	Objectius generals d'àrea i cicle. Seqüència-ció de continguts	Metodologia didàctica. Materials curriculars.	Avaluació Criteris de promoció
3r nivell	Programació d'Aula	Professors d'Aula	Objectius didàctics. Continguts.	Seqüenciació intra-cicle. Temporallització	Estratègies didàctiques. Activitats. Recursos.	Avaluació inicial, formativa i sumativa.

1.5. El currículum de l'àrea de Llengua de l'ESO

Tenint com a teló de fons les pàgines anteriors sobre teories i interpretacions dels actuals investigadors sobre els MCM i les TIC en el camp de l'educació, a més del context de la Reforma educativa, procedirem tot seguit a comentar els aspectes més essencials en relació amb l'objecte d'estudi: **l'AL de l'ESO a Catalunya de 1992**, malgrat que en l'exposició ens hem vist obligats a anar integrant apunts sobre les modificacions del Decret de Mínims.

1.5.1. El marc del nostre estudi: l'Educació Secundària Obligatòria

Arribats en aquest punt, creiem que es fa palès que el context del nostre projecte s'emmarca dins del món de la Reforma educativa, més concretament en l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria. El motiu pel qual ens hem interessat per aquesta etapa és que, a partir dels dotze anys, la psicologia cognitiva ens informa que els educadors ja podem plantejar interpretacions i esquemes que ajudin els alumnes a entendre i emprar la tecnologia d'una manera més rigorosa, i, en conseqüència, a adquirir tècniques per poder analitzar i interpretar tot el que rebem a través de la imatge. És a dir, si en una primera Educació Primària les capacitats cognitives de l'alumne el porten a fer una lectura més denotativa de les imatges —en el sentit que es treballa la percepció i la descripció objectiva de tot el que veu—, a partir dels dotze anys ja podrà exercitar-se a fer una lectura més connotativa —l'alumne/a passa, de descriure objectivament el que veu, a una posterior interpretació simbòlica de les imatges que percep, en funció de la seva experiència prèvia. Despertar una perspectiva crítica davant la informació i ensenyar a tenir una visió contrastada d'aquesta, són objectius que determinen una bona formació per a l'alumne. En aquest sentit diu Agustí Corominas (1994:50):

[...] Todos los lenguajes expresivos, cognitivos, comunicativos que se desarrollan de una manera recíproca parten de la experiencia de niños y niñas y de que ellos son los constructores y autores de estas recreaciones, pudiendo convertirlas en acciones, procesos lógicos o actividades creadoras [...] Es necesario que niños y

niñas reconozcan, asuman e integren las informaciones visuales en su experiencia convirtiéndolas en aprendizaje significativo, condición necesaria para su desarrollo cognitivo.

I tot això sense oblidar que el llenguatge verbal i no verbal forma part integral de les indústries culturals revestides de la més sofisticada tecnologia —electrònica o fotogràfica—, que serveixen els missatges de la comunicació de masses que han revolucionat el segle XX i que, certament, no podem preveure com afectaran el segle present.

L'actual ESO està estructurada en dos cicles de dos cursos acadèmics, cadascun amb la possibilitat de repetir curs una sola vegada a cada cicle. En un principi, allò que qualificà aquest nou pla d'estudis com a idea revolucionària respecte a l'anterior, fou que cada noi/a podia configurar el seu currículum d'una manera més personalitzada en funció dels propis interessos i aptituds. Per poder aconseguir aquest objectiu es dissenyaren uns ensenyaments comuns —currículum comú— i uns d'optatius —currículum diversificat. Les àrees que conformen els ensenyaments comuns obligatoris són: Llengua catalana, castellana i literatura (tot dins de l'AL), Llengües Estrangeres (com a mínim, una), Ciències Experimentals, Ciències Socials, Educació Física, Tecnologia, Educació Visual i Plàstica, Música, Matemàtiques i Religió o Ètica (voluntària).

Aquests ensenyaments s'estructuren amb el que anomenem "crèdits". Cadascun d'ells consta d'una durada lectiva de 35 hores al llarg d'un trimestre, i la proporció entre crèdits comuns⁸⁹ i variables⁹⁰ fins al curs 2000-01 era d'un 65% i un 32% respectivament, comptant que el 3% que resta per a la totalitat de l'horari de l'alumne/a es dedica als crèdits de síntesi⁹¹. Des del curs que acabem de citar,

⁸⁹ Els crèdits comuns són els que desenvolupen el primer nivell de concreció del DCB de les matèries citades anteriorment. Hi ha dos tipus de crèdits comuns: a) crèdits comuns d'àrea, que són els que despleguen el primer nivell de concreció del DCB, i b) crèdits comuns integrats o interdisciplinaris, que tal i com indica el seu nom, són concrecions dels primers nivells dels dissenys curriculars de dues o més àrees de manera interrelacionada formant una unitat de conjunt.

⁹⁰ Els crèdits variables són els dedicats als ensenyaments optatius esmentats abans. Llur finalitat és que els alumnes orientin, reforcin, consolidin i ampliin les pròpies capacitats i coneixement, en funció de llur diversitat i en relació amb els objectius generals d'etapa de l'àrea. L'oferta de cada crèdit variable és independent de la resta de crèdits variables. La seva durada és com la del crèdit comú. Els alumnes, amb l'ajuda del tutor, els escullen segons la proporció que els toqui cada trimestre. Podem distingir fins a tres tipus de crèdits variables, segons quina sigui la seva finalitat: a) aprofundir, consolidar i ampliar els continguts treballats en les àrees comunes, b) iniciar i orientar altres continguts acadèmics i professionals, i c) donar reforç als alumnes perquè superin dificultats en els aprenentatges bàsics d'una àrea. També existeix la possibilitat de cursar crèdits variables interdisciplinaris. El Departament d'Ensenyament ha concretat els objectius i continguts d'alguns crèdits anomenats *variables tipificats* a fi i efecte d'adequar l'oferta de crèdits variables als objectius generals d'etapa, i també per garantir la presència d'aspectes bàsics per a la formació integral de l'alumne.

⁹¹ Aquests crèdits estan dissenyats per un conjunt d'activitats d'ensenyament-aprenentatge que volen comprovar fins a quin punt s'han aconseguit les capacitats especificades en els objectius generals establerts en les diferents àrees curriculars. És l'equip de professors qui, en funció dels seus alumnes i dels objectius i continguts programats per a una àrea en concret, elabora el crèdit que,

s'han produït canvis importants en els centres educatius, de manera que, cada vegada més, aquell tret que despuntava en la Reforma com a "revolucionari" ha anat desapareixent amb escreix. Al llarg del curs 2001-02 els crèdits comuns ocuparen un 82%, els variables representaren un 14,6%, i el de síntesi, un 3,4%. Finalment, el curs 2002-03 afegí una reducció més severa de crèdits variables, ja que molts d'aquests s'integren en crèdits comuns de les mateixes àrees que els ofertaven. Així que el bloc de comuns de 1r cicle ocupa un 86,20% del total enfront d'un 80% en el segon cicle. Un 10,34% representa els crèdits variables de 1r cicle, amb un lleuger augment al segon cicle de l'ESO: 16,66%. Els crèdits de síntesi ocupen, respectivament, un 3,44% i un 3,33% del total de crèdits del currículum. La conclusió que podem extreure de totes aquestes dades ja s'havia apuntat anteriorment: la possibilitat dels estudiants de poder escollir bona part del seu currículum s'ha anat reduint cada vegada més en aquests deu anys de la Reforma.

Paral·lelament als canvis esmentats en els Decrets anteriors (vegeu 1.4.2), el nostre govern veu la necessitat de crear un programa d'educació vertebrat per un principi polític irrenunciable, que la consellera Carme-Laura Gil explicà el 17 de febrer de 2000 així:

[...] Tota persona resident a Catalunya, sigui quin sigui el seu origen, ha d'adquirir durant la seva escolarització obligatòria les competències bàsiques que li permetin progressar i integrar-se socialment i laboralment (2000:8).

Per tal d'aconseguir aquest objectiu, el Departament l'ha desglossat en diferents actuacions, que van des de l'elaboració d'un Pla Estratègic 2000-2004 de cada centre, fins a la implicació més viva i compromesa dels pares i mares en l'Ensenyament, entre d'altres. Aquest programa és conegut com "Educació 2000-2004" i és formulat com una eina de treball flexible i modificable per tal que consolidi els fonaments que permetin l'assoliment de l'objectiu que acabem de citar, gràcies al qual la societat catalana de les generacions futures sigui un exemple de cohesió per a l'educació i la cultura catalana, d'acord amb la societat en la que vivim. Un dels punts que més ens ha cridat l'atenció és el que fa referència a *Les competències bàsiques i els continguts curriculars. L'avaluació*. El Departament d'Ensenyament explicita un interès molt gran a comprovar que s'assoleixen els objectius previstos, mitjançant diferents sistemes d'avaluació interna i externa en els centres, dels quals en parlarem més endavant.

de tres dies fins a un màxim de cinc, tots els alumnes d'ESO han de resoldre en grups d'entre quatre i cinc alumnes. Els centres, alumnes i professors es transformen al llarg d'aquests dies en centres d'investigació i investigadors, respectivament.

El 18 de maig de 2000, el secretari general del Departament d'Ensenyament, Ramon Farré, aprova un Full de Resolucions amb instruccions per a l'organització i funcionament dels centres docents d'educació secundària de Catalunya per al curs 2000-2001, que incorpora, en part, algunes línies i principis d'actuació del programa "Educació 2000-2004", i la resta incorpora els canvis que s'estan realitzant des del govern central. La totalitat i plenitud dels objectius d'aquest programa d'educació del nostre govern s'assoleixen en les instruccions que s'han succeït al llarg del cursos 2001-02 i 2002-03. A continuació, comentarem els canvis més rellevants d'aquestes instruccions en relació amb el tema que ens ocupa en aquests moments: l'ESO i l'AL en termes generals.

Pel que fa a les **instruccions del curs 2000-01**, es concreta el tema del currículum i de les seves competències bàsiques, exigint als centres que, a la llarga, defineixin les competències per cicles tant a Primària com a Secundària, i oferint l'oportunitat de què, de moment, puguin tenir com a referència els continguts fonamentals de les àrees publicats en el llibre *Currículum. Educació Primària*, i la síntesi que apareix per a Secundària en l'annex de les Resolucions del 18.05.2000 citat anteriorment, resum que fou elaborat a propòsit de la *Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Éducation et en Formation* (FREREF), en la qual hi participà una comissió del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

També hem constatat que, a l'annex 2 d'ambdues Resolucions, hi ha paràgrafs comuns pel que fa a la competència dels valors de l'Àmbit lingüístic tot assenyalant que "[...] *El llenguatge, en conjunt, ha d'ésser vist com una eina de desenvolupament del propi pensament i com a necessari per a la transmissió dels sentiments, assenyalant els valors estètics que són propis del llenguatge visual. [...] La funcionalitat informativa del llenguatge serà efectiva en la mesura que es sigui capaç de tractar i objectivar la informació, la qual cosa suposa un ús conscient dels mitjans de comunicació*" (2000:536 per a Primària i 619 per a ESO).

Amb tot, les àrees instrumentals de Llengua, de Llengua Estrangera, de Matemàtiques, a més de Ciències Socials, gaudeixen d'un augment d'hores, que persisteix durant tots els trimestres del primer i segon cicle de l'ESO, per tal de garantir-ne la continuïtat al llarg de tota l'etapa. Una mitjana de sis hores setmanals de Llengua —tres de catalana i tres de castellana—, a més de tres hores de Llengua estrangera són les que els estudiants d'ESO hauran de rebre segons aquesta nova Resolució.

A Primària s'avança la introducció de la llengua castellana i la llengua estrangera.

Un alumne de primer cicle ha de cursar un total de 27 hores setmanals en el centre educatiu, i quan passa a 2n cicle hi ha un augment de dues hores, que va dedicat a les àrees instrumentals i reverteix en una disminució de crèdits variables. El Decret 127/2001, de 15 de maig, ha modificat les assignacions horàries i les assignacions establertes en altres decrets anteriors d'ESO.

El 29 de maig del 2001 apareixen les **instruccions per al curs 2001-02**, que prorroguen les instruccions vigents del curs anterior i inclouen algunes modificacions més. Per a l'ESO, el canvi consisteix en un augment d'hores de Matemàtiques en el primer cicle, que reverteix en una estada més llarga a l'escola, ja que no gaudeixen de les tres hores setmanals dels crèdits instrumentals que hem explicat anteriorment. El batxillerat augmenta les hores setmanals en llengua catalana, castellana i estrangera. Per a l'ESO, la incidència clau en l'àrea de Llengua és per a la literatura. El mateix document insisteix a recordar les línies que cal portar a terme per tal d'orientar l'ensenyament de la literatura, que es basa en dos eixos principals. D'acord amb el primer, *"la finalitat principal de la literatura ha de ser desvetllar en l'alumnat el gust per la lectura"*, i d'acord amb el segon, *"cal formar lectors atents i millorar la seva expressió lingüística, [...] fent de la literatura un mitjà per aconseguir un aprenentatge interdisciplinari"* (2001:41). A l'annex 2 del citat document, apareix una llista d'obres de lectura, d'entre les quals obliguen a escollir una de les dues que s'hauran de llegir, com a mínim, tant en català com en castellà al llarg de tot el curs. La normativa afecta el primer i el segon cicle de manera igual.

Una novetat que s'inicià el curs 2001-02, ha estat l'avaluació de les competències bàsiques assolides pels 63.152 alumnes de segon curs d'ESO dels 976 centres docents de Catalunya que imparteixen les etapes obligatòries de l'ensenyament secundari obligatori. El que pretenen avaluar aquestes proves és l'adquisició de les competències bàsiques al final del primer cicle d'ESO. El curs anterior a aquest, començaren a aplicar-se unes altres proves als alumnes de quart de Primària, final del cicle mitjà. La finalitat que es persegueix amb aquestes proves és triple. En primer lloc, conèixer el nivell de domini que tenen els estudiants de 10 i 14 anys sobre les competències bàsiques. En segon lloc, i a partir dels resultats obtinguts, donar elements de reflexió al claustre de cada centre docent que facilitin la presa de decisions sobre aspectes de gestió del currículum obligatori en cada etapa i sobre els resultats d'aprenentatge en aquestes etapes. En tercer i últim lloc, les proves han de ser considerades com un element més que els centres tenen per a l'avaluació individual de cada alumne/a.

Els alumnes de 2n d'ESO han de realitzar una prova de les àrees següents: Llengua catalana, castellana i estrangera, Matemàtiques, Ciències socials, Ciències de la

naturalesa, a més d'una prova que es realitza amb suport informàtic. Aquestes accions responen a l'objectiu prioritari del programa "Educació 2000-2004": garantir que qualsevol persona que resideixi a Catalunya adquireixi aquelles competències bàsiques que li han de permetre progressar de manera autònoma per integrar-se plenament en l'àmbit social i laboral.

Finalment, el 25 de juny de 2002, arriben les **instruccions per al curs 2002-03**. Tot el seguit de canvis que el Departament d'Ensenyament ha previst per a l'ESO — segons les prescripcions del govern estatal—, s'han d'aplicar enguany a 1r i 3r d'ESO, i el curs vinent, a 2n i 4t. La importància ve donada per les modificacions del currículum de totes les matèries, acompanyada d'una prescripció dels continguts que cal donar en cada curs de l'etapa. L'oferta de crèdits variables obligatoris de les àrees de llengües (catalana, castellana i anglesa), Matemàtiques i Socials desapareix. De manera que, a 1r cicle, es passa de 15 crèdits variables a només 6, i a 2n cicle, es passa de 21 crèdits variables a 10.

En canvi, les matèries de Ciències Experimentals i Ciències Socials guanyen més crèdits, de manera que els toquen 3 hores per setmana tots els trimestres del curs de cada etapa.

Aquest augment d'hores en alguns crèdits, el qüestiona Rodríguez Diéguez, per a qui *"esta modificación de horarios no parece coherente, y mucho menos recomendada por las modificaciones finalistas que se pretenden en estos momentos"* (2001:23). El debat que planteja és si realment aquest augment d'hores servirà per aconseguir una millora en un ensenyament integral per a l'alumne/a. De manera indirecta, també tracta el tema de la interdisciplinarietat, que s'hauria de replantejar en la majoria de matèries de l'ESO.

Dins de tot aquest context de canvis constants i noves instruccions que ens han ocupat fins al moment, volem centrar-nos especialment en tots els aspectes que han fet notar la seva influència tant sobre els continguts com sobre la metodologia de l'AL; aspectes que tot seguit desenvoluparem.

1.5.2. El nou enfocament de l'àrea de Llengua en la Reforma educativa

L'àrea de Llengua respon també al nou enfocament que la Reforma educativa donà a la majoria de totes les àrees —i que recentment ha tornat a ser modificat. En aquest sentit, cal esmentar la unió de les antigues assignatures de Llengua, per un

cantó, i literatura, per l'altre, l'aprenentatge de les quals es basava en exercitar-se per memoritzar la gramàtica, la morfologia, els models canònics de la literatura, la vida dels autors, els continguts de les obres, etc., aspectes ben coneguts per tots nosaltres. Ja en l'inici de la introducció a l'AL es destaca l'objectiu general d'etapa que es considera més propi d'aquesta àrea: "*[...] els nois i les noies de 16 anys han de ser capaços de comprendre i produir missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i creativitat, en llengua catalana i castellana fent-los servir per comunicar-se i per organitzar els propis pensaments, i reflexionar sobre els processos implicats en l'ús del llenguatge*" (1993:39). Aquest mateix objectiu general d'etapa apareix citat al primer paràgraf del nou document sobre el currículum de l'AL (2002:1).

A diferència del MEC, la Generalitat de Catalunya ha optat per anomenar aquesta àrea *Àrea de Llengua*, en lloc de *Lengua y literatura*. El primer nivell de concreció de l'AL de la Generalitat de Catalunya engloba la **llengua i la literatura catalana i castellana** ja que "*[...] Un infant no té capacitats diferents per a la lectura en català i en castellà [...] aquesta situació ha de provocar, en el context escolar, un canvi important, tant metodològic com de fons*" (1993:49).

Si bé és innegable la importància de dominar ambdues llengües, el document puntualitza que "*[...] els seus objectius no poden ser idèntics als que hom es proposaria en una zona monolingüe castellanoparlant. Cal adequar els continguts i objectius a la situació concreta de Catalunya, de manera que l'organització de l'àrea tingui en compte la situació del castellà al nostre país, llengua cooficial*" (1993:39).

A fi i efecte que es puguin aconseguir aquests objectius, la col·laboració constant entre els professors de llengua catalana i castellana és fonamental; per tal "*[...] d'evitar repeticions, de confluir i posar-se d'acord en una terminologia comuna, d'afavorir, mitjançant un plantejament d'activitats complementàries o de paral·leles, l'eficàcia i transferència d'aprenentatges d'una matèria a una altra, ha fet proposar un sol Disseny curricular global per a ambdues llengües i literatures. Es tracta, en definitiva, d'un plantejament que rendibilitzi els aprenentatges fets en qualsevol de les dues llengües*" (1993:41). Unes pàgines més endavant del document literalment: "*A l'hora de realitzar l'organització modular dels continguts de l'Àrea de Llengua i literatura, per a tota l'etapa, el professorat haurà de planificar conjuntament i coordinar-se a fi de rendibilitzar els aprenentatges fets en qualsevol de les dues llengües [...] això vol dir establir una organització modular prou flexible tant pel que fa a la distribució dels mòduls entre les dues llengües com per a la ubicació d'aquests al llarg de l'etapa*" (1993:54). Malgrat que el nou currículum de l'AL insisteix altre cop en la mateixa idea (2002:1), aquesta tasca

que es planteja com a fruit de la col·laboració entre els docents de les dues llengües, ja ve donada en els nous continguts de la nova Reforma, de manera que, *"A fi d'evitar les repeticions innecessàries en la introducció de continguts comuns de totes dues llengües, en els diversos apartats de conceptes de cada curs s'indiquen de manera orientativa els aprenentatges que es poden realitzar des de cada una de les dues llengües (català i castellà). Això comporta que els aprenentatges de continguts que l'alumnat fa des d'una de les llengües (català o castellà) s'han d'aplicar de forma pràctica en l'altra llengua. En alguns casos, la introducció de continguts es fa des de totes dues llengües, atesa la idiosincràsia de certs continguts"* (2002:4).

En el currículum de la LOGSE, **la llengua i la literatura es conceben globalment** en la mateixa àrea i es treballen de manera conjunta, ja que els continguts de l'AL provenen, per un costat, de les ciències del llenguatge i dels estudis literaris i, per l'altre, dels usos i pràctiques socials i culturals que impliquen l'ús de la llengua. En el primer cas, la selecció dels continguts ve caracteritzada per una manca d'acord en un sol paradigma, de manera que hem anat passant per enfocaments estructuralistes, generativistes i, finalment, comunicatius. Pel que fa als usos lingüístics, la relació amb el context i les situacions que estableixen la pragmàtica, la sociolingüística, etc. han marcat la tendència a l'hora de concretar els objectius bàsics.

Un dels problemes actuals en aquesta disciplina és la discussió oberta sobre què és "saber" llengua i què és "saber" literatura. El debat sobre si cal donar més importància als sabers **conceptuals o als procedimentals**, que tradicionalment s'han reconegut més per treballar la gramàtica o potenciar l'expressió oral i escrita, es manté obert, i la hipòtesi actual, segons Camps, és que *"els coneixements conscients sobre la llengua i els seus usos no tan sols afavoreixen i faciliten l'aprenentatge d'aquests usos complexos, sinó que, en alguna mesura, són necessaris per accedir-hi"* (1998:16). Hem començat dient que aquesta és la hipòtesi de recerca, perquè en didàctica de la llengua i la literatura encara es desconeixen quins són aquests coneixements conscients que ja tenen els alumnes. El currículum de l'AL aposta per potenciar *"el domini de l'habilitat i del procediment"*, segons explicita també en la seva introducció: *"Un perill que caldrà evitar és fer coincidir els canvis en la programació amb simples canvis en la terminologia i deixar les bases de l'aprenentatge de la llengua exactament iguals. [...] cal entendre d'una nova manera les activitats d'aprenentatge de l'alumnat i posar l'èmfasi en aspectes més aviat de domini de l'habilitat i del procediment que*

*no pas de conceptualització del tipus de text i de les seves característiques*⁹²” (1993:41). El nou currículum cita també aquesta idea, posant èmfasi, però, en què tot el que hom aprèn en l'AL té a veure amb les possibilitats de desenvolupament com a ciutadà del futur, “*la seva capacitat d'intervenció en la vida social, de relacionar-se amb els altres, d'expressar el propi pensament, etc.*” (2002:1).

El tema de la **interdisciplinarietat** apareix també en l'apartat de les Orientacions didàctiques del currículum de 1992, i de manera més indirecta en el de 2002. Per explicar aquest concepte, fem nostra la definició d'Ortega —segons els principis que la UNESCO i el Consell d'Europa prengueren en consideració cap als anys setanta, quan començaren a aparèixer les propostes d'organització de les institucions educatives i del treball escolar de caire interdisciplinari—, el qual la defineix com “*Un trabajo cooperativo de fusionar las actividades que proponen los diversos profesores responsables de cada una de las diversas disciplinas. La coordinación interdisciplinar exige un esfuerzo de superación de la soledad programadora, para sustituirla por un modelo de programación grupal en el que se conjuguen la normatividad curricular, las exigencias epistemológicas, los intereses del alumnado y las variables ambientales; y todo ello en el marco de las posibilidades y limitaciones propias de la estructura orgánica y funcional del centro y de las instalaciones y dotaciones que posea*” (1997:227).

Tal i com evolucionen el pensament i el saber científics, no ens queda cap dubte que calen models interdisciplinaris que ens ajudin a comprendre la realitat complexa que ens envolta. Precisament, el món de l'ensenyament és un dels que s'ha d'impregnar harmoniosament de la col·laboració entre disciplines —filologia, psicologia, pedagogia, lingüística, etc.— per elaborar un perfum selecte que penetri en les aules i es despregui, després, d'aquells qui les han ocupades. D'aquesta mateixa opinió és A. Camps, quan defensa que l'escola ha de propiciar situacions en les que puguin actualitzar-se els diferents usos de la llengua, perquè és usant la llengua en contextos no ficticis que s'aprèn llengua, en el sentit més general que té. Segons Camps (1998:28-29), hi ha quatre àmbits diferents en els que la llengua i la literatura són objecte i instrument d'aprenentatge dins de la mateixa escola, o que, si més no, hauriem de vetllar perquè ho fossin, degut a la seva contextualització. La primera és en la pròpia *àrea de Llengua i literatura*, la segona, en *les diverses àrees del currículum*, la tercera, en *les relacions socials, interpersonals* de grups i institucions i, finalment, en *les activitats institucionals, participatives, culturals* en les que poden participar els joves. Creiem que sovint desaprofitem, com a objecte d'estudi de la llengua, aquests contextos viscuts pels alumnes. De fet, malgrat que sembli el contrari, en el fons, tots els professionals

⁹² El subratllat és nostre.

d'Educació Obligatoria Secundària ensenyem llengua voluntàriament o involuntàriament, ja sigui perquè els qui no són ben bé de l'àrea hi mostrin interès —majoritàriament en l'ortografia i, potser no tant, en l'expressió— o la ignorin — amb la qual cosa ja mostren una actitud—; ja sigui perquè les particularitats de l'ús lingüístic de cada professor, o d'altres membres de l'IES, siguin motiu de comentari, imitació o també reflexió metalingüística per part dels alumnes. Si més no, creiem que des de la direcció s'ha de potenciar la participació de tots per aprofitar aquest recurs.

Tant el currículum de llengua de 1992 com el de 2002 insisteixen en la mateixa idea que acabem d'expressar, que **tots els professors que treballen a l'etapa s'han de sentir responsables de les habilitats lingüístiques bàsiques de l'àrea de Llengua** per ajudar l'alumne a millorar el seu aprenentatge, ja que no només a les classes de llengua es llegeix, s'interpreta, s'expressa l'opinió, etc. Un aspecte nou que introdueix el document de llengua té a veure amb un treball conjunt de caire més específic de tots els professors que ensenyin llengua, tant la castellana com l'estrangera; parla d'una "*coordinació lingüística entre les àrees que tenen com a objectiu l'ensenyament d'una llengua*". No podem oblidar que l'element que relaciona "*el emisor-docente con el receptor-discente es a la vez contenido, mensaje, código, método y objetivo final*" (Mendoza i altres 1996:66). Però el currículum de l'AL amplia la responsabilitat d'ensenyar llengua a tots els professors de l'etapa en afirmar que "*[...] En efecte, tots els professors i les professores de l'etapa han de contribuir a millorar les capacitats de comprensió i expressió, ja que tots s'adrecen oralment als alumnes, els fan llegir textos o enunciats de problemes, els demanen explicacions, etc.*" (1996:39)⁹³. En el nou document del currículum es concreta més la responsabilitat d'ensenyar llengua dels "*professors i professores que intervenen en un grup d'alumnes*"⁹⁴ (2002:1), si bé la finalitat és exactament la mateixa.

Per resumir breument la idea del paràgraf anterior hem trobat una frase de Noguerol que diu que "*tot mestre és mestre de llengua*" (1998:127). La seva tesi passa per una apologia de la interdisciplinarietat de la llengua en la vida escolar com a instrument de comunicació. La seva proposta consisteix a partir d'acords comuns de tot el col·lectiu de professors —per exemple, en com treballar el resum— i elaborar dossiers que els expliquin i detallin, de manera que els acords presos facin progressar l'objectiu que s'hagi de treballar, sempre i quan es pensi en les unitats superiors de la llengua i no en les estructures morfològiques i sintàctiques, per tal que tots ho assumeixin.

⁹³ L'etcètera, l'hem afegit nosaltres.

⁹⁴ El subratllat és nostre.

Tornant a reprendre uns mots de Noguerol, “[...] *de cap manera no ha de ser el professorat de llengua el responsable final dels diferents aprenentatges lingüístics, cada professor o professora és responsable dels aprenentatges globals de la seva àrea, per tant, és responsable dels aprenentatges dels procediments lingüístics que s’han de dominar per poder interioritzar els continguts de la seva àrea. La solució solament es pot trobar en la coordinació que faci coherent les diferents accions docents que incideixen en aquests aprenentatges*” (1998:135).

Les instruccions del curs 2001-02 també inclouen com a objectius de centre, que són responsabilitats compartides, l’adquisició de competències bàsiques com són la comprensió lectora, l’expressió escrita, el càlcul, etc. insistint en què “*és responsabilitat de totes les àrees i no tan sols de la de llengua o de la de matemàtiques, i el seu assoliment, [...] esdevé el criteri de superació de l’etapa per part de l’alumnat*” (2001:36).

Un altre aspecte que cal considerar en l’AL del currículum és que la **“reinterpretació de les unitats del treball escolar de llengua han de partir sempre d’una visió global de diverses fonts”** a més d’uns continguts en concret, que a grans trets són els següents (1993:43-45):

1. La Llengua oral, com a novetat destaquem la seva presència explícita en el currículum.
2. La Llengua escrita, destacant la tipologia textual: textos narratius, descriptius, expositius, argumentatius, injuntius, predictius, etc.
3. La Literatura, centrada en el conjunt de coneixements necessaris per abordar un text literari en ell mateix i no només en una evolució cronològica.
4. El Lèxic, vetllant per un increment del nombre de mots que l’estudiant ha d’aprendre, com també per l’aparició de mots abstractes relatius a camps de coneixement específic.
5. La Gramàtica, amb un nou enfocament encaminat a assolir els conceptes bàsics, a partir dels quals es podran assimilar millor estructures en llengües estrangeres.
6. La Llengua i societat, fent una consideració especial sobre la situació de la llengua dins d’una història i una evolució, l’estat actual del català, les normes legals que regulen la convivència, i les varietats de la llengua. És recomanable, a més, potenciar els valors i actituds que van íntimament relacionades amb l’entorn lingüístic de l’alumnat.

En el nostre estudi, hem tingut present els continguts agrupats en els sis apartats suara comentats, que el nou currículum ha resumit en quatre (2002:2-4). Vegem-los:

1. Ús de la llengua, basat en els continguts relacionats amb els Mitjans de Comunicació i en la potenciació de la competència comunicativa. En llengua escrita aposta per la importància de les tipologies textuales. Aquest apartat ve a incloure els dos primers de l’antiga classificació.

2. La Literatura, té com a finalitat formar lectors capaços d'entendre i gaudir les obres que llegeixin. Els continguts d'aquest apartat es diversifiquen segons l'etapa: al llarg del primer cicle, es pretén que els alumnes prenguin l'hàbit de "llegir" i apropar-se al text literari per si mateix; l'estudi cronològic dels moviments literaris, autors i obres més destacades es deixa per al segon cicle. Aquest apartat es correspon amb l'anterior currículum.
3. En l'apartat de Llengua i societat, hom proposa de seguir en la mateixa línia del currículum anterior.
4. L'Estudi de la llengua, es centra en privilegiar l'activitat pràctica de domini de les habilitats lingüístiques i del lèxic bàsic que necessiten dominar els alumnes. Tant l'apartat del lèxic com el de la gramàtica quedarien inclosos en aquest bloc.

A més, tant la Reforma educativa de 1992 com la de 2002 estableixen, en els documents del currículum dedicats a l'AL, partir d'un **enfocament comunicatiu i funcional per a l'ensenyament** de llengües. En el doble context, primer, d'una tradició etnològica i filosòfica que abordà l'estudi de la llengua en ús i no com a sistema descontextualitzat —Austin (1961), Grice (1975), etc.— i, segon, del conjunt de reflexions que es debatien sobre si calia entendre la llengua més des d'un punt de vista de *competència* que no d'*estructura* (Chomsky 1965), a mitjans dels anys 60 Hymes va introduir —com a crítica del concepte de competència lingüística que defensava Chomsky— el concepte de *competència comunicativa* amb la intenció de superar la visió reduccionista que oferia Chomsky sobre *competence/performance*.

L'aplicació didàctica d'aquest concepte ens arribà de mans de Canale (1983), qui dividí la competència comunicativa en diverses subcompetències —gramatical, sociolingüística, discursiva i estratègica—. En aquesta línia, podríem definir el terme, segons Canale i Swain, com "*los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación*", entenent aquesta última com un "*intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos por medio del uso de símbolos verbales y no verbales, de modos orales y escritos/visuales y de procesos de producción y comprensión*" (Llobera 1995:65). Si bé aquest concepte ha revolucionat la didàctica de l'ensenyament de segones llengües, no ha deixat d'influir fortament en la didàctica de llengües maternes, que és la que ha captivat la nostra atenció.

És en aquest context que la Reforma educativa estableix, en els dos documents del currículum dedicats a l'AL, partir d'un enfocament comunicatiu i funcional per a l'ensenyament de llengües. Desenvolupar les capacitats d'ús comprensiu i expressiu dels nostres escolars és considerat bàsic perquè aquests acabin assolint una competència comunicativa satisfactòria, entenent per competència la descripció que en fa Lomas "*[...] La capacidad de oyentes y hablantes 'reales' para comprender y*

producir enunciados 'adecuados' a intenciones 'diversas', en comunidades de habla 'concretas' en las que inciden factores lingüísticos y no lingüísticos que regulan el sentido de las interacciones comunicativas" (1993:95). Allò que es pretén és un bon desenvolupament de les habilitats comunicatives, o el que és el mateix, competències lingüística, discursiva, sociocultural, estratègica, etc.

Contemplant tot el que s'ha dit fins ara, no podem deixar de qüestionar-nos la manera com aquests canvis han estat, o continuen essent, "processats" pels professors de l'AL. En aquest sentit, volem citar la tesi doctoral de la Dra. Ballesteros, que amb el títol de "Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Estudio de un caso", ha investigat la influència i l'impacte que tenen aquestes creences personals a l'hora de passar a la planificació més concreta de l'aula. En relació amb el tema que hem apuntat en aquest paràgraf, compartim totalment l'opinió de la Dra. Ballesteros quan afirma que, haver de desenvolupar un currículum a partir d'un enfocament comunicatiu, esdevé un problema gran per als docents de llengua. En primer lloc, perquè els cal un aclariment conceptual sobre què significa "enfocament comunicatiu"; en segon lloc, perquè cal una correcta aplicació d'aquest enfocament a la tasca docent; i en tercer lloc, perquè bona part d'aquest problema ha estat provocat per l'omissió d'un pla de formació bàsic per als professors que havien de començar a implantar la Reforma. L'Administració no prescriu ni dona cap facilitat perquè els professionals de l'ensenyament assisteixin a cursos de formació, que de ben segur incidirien directament i positiva en una reconceptualització de llur tasca dins d'aquest nou enfocament comunicatiu que planteja la Reforma. Aquesta ommissió de cursos de formació general per al professorat de Llengua de l'ESO, també afecta a la formació sobre els MCM i les TIC. Les inquietuds personals i el repte de superació en relació amb la professió exercida, acaben essent els motors que promouen l'assistència a cursos de formació continuada, als que opta cada professor/a de manera individual. Donat que l'AL de Catalunya és l'objecte del nostre estudi, caldrà analitzar-la més detalladament en les concrecions dels continguts del currículum de 1992, per veure com es presenta el treball dels llenguatges que conformen l'EC.

1.5.3. L'Educació en Comunicació en el currículum de l'ESO: MEC (1991) i Catalunya (1992)

D'acord amb el que s'ha comentat en l'apartat 1.3.4 sobre la presència de l'EC en l'actual Reforma, allò que ens ocupa en aquests moments és anar cercant dades objectives sobre la presència dels MCM i les TIC en els currículums. Creiem que aquesta recerca cal iniciar-la partint dels objectius generals d'etapa i els generals de l'AL de l'ESO, per poder aterrar finalment en una anàlisi del primer nivell de concreció de l'AL (1992) i comparar el resultat amb quatre àrees més que també tracten els continguts en qüestió; ens estem referint a les àrees de Ciències Socials, Visual i Plàstica, Música, i Tecnologia. Si bé aquesta última anàlisi l'encetarem en l'apartat final del capítol primer, no es podrà cloure definitivament fins els capítols quart i cinquè, perquè el que ocupa la nostra màxima atenció és analitzar què diu el currículum/s sobre aquest tema, per veure quines interpretacions fan els docents de l'AL al respecte i com ho perceben els receptors finals de tot el procés, els alumnes que han finalitzat l'ESO.

Per posar un exemple de la presència dels MCM i les TIC en la Reforma, en el DCB previ als Decrets del currículum trobem la referència següent a les Noves Tecnologies de la Informació: *"La apertura de la escuela al entorno, a las realidades sociales que la rodean, y también al progreso de la cultura en sus distintas manifestaciones, apertura que aparece en la incorporación de nuevos contenidos en el currículo, nuevas tecnologías de la educación, nuevos lenguajes y, en general, atención a las exigencias de una sociedad altamente desarrollada. En coherencia con esta línea, el currículo se propone incorporar las Nuevas Tecnologías de la Información como contenido curricular y también como medio didáctico"* (1989:6). A més, en el preàmbul de la LOGSE hom senyala que *"En esta sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de la información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente"* (1990:6).

Una vegada vistes aquestes consideracions generals, passarem a analitzar i comparar els Objectius Generals d'Etapa del MEC i els de Catalunya que es relacionin amb l'educació dels MCM i les TIC. El motiu pel qual considerem també els del MEC en diferents apartats de la investigació, es deu a la importància que aquests tenen per a la major part de l'Estat Espanyol com a marc de referència general, que hom ha cregut oportú de conèixer.

A causa del Reial Decret de Mínims (3473/2000), ens agradaria considerar l'opinió que Rodríguez Diéguez (2001:22-25) expressa sobre els canvis en els objectius generals d'etapa del MEC. Les diferències consisteixen en què, en l'últim Decret suara citat, ens trobem davant la situació següent:

- a) Un tractament diferenciat dels aspectes lingüístico-culturals, que parteixen d'una modificació del relleu concedit a les llengües pròpies — l'espanyol i la de la Comunitat Autònoma— davant de les llengües estrangeres.
- b) Una major responsabilització, esforç individual i disciplina com a elements identificadors del tipus de vida.
- c) Una racionalització disminuïda de la preocupació ecològica anterior.
- d) Més atenció a les "Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación".

Sobre aquest últim punt, Rodríguez Diéguez presenta una actitud crítica, quan diu que *"la novedad en lo relativo a la explicitación de objetivos [...] de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación no lo es sino en lo relativo a su manifestación escrita"* (2001:21), tot referint-se al projecte *Mercurio*. Però uns paràgrafs més avall del seu article, planteja la qüestió que centra la nostra recerca: la necessitat de dominar uns llenguatges i destreses bàsiques per poder dominar les TIC, *"[...] utilización de unos lenguajes propios, de una integración de componentes verbales e icónicos en una peculiar asimilación cuya simbiosis provoca una serie de fenómenos culturales no detectados hasta ahora. La comunicación verboicónica, [...] supera los ámbitos de lo verbal y de lo icónico. La interacción entre los lenguajes es algo peculiar. Y parece que el ciudadano actual se encuentra sometido a las presiones comunicativas de este tipo de lenguajes"*⁹⁵ (2001:21).

Vegem ara les diferències respecte als objectius generals d'etapa de l'ESO entre el MEC (1991/2000) i els de Catalunya (1992). Al costat esquerre hem situat les del MEC. La lletra normal transcriu els objectius actuals, i la cursiva, els anteriors. El subratllat té com a finalitat marcar les diferències entre l'un i l'altre. El costat dret del quadre fa referència als objectius que tracten els MCM i les TIC a Catalunya.

Els MCM i les TIC en els Objectius Generals d'Etapa del MEC i de Catalunya

Quadre 24

Comentario:

Comentario:

MEC (2000 / 1995:11-12)	CATALUNYA (1993:35)
-------------------------	---------------------

⁹⁵ El subratllat és nostre.

<p>a) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, <u>para</u> enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.</p> <p>b) <i>Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.</i></p>	<p>9. Interpretar i produir missatges amb propietat, autonomia i creativitat, utilitzant codis artístics, científics i tècnics, articulant-los a fi d'enriquir les pròpies possibilitats de comunicació i reflexionar sobre els processos implicats en el seu ús.</p>
<p>c) Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes <u>apropiadas disponibles</u>, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla de manera organizada e inteligible.</p> <p>d) <i>Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.</i></p>	<p>11. Obtenir, seleccionar, tractar i comunicar informació utilitzant les fonts en què habitualment es troba disponible, i les metodologies i els instruments tecnològics apropiats, procedint de forma organitzada, autònoma i crítica</p>
<p>k) Valorar el desarrollo científico y tecnológico y su incidencia en el medio físico y social, <u>y utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</u></p> <p>j) <i>Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus <u>aplicaciones</u> e incidencia en su medio físico y social.</i></p>	<p>6. Conèixer els elements essencials del desenvolupament científic i tecnològic, valorant les seves causes i les seves implicacions sobre la persona, la societat i l'entorn físic.</p>

A grans trets, tant els Objectius Generals d'Etapa del MEC com els de Catalunya coincideixen força, a excepció dels següents:

- L'ordre en què estan disposats. Per exemple, l'últim objectiu del MEC coincideix amb el primer de Catalunya, i fa referència a la percepció i comprensió dels aspectes bàsics del propi cos i les conseqüències dels actes i decisions personals, etc.
- El MEC ha separat una part de l'objectiu a), que equival al número 8 per a Catalunya, pel que fa a la comprensió i expressió d'una o més llengües estrangeres.
- Catalunya contempla un objectiu més, el tretzè, que no apareix en el MEC, i que diu: "*Comprendre l'aplicació, en l'àmbit professional, dels coneixements adquirits com a preparació i orientació de la futura integració al món laboral*", aportació que considerem molt important i assenyada.
- Matisos d'estil, expressions i girs.⁹⁶

⁹⁶ Com a complement interessant, establim la relació entre la coincidència dels objectius del MEC i els de Catalunya. La lletra representa els del MEC, i el nombre, l'equivalent als de casa nostra: A / 8; B / 8; C / 9; D / 11; E / 10; F / 2; G / 3; H / 12; I / 4; J / 5; K / 6; L / 7; M / 1; -- / 13.

Segons el quadre que hem fet, s'observa que l'objectiu novè coincideix del tot amb l'a del MEC; en canvi, apreciem diferències notables entre l'onzè i el c, com també succeeix entre el sisè i el k. Cal matisar, en aquest últim punt, que l'afegitó del MEC en l'última revisió coincideix amb un afegitó que apareix en el quart punt de l'annex 1 de Primària (p. 534) i d'ESO (p. 538) en les instruccions 2000-01 de la Generalitat, quan parla de les TIC tot insistint en què "[...] *els centres prioritzaran l'aplicació de la tecnologia de la informació i de la comunicació com a recurs per aconseguir els aprenentatges bàsics dels alumnes, integrant aquesta tecnologia en el desplegament dels continguts de les diferents àrees instrumentals*".

Com a conclusió d'aquesta comparació podem dir que, bàsicament, es parteix dels mateixos objectius generals d'etapa en el MEC i a Catalunya. El que haurem d'anar concretant és la manera com es desglossen aquests objectius generals d'àrea en els dos currículums.

Altre cop cal que aturem el discurs per aclarir conceptes bàsics per a aquest apartat. El MEC, per referir-se al que nosaltres hem titulat TIC, en el currículum de 1991 emprava l'expressió *Nuevas tecnologías de la Información* com a contingut curricular i com a mitjà o recurs didàctic: "*La apertura de la escuela al entorno, a las realidades sociales que la rodean, y también al progreso de la cultura en sus distintas manifestaciones, apertura que aparece en la incorporación de nuevos contenidos en el currículo, nuevas tecnologías de la educación, nuevos lenguajes y, en general, atención a las exigencias de una sociedad altamente desarrollada. En coherencia con esta línea, el currículo se propone incorporar las Nuevas Tecnologías de la Información como contenido curricular y también como medio didáctico*" (Gutiérrez 1997:202).

Com ja s'ha comentat en l'apartat anterior, els especialistes espanyols acostumen a compartir una tendència força generalitzada d'emprar l'expressió *Nuevas tecnologías*, a més de *Nuevas tecnologías de la Información*, i en alguns casos afegeixen *y de la comunicació* per referir-se a les TIC. Aquesta tendència a emprar l'adjectiu *nuevas* queda reflectida en el nou currículum (2000), quan en l'objectiu K) hem subratllat *utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, i finalment han optat per parlar de TIC.

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ha optat per parlar de *Tecnologies de la Informació i Comunicació*, segons hem vist a les instruccions del curs 2000-01, on apareix aquesta expressió per primera vegada tot seguint una

estesa tradició en la bibliografia anglosaxona (ICT: *Information and Communication Technologies*).

Una vegada fet aquest aclariment, prosseguirem amb les diferents concepcions de l'enfocament comunicatiu i funcional per a l'ensenyament de llengües que caracteritzen l'adaptació del MEC i la de Catalunya. Donat que aquesta última és una de les comunitats autònomes que gaudeixen de competències pròpies en el camp de l'educació (vegeu 1.4.3), tant la tradició pedagògica de la comunitat com les tendències i preferències actuals dins de l'àrea de Llengua i literatura, vesteixen el currículum de secundària amb un tret distintiu respecte al del MEC. En el rerafons de la qüestió, rau el fet que parlar d'objectius, en qualsevol terreny i situació, comporta implícitament haver fet una elecció i opció *per* en detriment *de*. El procés pel qual s'arriba a aquest fet de concreció ve marcat per totes les influències, coneixements, relacions i experiències acumulades al llarg de la nostra vida o de la vida del col·lectiu encarregat de fer l'elecció, i en el món de l'ensenyament ve concretat per uns crèdits variats que recullen els "sabers" bàsics que ha d'assolir un estudiant segons l'etapa en la que es trobi. Per no deixar perdre aquesta originalitat i poder anar delimitant cada vegada més el nostre objecte d'estudi, ara presentarem les diferents propostes del currículum de l'AL de Catalunya i les del MEC en el disseny general de tota l'AL.

A cop d'ull, ja s'aprecien força diferències en la disposició externa dels continguts. En relació amb el tema d'estudi, els MCM i les TIC apareixen en el primer nivell de concreció del MEC de manera més clara (vegeu el subratllat) que en la proposta de Catalunya, i en canvi, en els objectius generals de l'AL, ambdós currículums coincideixen a dedicar-ne un als MCM. En el cas del MEC⁹⁷, els objectius generals d'àrea es resumeixen en deu, un dels quals es refereix directament als MCM: "*5. Reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas ante sus mensajes, valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea*" (1995:20-21). Aquest objectiu coincideix amb el setè del currículum de Catalunya —que hem tractat en el cinquè quadre de l'anàlisi de les dades del cinquè capítol.

En l'apartat d'orientacions didàctiques del bloc *Sistemas de comunicación verbal i no verbal* del MEC, trobem que diu: "*Parece fundamental en la actualidad comprender y valorar las posibilidades expresivas de los sistemas verbales y no verbales en cuanto a 'lenguajes', es decir, como signos que se articulan de acuerdo con 'sintaxis' propias*" (1995:122).

⁹⁷ Per a una proposta de seqüència d'aquesta àrea, vegeu el llibre *Propuestas de Secuencia: Lengua Castellana y Literatura*, MEC, Madrid, 1993, on se'n mostren tres de diferents.

CATALUNYA (1993:45-47)	MEC (1995:21-30)
<p>Procediments En relació amb la llengua oral En relació amb la llengua escrita En relació amb el lèxic En relació amb la literatura En relació amb la gramàtica En relació amb la llengua i societat</p> <p>Fets, conceptes i sistemes conceptuals Llengua oral Llengua escrita Lèxic Literatura Gramàtica Llengua i societat</p> <p>Actituds Valoració de la comunicació. Obertura i curiositat intel·lectuals. Respecte per la pluralitat cultural i valoració de la identitat pròpia. Valoració de l'aprenentatge i dels elements diversos que hi incideixen.</p>	<p>Usos i formes de la comunicació oral Conceptes Procediments Actituds</p> <p>Usos i formes de la comunicació escrita Conceptes Procediments Actituds</p> <p>La llengua com a objecte de coneixement Conceptes Procediments Actituds</p> <p>Literatura Conceptes Procediments Actituds</p> <p>Sistemes de comunicació verbal i no verbal Conceptes Procediments Actituds</p>

Dins d'aquest bloc, en trobem un altre de titulat "Los medios de comunicación y los aprendizajes" en el que dona molta més informació: "*Ante la insistente presencia de los medios de comunicación de masas [...] conviene motivar a los adolescentes hacia nuevas formas de expresión corporal, teatral, musical, cinematográfica, pictórica, poética..., que les permitan manifestarse, relacionarse, disfrutarse, comprenderse, comprometerse para lograr una verdadera sociedad participativa, antielitista, plural, respetuosa con lo distinto. La educación debe ayudar a que el consumidor pasivo de los diferentes lenguajes se convierta en emisor creativo. [...] En el área de Lengua Castellana y Literatura conviene tratar el hecho global de la comunicación y de los medios que la posibilitan, para conocer los códigos en los que se difunden los diferentes mensajes y valorar sus formas de impacto. [...] hay que romper la separación tajante y peligrosa entre los que producen los mensajes y los que los consumen. Si mediante los diferentes lenguajes se pueden reflejar opiniones, proponer conductas y conformar valores, en una sociedad democrática conviene que todos los sectores intervengan, pues los lenguajes gestuales, icónicos o musicales tanto pueden unir como separar, informar-formar o manipular, aburrir o distraer, educar o alienar, según como sean utilizados*"⁹⁸ (1995: 123-124).

⁹⁸ La negreta correspon a la cita original.

A continuació d'aquesta cita, dona moltes guies didàctiques de com treballar, interpretar i ensenyar amb els llenguatges i textos no verbals, i com pot desenvolupar-se una actitud crítica.

Després d'aquest repàs sobre l'EC en el MEC, passem a centrar-nos en els currículums del nostre país, sobre els que hem basat part de la investigació. En la introducció de l'AL, ja es proposa una nova concepció i metodologia per a tractar els Mitjans de Comunicació, que ve a justificar el tractament diferenciat que es dona a aquests en tot el Disseny curricular. La cita textual és la següent:

En aquest Disseny curricular, els mitjans de comunicació, per exemple, són considerats per la seva influència en els estils verbals a què poden donar origen i no com a simples tecnologies, més o menys modernes. Dit altrament: el treball de la llengua en els mitjans de comunicació no és un nou tema a afegir a aquells que ja estructuraven l'aprenentatge de la llengua, sinó que travessa diferents apartats de l'estudi de la llengua i implica un canvi de visió del que vol dir utilitzar els recursos a l'abast per fer aprendre determinats continguts de l'àrea. En conseqüència, la llengua oral i la llengua escrita caldrà aprendre-les tot tenint en compte el sistema comunicatiu —tècnic o no— en què es produeixen i que, lògicament, les conformarà d'una determinada manera i amb determinades funcions. Per això, en aquest Disseny curricular no es destaca de manera aïllada un tema específic per als mitjans de comunicació, com es fa en d'altres propostes curriculars, sinó que aquests mitjans es trobaran relacionats amb les diferents habilitats lingüístiques (1993:41-42).

Tenint present la importància ja justificada d'antuvi dels MCM i les TIC en la nostra societat actual, i a partir d'aquesta innovadora proposta del currículum de l'AL per tractar els MCM, ens ha interessat portar a terme un estudi per tal de descobrir com es va desenvolupant aquesta metodologia al llarg del currículum de l'AL. En aquesta línia, pensàrem que podríem fer una comparança amb altres currículums de l'ESO de Catalunya, a partir de les relacions d'interdisciplinarietat que s'explicitaven en els primers nivells de concreció. L'element clau que hem aplicat per escollir les altres àrees ha estat la relació que aquestes podien mantenir amb el llenguatge verbal-visual i audiovisual de l'objecte d'estudi. Basant-nos en això, hem escollit la matèria de Ciències Socials per la seva vessant reflexiva i crítica d'alguns aspectes de la societat, la de Visual i Plàstica per la seva relació amb el llenguatge de la imatge, la de Música perquè és representativa de l'àudio dins del llenguatge audiovisual i la de Tecnologia en tant que tracta més la part de producció amb els mitjans.

El primer pas donat per poder obtenir una visió general de l'àrea i veure de quina manera tractava els MCM i les TIC, ha estat partir d'una primera exploració lèxica sobre com es designen, al llarg del primer nivell de concreció, aquestes dues realitats que estudiem. El que mostrarem a continuació és una primera anàlisi exploratòria, ja que el nostre objectiu en aquest primer estadi era observar i recollir les diferents expressions lèxiques emprades per referir-se a MCM i a TIC (marcades

amb lletra cursiva), com també recollir el camp semàntic de MCM i TIC en totes aquestes àrees.

Referències lèxiques als MCM i les TIC en el currículum d'ESO

Quadre 26

ÀREA DE LLENGUA	ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS	ÀREA DE VISUAL I PLÀSTICA	ÀREA DE MÚSICA
<ul style="list-style-type: none"> • mitjans de comunicació (41). • <i>tecnologies més o menys modernes</i> (42). • mitjans de comunicació social (45). • mitjans de comunicació audiovisuals, <i>instruments informàtics</i> i mitjans de comunicació social (46). • <i>tecnologia de la informació</i> (48)⁹⁹. 	<ul style="list-style-type: none"> • mitjans de comunicació (40). • <i>mitjans informàtics i telemàtics</i> (43). • <i>progrés tècnico-científic</i> (43). 	<ul style="list-style-type: none"> • mitjans de comunicació i <i>tecnologies àudio-visuals</i> (39). 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>tecnologia i recursos informàtics i electrònics</i> (40). • materials gràfics (esquemes, partitures, etc.), sons (enregistraments, interpretacions en directe), àudio-visuals (video, diapositives) i <i>electrònics (ordinadors, sintetitzadors, etc.)</i> (42).

En aquest quadre sobre l'aproximació lèxica, sobta que no hàgim inclòs l'àrea de Tecnologia, que —segons ella mateixa es defineix— *“engloba tot el conjunt de coneixements teòrics i pràctics que, degudament organitzats i sistematitzats, es dirigeixen a resoldre diferents necessitats humanes”* (1993:39). Aquesta nova matèria incorporada en la LOGSE es justifica per ser el pont que uneix la ciència i la tècnica. *Manejar l'ordinador com a usuari d'aplicacions* (objectiu terminal 14, pàg. 43) es desprèn de la introducció, en afirmar que *“convé estimular en els alumnes una actitud crítica envers l'ús i l'abús de la tecnologia, de respecte als diversos estadis de desenvolupament tecnològic amb què es poden trobar diverses societats, i de valoració de les diferents formes d'incorporació al món productiu”* (1993:40). Per la diferència de continguts que existeixen entre l'àrea de Tecnologia i l'AL, aquesta és l'única referència directa que fem als continguts del crèdit. Ens ha semblat interessant, però, recollir la definició que feia de tecnologia per mostrar un altre punt de vista. Aquesta àrea és una de les que ha sofert més canvis de continguts en la nova reforma i més relacionats amb una part del nostre objecte d'estudi, les TIC. Així ho expressa aquesta frase del currículum de Tecnologia del Reial Decret *“[...] introduir en el currículum del àrea de Tecnología contenidos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”* (2001:1). És evident, però, que per la seva recent aparició no s'ha pogut incloure com a dada rellevant en el present estudi, com tampoc els nous currículums de les àrees de Llengua, Socials, Visual i Plàstica i Música.

⁹⁹ Entre parèntesi hem indicat la pàgina on surten aquestes paraules segons l'ordre que les hem trobat en cada currículum de l'àrea en qüestió.

Tornant al quadre lèxic, la diversitat de nomenclatura per designar la mateixa realitat ens motivà a iniciar una anàlisi lingüística profunda a partir de la lingüística textual, que desenvolupem en l'apartat 4.2.1 i 5.1.1. Abans d'arribar a aquests capítols, el que ens ocuparà a continuació és un estudi més centrat en els continguts d'EC en l'AL de Catalunya, a partir del qual s'ha dissenyat tota la metodologia que hem emprat.

1.5.4. L'Educació en Comunicació en l'àrea de Llengua. Una primera aproximació

Aprofundir en l'anàlisi del document del primer nivell de 1992 a Catalunya, s'ha portat a terme de diferents maneres al llarg de tot el treball d'investigació, segons la finalitat que ens motivava a estudiar-lo. Des d'una lectura superficial a una de més profunda per arribar a les anàlisis, hem anat estudiant el "teixit" del discurs, que hem considerat una font d'informació bàsica.

Reconèixer que avui en dia els Mitjans de Comunicació són fonamentals en la vida dels nostres estudiants, com també en la dels adults, és evident que ho comparteixen el primer nivell de concreció de l'àrea de Llengua consultat, del 1993 —però elaborat ja un any abans pel Departament d'Ensenyament—, i el que aparegué el 1989¹⁰⁰ en la fase experimental. En l'apartat d'*orientacions didàctiques* per a l'EA, en ambdós casos s'explicita la necessitat d'aprofitar els recursos que ens ofereixen els Mitjans de Comunicació, objectiu que es desenvolupa de maneres diferents al llarg dels dos currículums, però sobretot en el de 1992, per la nova metodologia de treball que planteja al respecte (vegeu cita 1.5.3). Ens ha estat molt útil comparar la presència dels MCM i les TIC en ambdós currículums, simplement per veure que la disposició de rotulació i organització dels documents respon a concepcions ben diferents.

Malgrat que els continguts de fons d'ambdós documents siguin semblants, en relació amb el tema que ens ocupa hem trobat certes diferències importants. El document més antic presenta un total d'onze objectius generals d'àrea, mentre que l'última versió només en mostra vuit; la diferència rau en el fet que no apareix explícitament cap objectiu que es refereixi a la llengua castellana¹⁰¹.

¹⁰⁰ Generalitat de Catalunya (1989), *Disseny Curricular*. En el present document, el Director General d'Ordenació i Innovació Educativa en aquell moment, Descals, en la presentació escrivia: "Volem demanar a tota la comunitat educativa, especialment als docents que tenen al seu càrrec noies i nois entre els dotze i els setze anys, que contrastin aquesta proposta amb la seva realitat educativa i que facin aportacions basades en l'anàlisi, la reflexió, la crítica, la millora, per tal d'aconseguir, entre tots, els currículums de l'Ensenyament Secundari Obligatori que cal als nois i noies de Catalunya" (pàg. 3).

¹⁰¹ En el DCB de 1989:20 de la Generalitat, es poden llegir els objectius generals tercer i cinquè, que es refereixen a la llengua castellana exclusivament, objectius que no apareixen en el document de 1993.

Si bé aquesta omisió en l'últim document no és del tot rellevant en el nostre estudi, sí que cal comentar alguns punts en concret. Per començar, la disposició gràfica i conceptual de les diferents parts del document són molt més clares en el segon que en el primer, en detriment, però, de la presència d'objectius concrets sobre conceptes del llenguatge verbal-visual i audiovisual que no s'esmenten tan directament en l'últim document, i per ser els que més s'havien oblidat en les antigues programacions. A més, ens ha sorprès força que, conservant el mateix objectiu general d'àrea —que diu: *"L'alumne ha de ser capaç d'identificar i valorar els mitjans de comunicació social com a grans productors de missatges verbals i no verbals i interpretar-ne el contingut en relació amb els valors de la cultura pròpia"*¹⁰²—, la concreció sobre el tema fos tan diferent; creiem que és degut a la nova metodologia comentada.

Tot seguit presentarem les cites textuais d'enunciats similars o iguals que apareixen en els dos documents. Com ja hem apuntat anteriorment, aquesta comparació ens ajudà a percebre l'actual currículum oficial des d'un punt de vista diferent, marcat per una innovació.

En l'apartat de la llengua escrita, el currículum de 1992 separa la premsa d'altres Mitjans de Comunicació com són la publicitat i la historieta. Les cites textuais són:

Els textos provinents dels mitjans de comunicació (premsa), amb imatge o sense, seran objecte d'un treball especial, per la freqüència amb què es troben a la vida quotidiana i per la necessitat de saber-ne fer una lectura crítica i activa.

*El treball sobre els mitjans de comunicació, incloent-hi la publicitat i la historieta o còmic, servirà per dinamitzar l'expressió oral i escrita. L'anàlisi d'elements concrets dels mitjans de comunicació s'inserirà en el treball global de cada mitjà. Sempre que es pugui, aquesta anàlisi anirà lligada amb la utilització del mitjà que s'analitzi i es defugirà la reflexió més teòrica. Comprensió i expressió han de ser, en aquest cas, activitats complementàries d'un mateix procés*¹⁰³.

Insisteix, a més, que caldrà que es llegeixin diaris en diverses llengües, com a fruit de la col·laboració entre diferents departaments; i parlant dels Mitjans de Comunicació, subratlla que *"es valorarà prioritàriament l'adquisició dels procediments que impliquen la capacitat de comprensió i utilització crítica dels mitjans més a l'abast. No es donarà tant importància a la quantitat de lectura com a la qualitat i la selecció crítica"*.¹⁰⁴

Aquest fet mostra una relació directa amb el que s'ha explicat en l'apartat anterior sobre la llengua castellana.

¹⁰² En el DCB de la Generalitat, apareix com a objectiu general desè, a la p. 21, i en el document posterior, de 1993, es correspon amb el setè i apareix a la p. 45. Un altre objectiu general amb el que coincideixen és el primer, que diu que cal *"fer ús del llenguatge com a mitjà per fixar i desenvolupar el propi pensament"*.

¹⁰³ Ambdues cites apareixen a 1993:52 en paràgrafs continus. La segona cita es correspon amb la de 1989:26; una diferència és que, en aquest últim, al costat d'"imatge" s'afegeix "icònic-gràfics", i en la cita, no.

¹⁰⁴ 1993:56 i 1989:28

Per tal de visualitzar-ho millor, a l'apèndix s'ha elaborat un quadre que recull els enuncis del disseny curricular base de 1989 que es refereixen a l'objecte d'estudi, on s'apreciaran les diferències que hem comentat quan es compari amb el quadre que oferim de l'anàlisi del primer nivell de concreció en el punt 5.1.2.

Les cites que hem donat han estat un exemple per ajudar a mostrar el camí que hem recorregut per arribar a les conclusions que presentarem en el treball. El DCB-89 mostra la intenció clara d'incloure aquesta EC en l'AL, i l'actual currículum de la mateixa DCB? evidencia una maduresa en la concepció d'aquesta EC mitjançant procediments diferents, sobretot pel que fa als MCM. ¿Com arriba aquesta concreció a les aules? ¿Es porta a terme aquesta nova metodologia de treballar l'EC? Què en pensen els professors? Aquestes preguntes, juntament amb d'altres, han estat l'origen de la nostra curiositat, que avui presentem com un treball d'investigació i que hem concretat en unes preguntes de recerca que exposem en el capítol següent.

En les instruccions del curs 2000-01 citades anteriorment, hem observat que, en el punt quatre de l'annex 1 de Primària i d'ESO, hi ha un paràgraf comú quan parla de la Tecnologia de la Informació i de la Comunicació, que insisteix a dir: "*[...] els centres prioritzaran l'aplicació de la tecnologia de la informació i de la comunicació com a recurs per aconseguir els aprenentatges bàsics dels alumnes, integrant aquesta tecnologia en el desplegament dels continguts de les diferents àrees instrumentals*".

En les instruccions del curs 2001-02, s'insisteix que es continuï en aquesta línia ja iniciada el curs anterior, però aporten una novetat molt interessant: l'entrada en funcionament del nou portal educatiu edu365, "*el qual ha de contribuir fortament, per les possibilitats que ofereix, a fer efectius els objectius de l'educació per a tothom, educació que va lligada als instruments de comunicació i d'informació de la societat*" (2001:33). L'objectiu d'aquesta creació és que els alumnes es familiaritzin amb l'edu365 per completar el seu treball, tot accedint a múltiples fonts d'informació que es necessiten en l'estudi, com per exemple enciclopèdies, calculadores, processador de textos, etc. Citem textualment: "*El caràcter interactiu del portal el converteix en un instrument adequat per satisfer les necessitats d'atenció individual de l'alumnat i per ajudar d'aquesta manera a la diversificació de les propostes educatives en funció de les característiques personals*" (2001:52). Unes línies més endavant, el document insisteix que amb l'edu356 hom vol que també els pares incorporin les noves tecnologies en la seva vida quotidiana, i hom parla d'uns cursos de formació que caldrà fer i dels que ja informaran.

1.5.5. Comparació entre alguns aspectes del currículum de l'àrea de Llengua del MEC i el de Catalunya d'acord amb el Decret de Mínims

El nou currículum del MEC i el de Catalunya en l'AL divergeixen en alguns punts que considerem importants d'explicar.

En primer lloc, hem de dir que la distribució de continguts de l'AL del MEC i de Catalunya ja és diferent de la de l'anterior currículum, vegeu el quadre 27.

Un aspecte comú que el currículum de l'AL del MEC comparteix amb el de Catalunya, i amb tota la resta de currículums, és una distribució clara dels continguts que cal assolir a cada curs acadèmic; d'aquesta manera es pretén que tots els alumnes rebin els mateixos mínims en acabar el primer i segon cicles de l'ESO. A part d'això, poden apreciar-se les diferències respecte al seu model anterior i al que presenta el. Els aspectes on ha recaigut més atenció són els dos següents: a) les varietats de la llengua espanyola (incloent-hi l'espanyol a Amèrica) i b) la relació de la llengua amb les noves tecnologies (segons ells ho denominen). També proposen aconseguir un equilibri entre l'ús de la llengua i el coneixement del funcionament gramatical; per tal d'aconseguir-ho, les novetats afegides tenen a veure amb les normes lingüístiques i la realitat plurilingüe i pluricultural que Espanya està vivint en aquest nou segle. Els continguts de literatura també són ampliat i revisats des de 1r d'ESO.

Una novetat que ha introduït el currículum de Catalunya és que, en lloc d'incloure una llista d'objectius terminals per a tota l'etapa, en el recent document aquests queden distribuïts entre el primer cicle (que van de l'1 fins al 27) i el segon (del 28 fins al 52), de manera que és més senzill per als docents de poder programar més còmodament el tercer nivell de concreció.

Tornant altre cop als continguts procedimentals expressats en l'AL, no podem deixar de notar el segon i tercer punts, referits a la "recollida d'informació i consulta" i la "manipulació de la informació". Dins d'aquests dos blocs es concreta un xic més el treball relacionat amb els llenguatges que empren els MCM i les TIC, com per exemple en l'"ús de les imatges i dels sons com a font d'informació" (2.5) o "el tractament informàtic i audiovisual de textos" (3.2). En aquest sentit, podem dir que s'ha avançat, si més no a nivell teòric, pel que fa a la consideració de l'EC en l'AL.

Respecte als objectius generals de l'AL, hem establert un quadre comparatiu entre els de 1992 i els de 2002. Si, en un principi, es comptava tan sols amb vuit objectius d'àrea, el curs 2002-03 passen a ser-ne dotze, amb la particularitat que n'hi ha de nous i de repetits.

Currículum de l'AL del MEC i de Catalunya (2002)

Quadre 27

CATALUNYA	MEC
<p>Procediments En relació amb l'ús de la llengua. En relació amb la recollida d'informació i consulta. En relació amb la manipulació de la informació. En relació amb la literatura. En relació amb la llengua i societat En relació amb l'estudi de la llengua.</p> <p>Fets, conceptes i sistemes conceptuals 1. Ús de la llengua. 2. Literatura. 3. Llengua i societat. 4. Estudi de la llengua.</p> <p>Actituds 1. Relacionades amb la comunicació. 2. Relacionades amb la literatura. 3. Relacionades amb la societat. 4. Relacionades amb l'aprenentatge de la llengua.</p>	<p>Continguts I. Comunicació. II. Llengua i societat. III. Estudi de la llengua. IV. Tècniques de treball. V. Literatura.</p> <p>Críteris d'avaluació específics per al primer cicle i el segon cicle.</p>

En primer lloc, ens aturarem a veure les semblances i diferències en relació amb l'objecte d'estudi a través d'aquest quadre. Al costat esquerre s'hi reproduïxen els objectius d'àrea de 1992, i al costat dret, els del currículum reformat.

Comparació dels objectius d'àrea del currículum de l'AL de 1992 amb els de 2002

Quadre 28

Objectius generals d'àrea de 1992	Objectius generals d'àrea de 2002
7. Identificar i valorar els mitjans de comunicació social com a grans productors de missatges verbals i no verbals, i interpretar-ne críticament el contingut en relació amb els valors de la cultura pròpia (igual que el desè objectiu del DCB de 1989).	Equival a l'objectiu 4t.
---	3. Servir-se tant de mitjans tradicionals com de noves tecnologies per tal de cercar, elaborar i transmetre informació.

L'única diferència és la presència d'un objectiu que inclou l'ús de les TIC dins de l'AL, malgrat que s'hi refereixi com a "*noves tecnologies*". A tall informatiu, establim la relació entre els altres objectius. Els del costat esquerre equivalen al currículum de 1992, i els de la dreta, al de 2002. En els casos en què l'equivalència no és idèntica, s'ha emprat el símbol # i s'ha exposat la diferència. Els tres guionets --- indiquen que no hi havia cap objectiu similar anterior.

2 / 1; 5 / 2; 3 # 5 (ja que en aquest últim s'ha tallat un tros de l'anterior); 1 / 6; 4 / 7; 6 / 10; 8 / 12; --- / 8; --- / 9 (aquests dos objectius nous en el currículum actual fan referència a la literatura); --- / 11 (aquest últim tracta de la realitat plurilingüe i pluricultural de Catalunya). Curiosament, tant l'objectiu 9 com l'11 del nostre currículum coincideixen plenament amb els objectius d'àrea 8 i 5 del MEC. En la resta d'objectius, no s'hi troba una equivalència exacta, perquè els significats són similars, però expressats de formes diverses.

A part de la comparació dels objectius generals d'àrea, no hem volgut oblidar-nos dels objectius terminals d'àrea. Amb la intenció de recollir els canvis respecte al currículum de 2002, hem elaborat un altre quadre semblant a l'anterior, en el qual poden apreciar-se aquestes diferències. Al costat esquerre apareixen els OT d'àrea de 1992, i al costat dret, els del 2002. En els casos en què un objectiu d'ambdós currículums coincideix, només l'hem copiat una vegada, però quan hi ha petites diferències entre els primers i els darrers s'ha indicat amb el símbol #, l'hem copiat íntegrament en els dos casos i hem subratllat les diferències entre els enunciats. Els tres guionets --- indiquen que no hi ha equivalència amb aquest objectiu declarat.

Comparació dels OT de l'àrea de Llengua de 1992 i 2002

Quadre 29

Objectius terminals d'àrea de 1992	Objectius terminals d'àrea de 2002
primer cicle	
1 #. Analitzar missatges orals formals o espontanis, <u>tot reconeixent si són singulars (exposició, conferència, discurs), plurals (diàleg, conversa, entrevista, debat, col·loqui, taula rodona)</u> , com també el registre que els pertoca, i interpretar-ne els elements no verbals que els acompanyen.	1. Analitzar missatges orals formals o espontanis, com també el registre que els pertoca, i interpretar-ne els elements no verbals que els acompanyen.
---	10. Aplicar als escrits personals les convencions de presentació adients, el suport informàtic, les normes gramaticals apreses, de manera que aquests tinguin una correcció acceptable i apropiada a l'edat.
13. Confeccionar un relat de fets o accions, a partir d'imatges o d'un guió previ, tot seguint alguna mena d'ordenació que pugui ser reconeguda per altri, d'acord amb les normes ortogràfiques i de puntuació, espais i marges.	13. És igual.
segon cicle	
3 #. Expressar opinions raonades a propòsit de les comunicacions orals en què l'alumnat pugui tenir un paper de receptor: tant si són procedents dels mitjans de comunicació social (televisió, ràdio, cinema, publicitat) com de la vida escolar, cultural i social (<u>debat, col·loqui, discurs, conferència</u>).	28. Expressar opinions raonades a propòsit de les comunicacions orals en què l'alumnat pugui tenir un paper de receptor: tant si són procedents dels mitjans de comunicació social (televisió, ràdio, cinema, publicitat) com de la vida escolar, cultural i social.
6 #. Demostrar interès per les manifestacions orals d'altri que no estiguin estrictament lligades a la vida escolar (<u>per exemple, les que apareguin a la televisió, col·loquis, debats, etc.</u>) i que siguin d'iniciació a la vida adulta.	29. Demostrar interès per les manifestacions orals d'altri que no estiguin estrictament lligades a la vida escolar i que siguin d'iniciació a la vida adulta.
10 #. Interpretar els diferents gèneres periodístics de contingut històrico-informatius (crònica, notícia, reportatge), argumental (carta al director,	31. Interpretar els diferents gèneres periodístics de contingut històrico-informatius (crònica, notícia, reportatge), argumental (carta al

editorial i article d'opinió i dialogat (entrevista), de temes d'interès per als adolescents i d'altres <u>d'interès més general i d'acostament a la vida adulta</u> .	director, editorial i article d'opinió i dialogat (entrevista), de temes d'interès per als adolescents i d'altres <u>d'abast més general</u> .
50. Reconèixer els aspectes bàsics de la varietat estàndard utilitzada pels mitjans de comunicació i de les varietats dialectals, per tal d'assegurar la comprensió de missatges entre parlants de la mateixa llengua.	32. És igual.
16 #. Manejar amb soltesa instruments informàtics d'ajut a la redacció i a la impressió de treballs escrits, com ara processadors de textos, <u>verificadors</u> i correctors <u>ortogràfics</u> , diccionaris de sinònims i programes d'autoedició.	34. Manejar amb soltesa instruments informàtics d'ajut a la redacció i a la impressió de treballs escrits, com ara processadors de textos, i correctors <u>informàtics</u> , diccionaris de sinònims i programes d'autoedició.
17#. Valorar els recursos que proporciona la tecnologia de la informació per reestructurar els treballs escrits i facilitar la precisió i la presentació de les idees.	

Aquesta introducció que hem presentat sobre les novetats del currículum de l'AL de 2002 a Catalunya, es reprendrà i s'ampliarà en l'apartat 6.2 de l'últim capítol, en el que s'expressen les conclusions a les que hem arribat al final de la investigació.

Vistes aquestes diferències principals entre els dos currículums, passem a veure el resum dels continguts que han estat desenvolupats en aquest primer capítol, on s'han considerat tots aquells conceptes que de manera directa afecten l'objecte d'estudi.

1.6. Resum dels conceptes tractats en el primer capítol

Partint del marc estipulat fins ara, estem en condicions de presentar un resum del que s'ha exposat en les pàgines anteriors. En primer lloc, podem afirmar que aquest treball d'investigació es sustenta, en la recerca sobre didàctica de llengües i, fonamentalment, en el paradigma qualitatiu. L'acte de la comunicació humana, en el seu sentit més ampli, esdevé l'origen a partir del qual s'han establert els seus lligams amb el món educatiu, aturant-nos de ple a investigar el treball de l'Educació en Comunicació en l'àrea de Llengua de l'Educació Secundària Obligatòria.

Quan parlem avui del s. XX com el "segle de la informació", cal buscar alguna de les causes en els canvis que patí el món de la informació, concretament els diaris, a partir de 1880, ja que poc a poc aquest sector passà a ocupar un lloc privilegiat en el control ideològic de la població, control que avui encara persisteix més i que, malgrat que no ho sembli, ens afecta a tots.

Totes les preguntes que se'ns acudeixin en el terreny de la comunicació, impliquen directament la psicologia, la sociologia, la política, l'economia, la història i els gustos. Les relacions humanes, la seva interacció i la societat marquen moltes tendències i investigacions, al costat de la tecnologia i l'electricitat —*la luz eléctrica*

es informació pura”, Mc Luhan—, que influeixen directament en els avenços de les TIC.

La majoria de les perspectives i creences explicades reflecteixen els diferents rols dels MCM i de l'audiència, i hem posat més èmfasi en els efectes que aquests MCM provoquen per demostrar que cal concebre'ls també com a objecte d'estudi i no tan sols com a recursos didàctics. El mitjà de comunicació de masses del que hem trobat més exemples, explicacions i orientacions d'estudi en tota la bibliografia llegida, és la televisió. Aquest "*gegant tímid*" (Mc Luhan) capta l'atenció constant dels investigadors, sobretot per la funció de mitjà socialitzador en els més petits i els adolescents.

La pressió que exerceixen els MCM i les TIC actualment, ens porta a intuir que, si en el segle XIX la població va haver d'aprendre a llegir per poder accedir a tota la informació del mitjà de comunicació revolucionari en aquell moment, la premsa, als ciutadans del segle XXI ens cal una *alfabetització verbal-visual i audiovisual* urgent, per no trobar-nos en un estat d'*incomunicació* total. Les TIC comencen a esdevenir cada vegada més imprescindibles en la rutina diària, i els llenguatges que entren són els mateixos que els dels MCM. Conseqüentment, els plans d'estudi reglats haurien d'incorporar una Educació en Comunicació. L'aforisme *educar és comunicar* resumeix de manera clara la idea que volem expressar en aquest paràgraf.

De bibliografia escrita en relació amb els nous sistemes de comunicació i el tractament verbal-visual i audiovisual del llenguatge, en trobem des del segle passat, i abasta des de monografies sobre la imatge i comunicació visual —com per exemple, Arnheim (1969), Font (1981), Aumont (1988), Zunzunegui (1989), Saint-Martin (1990)— i aplicacions relacionades més directament amb el món de la didàctica —Aparici (1989), Pericot (1987), Lazzoti (1983), Costa (1991), revista TEXTOS nº 7 (1996), Gutiérrez (1998), Kaplún (1998)— fins a monografies sobre els Mitjans de Comunicació de Masses en general —només cal veure les obres de Masterman (1985), Mollà (1990), Río (1996), Ballesta (1998, 2001), Sevillano i Bartolomé (1999), Gómez Galán (2000), revista COMUNICAR nº 18 (2002),— tot passant per una inexhaurible producció sobre la comunicació audiovisual —en aquesta línia només citarem les obres més recents: Alonso (1990), Corominas (1994), Bergondo (1995), Cebrián (1995), Pérez (1996), Aparici (coord. 1996), Castillo (1997), Sevillano i Bartolomé (1998), Zúñiga (1998), De Pablos (ed. 1999), Ortega (1997^a i 1999), etc. De l'última dècada del segle passat i principi d'aquest, hem trobat molta bibliografia que relaciona les TIC amb els MCM; les obres més actuals són les del CD-ROM de DD.AA. (2002), Trenchs (ed. 2001), Reparaz et al.

(2000), Cabero (ed. 2000), Vizcarro i León (1998), Tapscott (1998). Una curiositat que hem observat és que, a diferència de les altres obres citades, en aquests últims cinc anys, és molt difícil trobar una obra escrita per un sol autor. Creiem que la causa d'aquest fet pot estar provocada per les exigències conceptuals del tema i el desenvolupament ràpid i constant de les TIC.

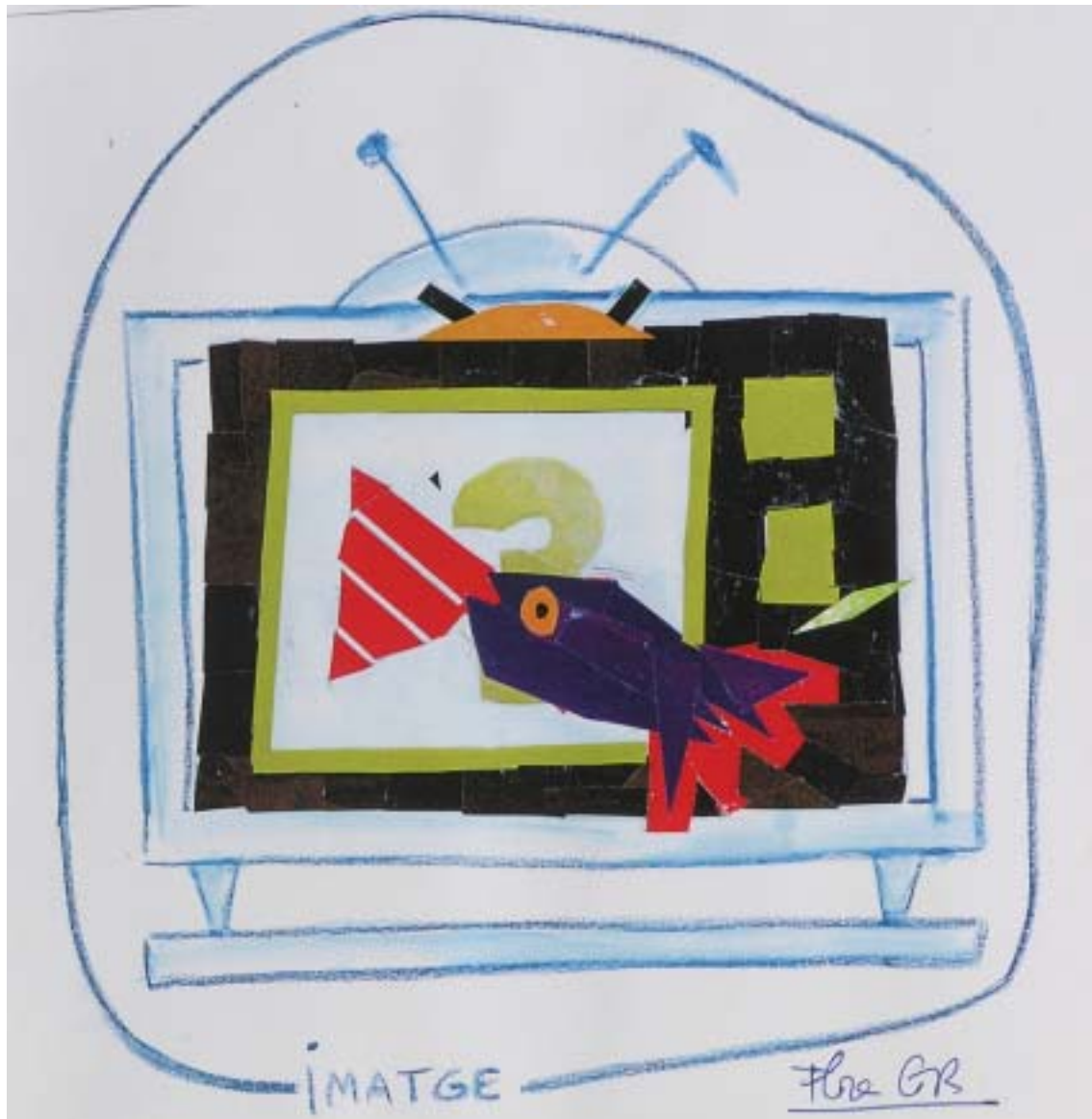
Tots els autors que acabem d'esmentar, amb la intenció de ser una simple il·lustració, vénen a corroborar que hi ha una línia d'investigació oberta sobre el funcionament de la comunicació humana. En aquest breu repàs no hem entrat en obres més específiques sobre la ràdio, la publicitat o el cinema, perquè la nostra intenció era oferir una visió més general; però això no vol dir que no tinguin una presència notable en el mercat. No les hem inclòs per ajudar a delimitar més el context de l'estudi.

Tant Espanya com Catalunya compten amb una tradició rica en experiències centrades en l'Educació en Comunicació en l'àmbit educatiu, si bé les preocupacions no han quedat suficientment desenvolupades en els currículums de Primària i Secundària de la llei actual d'ensenyament, la LOGSE, que està subjecta a continuades modificacions per part del govern central i el de la nostra comunitat autònoma (Decret de Mínims, instruccions 2001, 2002, 2003, etc.). Marquès, referint-se als canvis que s'han realitzat en la Reforma, opina: "*[...] pero no hemos visto, en el 99% de los centros, una verdadera transformación de sus estructuras organizativas ni de sus metodologías de trabajo*". I en un altre paràgraf comenta: "*No podemos estar cambiando continuamente de Sistema Educativo, pero tampoco podemos empeñarnos en mantener lo que está caduco y no es capaz de lograr los objetivos para los que fue diseñado, por ejemplo: una educación suficiente (y no digo por igual) para todos hasta los dieciséis años*" (2002:1).

Els continguts d'EC són presents en diferents apartats dels documents oficials, com poden ser els objectius generals de l'ESO, els objectius generals i terminals d'algunes matèries curriculars, etc. L'àrea de Llengua de l'ESO de Catalunya (1992) ocupa la màxima atenció en aquesta investigació, perquè el seu currículum proposa una metodologia per treballar els continguts d'EC tot incorporant-los com a objectes d'estudi i recursos didàctics. Tres són els Centres del Vallès que hem escollit per portar a terme tota la investigació.

Després d'aquestes conclusions sobre les bases teòriques en què es basa la recerca, avancem cap al segon capítol per veure quins són els objectius i les preguntes d'investigació.

CAPÍTOL II:
OBJECTIUS I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ



Encaixar el dubte

2.1. Inquietuds

2.2. Objectius

2.3. Context

2.4. Preguntes d'investigació

Després d'establir el marc conceptual d'aquesta investigació, procedirem en aquest capítol a concretar les inquietuds, objectius i context del nostre estudi, preludis que finalitzaran amb la concreció de les preguntes d'investigació que ens han ocupat al llarg d'aquesta recerca dins de l'àmbit de la didàctica i de l'Educació en Comunicació, en l'àrea de Llengua del currículum d'Educació Secundària Obligatòria de la Generalitat de Catalunya.

2.1. Inquietuds

Sovint no resulta gens fàcil resumir en poques paraules tot el cúmul d'idees, sensacions, entusiasmes, il·lusions, persones, etc. que al llarg del temps han estat la causa del que, lentament, s'ha anat gestant com a inquietud personal i professional, que ens ha conduït a realitzar aquesta investigació. Considerem que seria injust qualificar com a propis i individuals els interrogants que tot investigador es planteja davant d'allò desconegut que li apassiona.

Creiem que no cal tornar a insistir en la màgia i embadaliment que envolta tot el *llenguatge de síntesi*, envoltat del *vampirisme de la imatge* (Ferrés, 1994), que conforma els Mitjans de Comunicació de Masses i les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació; màgia que també ens ha captivat a nosaltres i ens ha portat a reflexionar sobre aquest tema, dins de la professió que exercim com a professora de l'àrea de Llengua de l'Educació Secundària Obligatòria. Aprofundir al màxim en el coneixement del llenguatge de la paraula, de la imatge i del so com a sistema de comunicació natural en la humanitat, ha estat la inquietud que ens ha anat interrogant al llarg de tota la investigació, ja que encara s'està debatent quina podria ser la millor manera de poder-ho treballar correctament en el context educatiu actual segons les lleis establertes pel govern central.

2.2. Objectius

Els objectius que pretenem assolir en la present recerca estan encaminats a poder **avaluar el grau d'importància i d'acció que, des de l'Administració Central, i passant per la Generalitat de Catalunya, els docents i els alumnes dels tres Centres investigats, donen a l'Educació en Comunicació.** A partir d'aquest objectiu general se'n desprenen els següents:

En primer lloc, descobrir la importància que el govern català dóna a l'Educació en Comunicació, dins de la Reforma, i la política que segueix per l'acompliment d'aquest objectiu.

En segon lloc, avaluar quin és el grau de coneixement, interès i motivació del professorat de l'àrea de Llengua de la Reforma, a l'hora de portar a l'aula els continguts que conformen l'Educació en Comunicació al llarg de tota l'Educació Secundària Obligatoria.

En tercer lloc, considerar les opinions dels alumnes sobre la formació que han rebut respecte a l'Educació en Comunicació en l'Educació Secundària Obligatoria.

En quart i últim lloc, oferir un punt de discussió educatiu sobre l'assoliment dels llenguatges que s'interrelacionen en els Mitjans de Comunicació de Masses i les Tecnologies de la Informació i la Comunicació, per tal que sigui possible establir una situació comunicativa d'*Emirec* (cfr. quadre 13, cap. I) —de societat--ciudadà, que es converteix en Administració--societat, pares--fills, pares--escola, escola--alumnes, escola--professorat, per citar-ne només alguns—.

Aquests objectius, però, cal que siguin compresos dins dels dos contextos bàsics que configuren el treball: la comunicació i el sistema educatiu, que desenvolupem a continuació.

2.3. Context

Tan sols reflexionant una mica sobre les últimes línies del penúltim paràgraf anterior, ens adonarem que el context en el qual s'actualitza el nostre estudi podria qualificar-se de complex, per la suma dels diferents àmbits que el defineixen. D'entrada, el concepte de *comunicació* en trets generals, a més de les possibilitats i tipus de comunicació als que hem al·ludit en el primer capítol: comunicació personal, interpersonal, grupal, visual, verbal, no verbal, audiovisual, de masses, de Mitjans de Comunicació, etc. Sense contradir-nos amb el que s'ha demostrat anteriorment, recordarem que en tot acte comunicatiu hi intervenen molts factors i elements, dels quals en depenen la correcta "comprensió-interpretació" dels missatges que hom tingui intenció de comunicar. El **LLENGUATGE** en majúscules, amb totes les seves varietats, esdevé la moneda de canvi en aquest acte.

A part de la comunicació i el llenguatge, l'altre context de vital importància és el **sistema educatiu**, i dins d'aquest la LOGSE. Una llei que, malgrat que no comptà amb l'aprovació de molts sectors del món educatiu des d'un principi, no ens

pensàvem que s'anés *reformant* i *canviant* any rere any des de la seva recent implantació —tal i com hem explicat en els punt 1.4 i 1.5 del capítol anterior. Quan, en el primer paràgraf, qualificàvem de *complex* el context de la investigació, pensàvem en aquesta problemàtica que acabem de comentar.

Donat que formem part del sistema educatiu, no podem oblidar totes les persones que intervenen en aquest procés i li donen vida: la **comunitat educativa**, dins de la qual ens hem centrat bàsicament en els **docents** i els **alumnes** de tres Centres educatius de la comarca del Vallès del nostre país, dos IES i una escola privada concertada, amb tots els trets característics que els defineixen.

Tot plegat ens ha portat a conèixer dins d'una *situació* dinàmica i complexa, convivència que s'ha concretat en unes preguntes d'investigació que presentem a continuació.

2.4. Preguntes d'investigació

Fruit de la unió de les inquietuds, dels objectius, del context i de la bibliografia consultada, ens hem deixat interpel·lar per unes qüestions que ens han servit de guia per dissenyar la investigació. Aquestes les hem resumides en les set següents:

- 1. Com s'explicita el treball sobre els Mitjans de Comunicació de Masses i les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació en el primer nivell de concreció de l'àrea de Llengua en l'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya (1992)?**
- 2. Quin és el grau de concreció del treball d'Educació en Comunicació en el Projecte Educatiu de Centre dels tres Centres educatius investigats del Vallès, i més concretament en la seqüenciació dels continguts de l'àrea de Llengua del Projecte Curricular de Centre de cada cas en particular?**
- 3. Segons el professorat de l'àrea de Llengua dels tres Centres analitzats, quins són els continguts d'Educació en Comunicació que més es treballen en els crèdits comuns de Llengua en l'Educació Secundària Obligatòria?**
- 4. Quins són els suports tècnics més emprats en els tres Centres educatius? Amb quina finalitat?**

- 5. Des de l'àrea de Llengua, els tres Centres estudiats treballen interdisciplinàriament amb altres àrees, d'acord amb el que prescriuen els currículums investigats de 1992?**

- 6. Quins són els continguts de l'àrea de Llengua que els alumnes dels tres Centres recorden haver treballat més, quan són a punt d'acabar l'Educació Secundària Obligatòria, durant dos cursos consecutius?**

- 7. Quina és l'opinió dels alumnes dels tres Centres que han finalitzat l'Educació Secundària Obligatòria, respecte a la formació que han rebut sobre els Mitjans de Comunicació de Masses i les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació, i respecte a l'actitud del professorat davant d'aquest mateix tema?**

Una vegada definits els objectius i les preguntes d'investigació, ens disposem a desvetllar les característiques que defineixen el context en el qual hem "conviscut" i treballat per poder obtenir respostes a les qüestions ja plantejades: els tres Centres de la comarca del Vallès.

**CAPÍTOL III:
CONTEXT DE L'ESTUDI: TRES CENTRES EDUCATIUS
DEL VALLÈS**



Conèixer per descriure

- 3.1. Selecció de la mostra**
- 3.2. IES-A: Característiques generals**
- 3.3. IES-B: Característiques generals**
- 3.4. E-C: Característiques generals**
- 3.5. El protocol de col·laboració amb el professorat i els Centres**

Gaudir d'un coneixement exhaustiu de la comunitat i el context on es realitza la recerca defineix un dels trets més innovadors en la investigació etnogràfica que, lògicament, hem tingut en compte a l'hora d'escollir la metodologia més adient per comprendre els fenòmens estudiats (vegeu 4.1.2). Basant-nos en aquesta consideració, l'objectiu d'aquest capítol es concreta a descriure les característiques principals d'on hem portat a terme el treball de camp: els tres Centres educatius del Vallès, conjuntament amb els professionals i estudiants que els hi donen vida.

El nostre treball d'investigació no hauria estat possible sense la predisposició i col·laboració dels tres Centres en els que recauen part de les nostres preguntes d'investigació. En aquest sentit volem agrair-los, novament, l'interès mostrat en la investigació.

La manera com s'ha procedit en aquest capítol és la següent. En primer lloc un breu resum sobre els passos previs realitzats per a la selecció de la mostra. A continuació segueix un apartat dedicat a la presentació dels trets generals que defineixen la personalitat de cada centre —en el que esmentem els punts importants— per acabar amb l'explicació de l'estructura organitzativa de cadascun d'ells, on hem subratllat el funcionament dels departaments de llengua i literatura catalana i castellana. És en aquest últim apartat en el que es veu més clara la diferència entre una institució pública i una privada concertada. Per aquest motiu, a l'hora de presentar l'organització i les obligacions de les funcions que comporta cada càrrec, ens hem allargat més en explicar la del centre privat concertat, que hem anat comparant amb la dels IES. El protocol de col·laboració amb els Centres i els professors tanca el capítol.

3.1. Selecció de la mostra

El primer pas que férem va ser anar a l'Ajuntament de la nostra vila natal per demanar els IES i les escoles que hi havia més a prop al nostre entorn. Una vegada obtinguda la informació, vam escollir aquells de les que coneixíem algun alumne/a, o professor/a, per tal d'obtenir un mínim d'informació i veure si s'ajustaven a les tres variables que contemplàvem a l'hora d'escollir els Centres; han estat tres: la ubicació —situació geogràfica—, la diversitat, i l'any en el que s'implantà la Reforma educativa (Mason 1996:cap.V). La ubicació l'hem tingut en compte perquè hi hagués una relació espacial i geogràfica en els centres a escollir; per això tots tres pertanyen a l'àrea metropolitana de Barcelona. En la diversitat hem considerat que l'estudi fos en IES i també en una escola privada concertada. Finalment, la

diferència d'anys en què implantaren la Reforma resultava important per observar com s'havia desenvolupat el procés de canvi per als professors de llengua i literatura catalana i castellana de l'ESO.

En una segona fase ens posàrem en contacte amb els directors de quatre centres —que s'ajustaven a les variables considerades. Tres dels centres es mostraren interessats en el projecte i són els que conformen el context del nostre treball de camp. La primera entrevista amb els directors ens facilità dues coses: en primer lloc, poder accedir a les persones i materials convenients per a la investigació; i en segon lloc, els explicàrem el protocol de col·laboració amb els centres, els docents i la investigadora.

Els tres Centres objectes d'estudi són un IES de la comarca del Vallès Oriental, conjuntament amb un IES i una escola privada concertada del Vallès Occidental. Considerant un dels principis ètics bàsics de la investigació, per preservar l'anonimat dels tres Centres els hem anomenat **IES-A, IES-B i E-C.**

3.2. IES-A: Característiques generals

L'IES-A és un centre públic que depèn del Departament d'Ensenyament de la Generalitat. Pertany al Vallès Oriental i està ubicat en una vila d'uns mil dos cents habitants. A partir dels anys 90 la població ha crescut a un ritme del 2,1% anual. La causa d'aquest augment ha estat la població nouvinguda procedent de l'àrea metropolitana de la capital barcelonina. Per aquest motiu, es pot parlar d'una població força homogènia, tant culturalment com lingüísticament, amb una notable capacitat d'integració. És l'únic IES de la vila i acull tots els alumnes que provenen de les dues escoles públiques de Primària que hi ha, a les que s'hi afegeix una escola privada concertada que també imparteix l'ESO.

Segons el seu PEC, defineixen l'educació com "*Un procés que incideix en l'individu i en la col·lectivitat, un procés que desenvolupa les capacitats i els hàbits per integrar-se a la societat i la pròpia autonomia personal*" (2002:5).

L'actual IES obrí les seves portes el curs 1988-89, després de comptar amb una llarga història. Tot començà quan el 1973, un grup de professors demanaren a l'ajuntament que els deixés l'espai desocupat de l'antiga escola pública que hi havia a la vila per iniciar unes classes de Batxillerat a alumnes que tenien ganes i capacitats per fer-ho, però que els seus pares no els podien pagar uns estudis a fora. Si bé en els inicis els alumnes havien d'examinar-se per lliure en un altre

institut, després passaren a ser un CLA, i el curs 1981/82 foren reconeguts com una extensió més de l'institut de la comarca del Vallès Oriental. Al cap de pocs anys aconseguiren ser un institut que depenia de la Generalitat. L'edifici del que hem parlat anteriorment — el de l'antiga escola pública— fou compartit des del curs 1975-76, amb una escola de Formació Professional del municipi. Malgrat el seu funcionament fou totalment independent durant molt de temps, fa deu anys que l'Institut i la Secció de Formació Professional s'unificaren en el que són actualment. Aquest fet provocà uns sentiments d'estafa i poca valoració per part dels professors que en aquells moments impartien classes en l'antic BUP, perquè molts d'ells hagueren de posar-se a donar classes de Formació Professional. A més, amb l'arribada de la Reforma, i el fet d'haver de tenir alumnes a partir dels dotze anys ha contribuït a perpetuar el malestar d'una part del professorat.

Enguany, en aquest nou edifici s'ofereixen els estudis de la Secundària Obligatòria (ESO), el Batxillerat d'Humanitats i Ciències Socials, el de Ciències de la Naturalesa i la Salut i el Científico-Tecnològic, a més d'ensenyaments secundaris postobligatoris (ESPO) —com són cicles formatius de grau mitjà i de grau superior. En el primer cas realitzen el d'Administració i Gestió conjuntament amb el de Tècnic en Mecanització. L'oferta de cicles de grau superior és d'Administració i Finances i de Desenvolupament de Projectes Mecànics. En aquesta última especialitat els alumnes han obtingut els premis als joves investigadors de la Comissió Interdepartamental de Recerca i Innovació Tecnològica de la Generalitat de Catalunya.

La mitjana d'alumnes que hi ha a l'ESO és d'uns tres-cents trenta, aproximadament, però que no corresponen a una uniformitat de línies per a cada curs, durant el curs 1998-99 hi hagué un increment notable de línies a segon cicle de l'ESO —van passar de tres línies a 3r d'ESO fins a 5 línies a 4t d'ESO. Per imaginar-nos quin és el volum d'alumnes amb els que compta l'IES, a aquests tres-cents trenta d'ESO cal afegir-hi els quatre-cents vint restants que cursen les altres especialitats.

La Reforma s'inicià el curs 1996-97 a primer i a tercer d'ESO, de manera que el curs següent ja estava tota implantada. La primera promoció acabà el curs 1999-2000, any en què passarem els qüestionaris als alumnes de 4t d'ESO dels tres Centres escollits per a la investigació.

De les diferents activitats que fan, els intercanvis escolars amb Estats Units, França i Alemanya són molt freqüents per ajudar a facilitar l'aprenentatge de —com a mínim una— les dues llengües estrangeres que s'ofereixen d'aprendre al centre. En aquest sentit, valoren la diversitat cultural i aportacions que les diverses cultures a

	<u>2. Col·legiats</u> 2.1. Professors dels departaments didàctics de l'àrea de llengua.
--	--

En aquest centre conviuen un departament per a la llengua catalana i un per a la llengua castellana. En el punt quart del PEC —dedicat a l'“Estructura organitzativa”— trobem un apartat dedicat als departaments, del qual citem textualment la definició que en fan *“Els Departaments són les unitats de programació pedagògica de les diverses àrees i matèries curriculars. Hi pertany tot el professorat de l'àrea i assegura la coherència pedagògica de la programació del seu desenvolupament”* (2002:22). A més, s'especifica que cal dedicar-hi una hora a la setmana. Pel que fa a les reunions de caps, aquestes s'ocupen de fer el seguiment al desplegament curricular i de coordinar tota l'oferta educativa. Sota aquest context explicarem els dos departaments de llengua.

En el cas del **Departament de llengua castellana** creiem oportú explicitar que l'entrevistat en aquest cas fou el cap de departament en funcions, a causa que la persona que exercia el càrrec va haver de demanar la baixa durant força temps i el seu lloc l'ocupà una persona que ja havia realitzat aquesta tasca temps enrere —dos anys anteriors al moment en què l'entrevistàrem. En aquests moments ell ocupa el càrrec de cap del departament.

El material que empren per treballar l'escullen en comú. Han creat dossiers d'ús intern per ajustar els seus criteris de departament a les necessitats que el seu alumnat presenta. L'únic element a destacar del funcionament de les classes de llengua castellana és que els alumnes amb problemes greus d'aprenentatge surten fora de l'aula i reben una atenció especial de l'equip psicopedagògic del Centre. La seva intenció, però, vol concretar-se molt més per als cursos vinents amb la realització de grups flexibles per al segon cicle —segons els interessos personals dels alumnes una vegada finalitzada l'Educació Secundària Obligatòria.

El Departament de llengua catalana funciona de manera independent al de llengua castellana. El nombre de professors que el formen és aproximadament d'uns deu. El seu cap també és catedràtic. El material que empren per a les classes consta de llibres, principalment, a més de les adaptacions que en fan els professors. Els trien entre tots els membres del departament, deixant més llibertat a aquells que han d'impartir els crèdits en un mateix curs. El treball que realitzen és força individual, a excepció de la indispensable coordinació entre aquells professors que coincideixen en curs i matèria, que a més de la programació comparteixen experiències i temporització.

En el moment que portàrem a terme la investigació, encara no tenien per escrit ni les programacions de l'àrea ni gaire cosa més, perquè — segons el cap de departament— esperaven deixar passar uns anys d'“experimentació” per poder acabar de tenir clar el funcionament de la Reforma a l'aula i en el si del propi departament.

Davant d'aquest fet, acordàrem tornar-nos a trobar amb el cap de departament de llengua catalana un any després per obtenir la informació que ens mancava. En repassar l'entrevista i la posterior transcripció observàrem algunes incongruències que posteriorment poguérem aclarir (vegeu apèndix III.1. transcripció del PL7).

3.3. IES-B: Característiques generals

L'IES-B —com l'anterior— és un centre públic que imparteix ESO i ESPO i depèn del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. El trobem en un poble del Vallès Occidental d'uns onze mil habitants, que recentment ha sofert un increment considerable de població a causa del polígon industrial que té la zona. Aquest fet està totalment relacionat amb l'origen de l'actual i únic IES, que començà a funcionar per primera vegada el curs 1990-91 com una petita escola que representava una extensió d'un altre IES proper a aquesta població —al qual anteriorment s'havien de desplaçar tots els alumnes més grans de catorze anys que volien continuar els seus estudis. En un principi, la ubicació de l'IES-B era a un quilòmetre de distància de l' actual, i l'espai el compartien amb una guarderia municipal del poble. No fou fins el curs 1992-93 que es construí un nou edifici i passà a ser IES únicament. El director d'aleshores és el mateix de quan iniciàrem la recerca. El curs 1993-94 s'hi implantà la Reforma educativa. La primera promoció acabà el curs 1998-99, quan nosaltres hi iniciàrem els primers contactes.

El nombre d'alumnes d'ESO augmenta en uns dos-cents més que a l'IES-A, quedant així amb uns cinc-cents estudiants que cursen l'ESO — a més d'uns dos-cents cinquanta repartits en les quatre modalitats del Batxillerat (Ciències de la Naturalesa i la Salut, Tecnologia, d'Humanitats, Ciències Socials i d'Art) que hi assisteixen en horari de tarda. El curs 1998-99 iniciaren un cicle formatiu de grau mitjà de Gestió Administrativa. Igual que passa a l'IES-A, la distribució de línies per a cada curs de l'ESO no és homogènia — davant les quatre línies de segon i tercer d'ESO, a 4t n'hi ha sis, el doble que a primer.

L'oferta d'activitats extraescolars es diversifica entre les propostes de l'AMPA, els equips de handbol, el taller de teatre i unes colònies d'estiu per a alumnes de 2n d'ESO.

En el seu RGI s'explicita com a objectiu fonamental del centre *"La formació acadèmica i humana dels alumnes, així com la col·laboració entre els diferents estaments. Pel que fa a la formació humana hi inclouen una formació del caràcter, implantació de l'hàbit d'estudi, de treball, d'autonomia, de valors ètics i socials, etc."* (1998:2).

A fi i efecte de potenciar aquest objectiu, l'IES-B col·labora amb l'Ajuntament del municipi per organitzar activitats conjuntament, a més de participar, també, en diferents projectes d'intercanvi amb institucions educatives d'altres països d'Europa dins del *"Projecte Europa a l'Escola"* —que els alumnes han guanyat alguna vegada. El curs 2000-01, pensant en com poder estimular millor els alumnes, creen una diversificació nova del currículum en la que els alumnes poden escollir un crèdit variable globalitzador de projecte¹. A més, durant la setmana de l'intercanvi amb els alumnes d'un altre país, tots els interessats treballen entorn un mateix tema de maneres diverses. Tots els cursos de l'ESO — i el 1r de Batxillerat— comptem amb escoles diferents d'Itàlia, França, Alemanya i Noruega.

Els **alumnes** que arriben a aquest IES vénen de les dues escoles públiques del poble —molt massificades— i d'una escola privada. A causa d'aquesta situació, es preveia la creació d'una altra escola pública de Primària que obrí les seves portes el curs 1999-2000. L'IES manté unes reunions amb els tutors de sisè de les escoles de Primària públiques per fer l'intercanvi d'informació i facilitar la integració d'aquests alumnes a l'IES. També coordinen, conjuntament, altres tipus d'activitats —com poden ser xerrades informatives al mateix IES, prèvies a què els alumnes de Primària hagin d'iniciar-hi el curs, etc.

Les instal·lacions amb les que compta l'IES-B són complertes, grans i tranquil·les. El seu emplaçament es troba en una zona d'expansió del poble que encara gaudeix d'espais silenciosos i contacte directe amb la natura. L'accés al lloc és majoritàriament a peu, amb moto o amb cotxe, malgrat quedi ben a prop del centre del poble.

L'augment de població que ha patit —i continua patint— el poble de l'IES-B, es manifesta de manera clara amb una diversificació d'alumnat i tipus de famílies, a

¹ És un crèdit variable que té com a objectius: 1) estimulació per a l'aprenentatge dels idiomes; b) coneixement de noves cultures; c) desenvolupament individual en circumstàncies adverses, especialment amb una realitat diferent i una llengua diferent; d) potenciació del treball en equip i del

causa que molts s'han desplaçat a aquest indret per la feina i perquè és a prop de Barcelona. Aquest fet comporta, al mateix temps, un desarrelament d'aquestes famílies i una evidència palpable, per part dels joves, de no voler-se integrar al seu nou hàbitat. Aquest tipus de conducta s'agreuja quan entre ells formen bandes amb l'objectiu de mostrar el seu desacord i rebuig a tot el que els envolta. En aquest sentit, els adolescents —que són els qui més pateixen aquests canvis— han provocat problemes de disciplina juvenil —en certes ocasions— que s'han solucionat amb l'ajut de l'Ajuntament del poble i de l'IES. A aquesta situació cal afegir-n'hi una altra, i és que hi ha una altra tipologia d'estudiants que es passen el dia sols al poble i a casa seva perquè els seus pares treballen a fora i quan els alumnes surten de l'IES no tenen cap tipus de control, de manera que es queden voltant per l'IES intentant destorbar els companys que encara tenen hores lectives.

La llengua més freqüent amb la que es comuniquen els alumnes és el castellà, essent el català la llengua col·loquial entre els professors i la vehicular de tot l'IES, tal i com manifesten en el seu Projecte lingüístic. També es porten a terme activitats per fomentar l'ús de la llengua catalana entre certs estudiants. La primera llengua estrangera és l'anglès, i el francès apareix com a segona optativa.

La seva preocupació per atendre la diversitat es concreta amb la varietat de set tipologies pel que respecta als crèdits variables².

La seva estructura organitzativa es basa en la mateixa que el quadre anterior. En aquest IES, però, hem entrevistat el coordinador lingüístic³ perquè coincidia amb el coordinador de llengua catalana.

A l'institut hi ha **un sol departament de llengües catalana i castellana** amb deu professors. Com que el cap del departament és especialista en llengua castellana, hi ha un professor dels de llengua catalana —el que equivaldria a un subdirector— que coordina tots els professors de català. El funcionament d'ambdues llengües passa pels passos següents. A cada curs es designa un coordinador de nivell responsable de coordinar els continguts que cal treballar, de manera que cada setmana o cada quinze dies comenta amb tots els professors el

saber compartir; e) potenciació de la responsabilitat i f) actitud de maduresa dels joves davant la Unió Europea.

² Ofereixen CV de reforç de les matèries comunes, de globalització per desenvolupar continguts que no s'han pogut tractar, amb detall, en el CC, de globalització de millora, destinats a ajudar els alumnes que tenen dificultats concretes en el seu aprenentatge, d'ampliació per aprofundir més en els continguts, de taller pensat a alumnes que tenen més dificultats d'aprenentatge i els va millor un ensenyament pràctic, de projecte per aquells alumnes que poden participar en diferents tipus de projectes i finalment d'aprenentatges bàsics, pels que necessiten suport psicopedagògic en els seus aprenentatges.

³ Aquest càrrec consisteix en vetllar per la normalització lingüística de la llengua catalana de tot l'IES. A més també prepara cursets per als professors, esdevé el corrector oficial del centre i l'encarregat de planificar les activitats d'assessorament lingüístic per a tot un curs acadèmic.

desenvolupament del programa. Una altra tasca d'aquest coordinador de nivell és la de preparar els exàmens que han de fer tots els grups i establir-ne els criteris de correcció.

El nombre d'alumnes en les hores de llengua catalana i castellana disminueix, ja que de cada dues línies en fan tres grups; és a dir, dos grups de comú i un de desdoblament. Aquest últim és per aquells alumnes que tenen més dificultats, i el seu nombre és limitat a deu alumnes. Es dediquen a treballar els objectius mínims determinats pel departament a cada nivell. Quan l'alumne l'aconsegueix torna al grup comú. Un altre mecanisme que tenen per a ajudar aquells alumnes que mostren més dificultats és mitjançant els crèdits variables anomenats "grups de millora" i els de reforç. A excepció dels crèdits variables d'ampliació, aquests són grups tancats i els alumnes no en poden escollir cap altre perquè el departament confecciona les llistes dels aspirants. Per al crèdit de reforç —pensat per als alumnes que han suspès— el que més compta és l'actitud que han tingut en el crèdit comú, i en funció d'això els reparteixen entre els nombre de places disponibles. Els crèdits anomenats "grups de millora" i els de reforç es tenen molt en compte quan s'avalua el final de cicle o d'etapa de l'AL.

Els professors de l'AL catalana porten temps treballant junts al mateix institut. El resultat d'aquest treball s'evidencia en l'organització i estructura que hi ha al departament; tot ho tenen per escrit, fruit d'un treball de consens i reflexió amb tots els docents de l'àrea. Contràriament a aquesta situació, els professors de castellà han anat canviant cada any d'IES, i malgrat s'hagin fet esforços per procurar més homogeneïtat, l'esforç ha quedat tan sols amb un intent.

No voldríem tancar l'explicació d'aquest apartat sense deixar constància de la quantitat de material que se'ns ha facilitat des del departament de l'àrea de Llengua de l'IES-B, i la bona predisposició per col·laborar amb la investigació.

3.4. E-C: Característiques generals

El centre privat concertat del Vallès Occidental és una escola cristiana que participa de l'acció educadora i evangelitzadora de l'Església Catòlica.

Compta amb un volum d'uns mil dos cents alumnes, aproximadament, i uns vuitanta professors, ja que l'oferta d'estudis que fa d'ensenyament reglat va des d'Educació Infantil fins al Batxillerat —de Ciències de la Natura i la Salut, el d'Humanitats i Ciències Socials—, passant per una Educació Primària i una Educació Secundària de tres línies cadascuna. El nombre d'alumnes que cursen ESO

coincideix de ben poc amb el de l'IES-A, uns tres-cents seixanta. En quant a l'ensenyament no reglat, s'imparteixen cursos de programes de garantia social —concretament el de tècnic comercial. La proposta d'activitats extraescolars —que organitza l'AMPA— ofereix iniciació a la música, natació, informàtica, teatre, ceràmica, etc.

Durant el curs 1995-96 s'inicià la Reforma educativa per voluntat pròpia del Centre. La primera promoció d'alumnes de quart d'ESO acabà el curs 1998-99.

Aquesta institució escolar fou creada l'any 1818 amb la finalitat de "[...] *mantenir l'obra docent i formativa d'infants i joves a partir de la inspiració de Sant Josep de Calassanç, promotor de la primera escola cristiana*" (RGI 1997:2). S'establí a Catalunya fa més de 300 anys i ha treballat en la tasca docent i formativa a favor dels infants i joves de tots els estaments.

A diferència dels altres dos IES, en els que la titularitat queda reconeguda pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya sota el cap visible del Conseller d'Ensenyament —i més concretament pel Delegat Territorial de cada zona—, l'E-C —per les seves característiques de ser escola cristiana— gaudeix d'un caràcter propi que s'ajusta al que la institució titular concretà el maig de 1986: el "*Caràcter Propi de les Institucions de l'Escola Pia de Catalunya*"⁴, que és conegut i acceptat per tots els membres de la comunitat educativa. El document descriu el model educatiu que l'escola segueix per a formar els seus alumnes en el món d'avui. D'aquest document se'n desprèn el seu ideari educatiu, del qual citem textualment: "*L'Escola Pia creu que l'educació consisteix en un procés permanent d'autoperfecció que desenvolupa progressivament i harmònicament les capacitats físiques, morals i intel·lectuals i afectives de la persona, en ordre a la seva maduresa i a la participació en la vida social i en la humanització del món on viu*" (1986:3).

En el seu RGI expliciten clarament que la finalitat del centre és promoure l'educació integral de l'alumne tot centrant-se en aquest —descriu en el *Caràcter Propi* citat anteriorment— i oferir-li una proposta religiosa cristiana centrada en la llibertat personal dels educands, els docents i les famílies.

El seu estil educatiu es basa fonamentalment en cinc punts:

⁴ El Caràcter Propi de l'escola privada concertada és el que equival al PEC de l'escola pública. En el primer cas és elaborat per la institució titular, i en el segon pel Consell Escolar del centre.

- a) El primer consisteix a cercar la màxima vinculació entre la formació cultural i la transmissió de valors als alumnes;
- b) El segon va cap a un respecte profund per la llibertat de l'alumne;
- c) El tercer es caracteritza per l'interès d'estar al dia en la utilització dels millors mètodes pedagògics, -ens agradaria obrir un parèntesi en aquest punt, ja que és ben coneguda per tots la tradició d'innovació pedagògica de l'Escola Pia de Catalunya, capdavantera en la implantació de noves metodologies i en la reflexió constant sobre la millora pedagògica, reflexió que ja trobem amb el seu fundador en els seus inicis-;
- d) El quart pretén donar a la seva acció un sentit pràctic que prepari per la vida;
- e) El cinquè es basa en formar l'alumne/a en un coneixement profund de la nostra llengua, la nostra història i la nostra cultura.

En relació amb el que s'ha explicat en el tercer punt sobre la innovació pedagògica, l'escola porta a terme diferents accions — com per exemple, racons de treball a Educació infantil i a Cicle Inicial de Primària, grups cooperatius, treball per projectes, aprenentatge de diferents estratègies d'aprenentatge, el Projecte d'activació de la Intel·ligència (PAI) per a Primària i el Projecte per Aprendre Millor (PAM) a Secundària, modificacions i adaptacions curriculars individualitzades, etc. L'escola també ofereix la possibilitat de cursar la Primària i Secundària Musical a aquells alumnes que ho desitgin.

El motiu pel que ens hem extès més en la presentació de les característiques generals d'aquesta escola és a fi i efecte d'emmarcar-la en el conjunt de trets que diferencien l'escola privada concertada de la pública, encaminades ambdues cap a una mateixa finalitat: formar i educar els joves i adolescents de la nostra societat perquè respectin els valors democràtics i els drets humans.

El centre està ubicat al cor de la ciutat, fet que comporta que els alumnes que hi assisteixen viuen molt a prop d'aquesta zona. El fet que la seva presència a la ciutat sigui tan antiga, ha creat una certa tradició, per part de moltes famílies, de portar els seus fills a la mateixa escola que els seus pares, germans, o fins i tot avis havien anat. Creiem que aquest és un dels aspectes que sovint li donen un caire familiar i entranyable. Els alumnes pertanyen a famílies treballadores mitjanament altes.

La llengua viva a l'escola és el català, tant per als professors com per als alumnes.

En consonància amb el que s'ha subratllat a la presentació de les característiques generals de l'E-C respecte la diferència entre l'escola pública i la privada concertada, en parlar de la seva organització també hem cregut oportú explicar algunes relacions internes de jerarquia que es gestionen diferent en un IES (vegeu quadre 2).

En primer lloc hem de destacar que la institució titular de l'escola és l'ordre religiós de l'Església catòlica Escola Pia de Catalunya, que defineix la identitat i estil educatiu del centre, essent també l'última responsable davant la societat, l'Administració i tota la comunitat educativa. El representant oficial de la institució és el Pare Provincial i ho fa amb plena responsabilitat i ple dret.

L'esquema que segueix **el centre en la seva organització** queda de la manera següent⁵:

Organització de l'E-C

Quadre 2

A. Òrgans de govern	B. Òrgans de coordinació educativa i de gestió administrativa.
1. Òrgans unipersonals de govern: Director Gerent. Director de Centre. Directora de Projectes. Director Acadèmic. Coordinador de Pastoral.	Coordinadors de cicle. Cap de departament AL. Professors del departament didàctic de l'àrea de Llengua.

De la mateixa manera que en els dos Centres anteriors, el director gerent és el representant ordinari de l'escola i exerceix de titular ordinari davant de la comunitat educativa, l'entorn ciutadà i l'administració pública. Entre moltes de les tasques comunes que comparteixen, recordem que són els directors gerent qui nomenen els càrrecs de coordinació per al centre, tenen cura de la gestió econòmica, vetllen pel compliment del RGI, del PEC, etc. Tal i com s'ha vist al quadre anterior, en l'E-C apareix la figura del director de centre a més de la del director gerent. En aquesta escola, ambdós càrrecs els comparteix una mateixa persona que és nomenada, en el primer cas, pel Pare Provincial; i en el segon —com a director de Centre— per la institució titular del Centre amb previ acord amb el Consell escolar. Per als IES, el Departament d'Ensenyament és qui nomena el director de l'escola seguint les condicions i requisits previstos en el Decret 87/1986, de 3 d'abril.

A diferència dels IES no ens trobem amb el títol d'un coordinador pedagògic, sinó que el secretari general de l'Escola Pia de Catalunya nomena un director de projectes, que realitza tasques semblants a les del coordinador pedagògic. Per als IES, el càrrec el designa el director del centre, qui a més ha de nomenar els càrrecs de director d'estudis, el secretari —i si calgués— el cap d'estudis adjunt; tot però, després de notificar-ho al delegat territorial corresponent del Departament d'Ensenyament en la zona en qüestió.

L'últim càrrec directiu de l'E-C és el del director acadèmic, figura que es converteix en cap d'estudis en l'educació pública. En aquesta escola n'hi ha un per a Primària, diferent del de Secundària i Batxillerat, que juntament amb el Coordinador de Pastoral —figura que no apareix en l'organització dels IES— i els altres directors explicats anteriorment, formen l'equip directiu, òrgan encarregat de donar cohesió i continuïtat a l'acció educativa que es realitza en les diferents etapes del centre.

Si ens centrem ara en la part (B) del quadre 2, apreciarem que hi ha un afegit al títol d'aquest bloc —que no apareix en l'esquema dels IES. A l'E-C aquest apartat apareix com *Càrrecs de coordinació educativa i de gestió administrativa*. Aquesta última part, la *de gestió administrativa* és la que els IES inclouen en els òrgans unipersonals de govern, de manera que aquests intervenen en la presa de decisions, i en l'E-C no funciona de la mateixa manera perquè aquestes persones no prenen decisions com les altres.

En aquesta escola, el **cap de departament de llengua i literatura** catalana i castellana de l'ESO l'exerceix una mateixa persona perquè —com a l'IES-B— només hi ha un sol departament de llengües. A diferència dels altres dos IES, els crèdits corresponents a aquestes àrees els imparteixen dos professors llicenciats en Filologia Catalana i dos llicenciats en Filologia Castellana, a més d'altres professors llicenciats en humanitats que col·laboren amb el departament.

Semblant al que hem vist en l'IES-B, en una de les hores de crèdit comú de llengua catalana, els alumnes amb més dificultats surten de l'aula per treballar els continguts amb una professora de reforç.

En un principi, aquest desdoblament només passava al crèdit de català. El cap de departament —en l'entrevista que hi mantinguérem— ens comentà que de cara al curs vinent canviarien l'estratègia de funcionament de grups. Actualment, el que fan és que de tres grups heterogenis se'n fan quatre, i els alumnes s'agrupen d'acord al seu grau de facilitat o dificultat davant la matèria. Aquesta proposta ja es portava a terme —des de feia dos cursos— en l'EA de la llengua anglesa.

3.5. El protocol de col·laboració amb el professorat i els Centres

Una vegada ens introduïrem als tres Centres, procurarem entrevistar-nos amb els coordinadors/directors pedagògics per demanar la documentació oficial i garantir-los l'anonimat de totes les dades obtingudes al llarg de la recerca. Després concretarem entrevistes amb els caps de departament de llengua catalana i castellana i els coordinadors de cicle. Des d'un bon principi informarem els

⁵ Recordem que només hi hem inclòs els que hem entrevistat.

participants dels objectius de la recerca i, *grosso modo*, els comentàvem el tema general de la nostra investigació, la informació que necessitaríem, el col·lectiu al que ens adreçaríem per recollir una part de les dades, el procediment que seguiríem per analitzar-les i els compromisos que nosaltres adquiríem amb ells. A continuació els dèiem que ens basàvem en una metodologia qualitativa. Arribats en aquest punt, els demanàvem el seu consentiment per a enregistrar l'entrevista i els dèiem que, si volien, podien repassar les transcripcions, que són totalment confidencials.

D'acord amb les bases de la recerca etnogràfica, el fet que l'investigador romanguí en l'escenari d'estudi i comparteixi amb el grup diferents moments, facilita conèixer el personal, l'alumnat, l'organització, el funcionament, l'ambient general..., aspectes clau per a obtenir una visió holística de l'objecte d'estudi. Coneixença que en la investigació s'ha ubicat en la recepció, secretaria, sales de professors, despatxos dels departaments, sales d'entrevistes i altres. Fruit d'aquesta convivència *natural*, els caps de departament —abans o després de l'entrevista— ens presentaven els professors que estaven treballant a la sala, de manera que el contacte directe amb membres del col·lectiu a investigar afavoria l'empatia per a una posterior relació, l'entrevista personal.

Durant les entrevistes amb els caps de departament de llengua catalana i castellana matisàvem alguns aspectes més sobre el tema d'investigació i explicitàvem en què consistia la nostra demanda: en primer lloc, els preguntàvem pels documents del departament i el seu funcionament. En segon lloc, els demanàvem que ens presentessin els seus companys. La seva col·laboració també era necessària per distribuir a tots els professors del departament el qüestionari que havíem preparat —en el que es preguntava si el professor/a estava interessat en participar en un projecte d'investigació. D'aquesta manera era més fàcil adreçar-nos directament als professors més motivats. Amb els caps de departament dels tres Centres acordàrem que, quan donessin el qüestionari als professors els explicarien llur finalitat i els informarien del projecte d'investigació que es realitzava al seu departament.

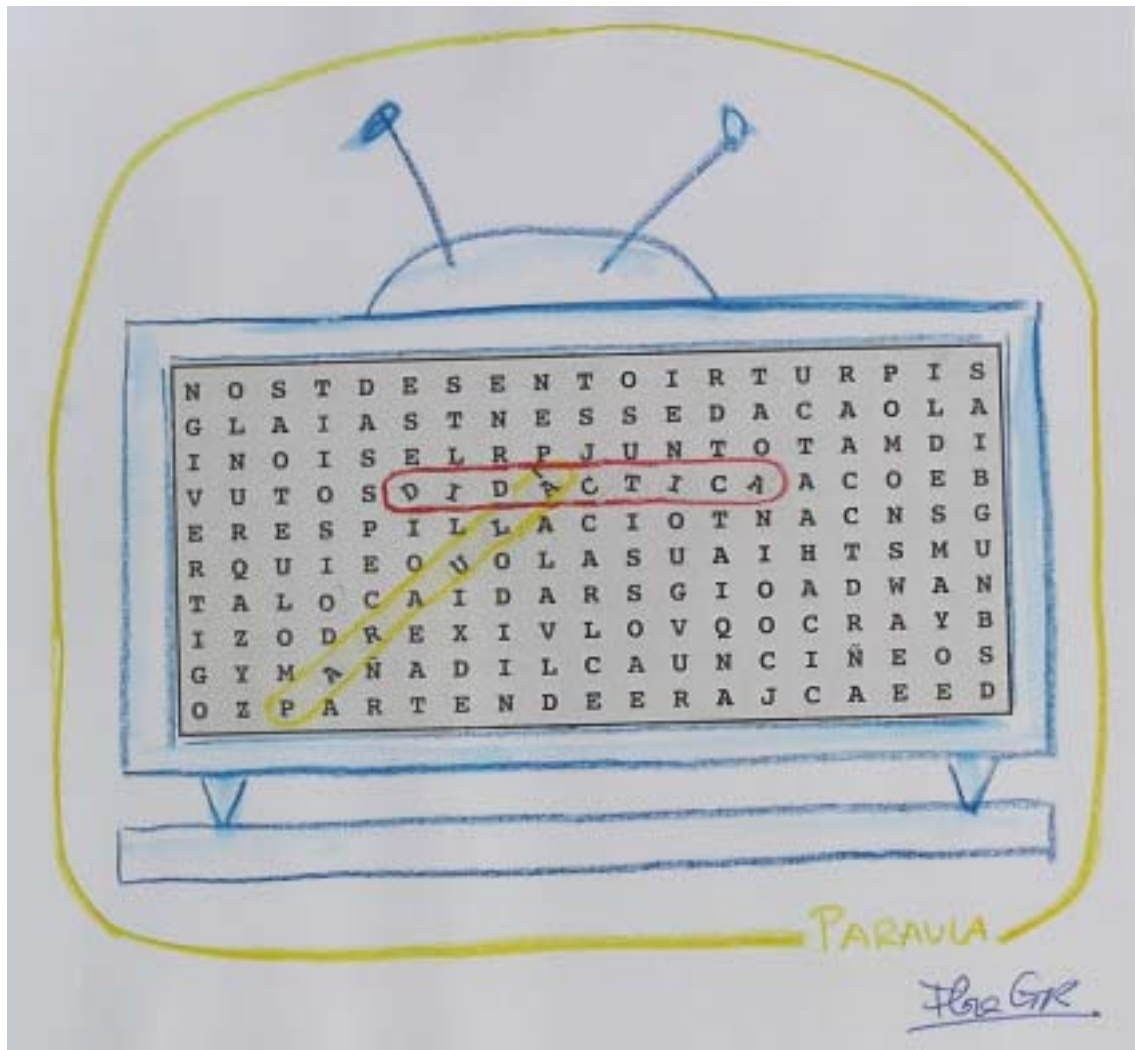
Al cap de dos mesos tornàrem a posar-nos en contacte amb els caps de departament dels tres Centres per veure com havien anat els qüestionaris i així poder iniciar les entrevistes personals. Val a dir, però, que el resultat no fou l'esperat, ja que en general els caps deien que en un primer moment els professors es mostraven oberts i interessats pel tema, però no acabaven de retornar el qüestionari contestat. Podem dir que de l'IES-A ens arribaren tres qüestionaris, de

l'IES-B cap i de l'E-C dos. Davant d'això, i basant-nos en què la recerca etnogràfica implica un procés dinàmic, flexible i seqüencial, la nostra intenció de seleccionar la mostra a partir del qüestionari —a més de la predisposició del professor/a a col·laborar en la investigació— va haver de ser substituïda per una relació personal —més directa i viva— amb els professors que ens anaven presentant altres professors que estaven interessats en el tema. D'aquesta manera aconseguírem arribar a entrevistar els trenta professors de l'àrea de Llengua dels tres Centres. Per a tenir una visió més global i personal del col·lectiu entrevistat, vegeu el quadre 5 —cap. IV— que hem realitzat a partir del buidat de les entrevistes personals i les transcripcions (vegeu apèndix III).

Al llarg de tot el procés, algun director, cap de departament i professors mostraven interès en demanar-nos si els passaríem els resultats finals del treball d'investigació; petició a la qual responíem afirmativament. La convivència entre tots els professionals que han contribuït a fer possible la recerca ha estat agradable i molt enriquidora per a nosaltres.

Aquests tres Centres configuren el context general sobre el que hem extret la majoria de les dades analitzades en el present treball, basant-nos en les preguntes d'investigació que s'han mostrat al capítol anterior. Per tal de garantir la màxima objectivitat en la recollida, maneig, tractament, anàlisi i interpretació de les dades, hem seguit els preceptes que defineixen la metodologia qualitativa d'acord anava avançant la recerca. Disposem-nos doncs, a entrar en els seus paràmetres.

CAPÍTOL IV: METODOLOGIA



Organitzar les lletres

4.1. El mètode d'investigació

- 4.1.1. Els paradigmes d'investigació social.
- 4.1.2. La recerca qualitativa.
- 4.1.3. La recerca qualitativa i el mètode. Bases filosòfiques.

4.2. Opció metodològica d'aquesta investigació

- 4.2.1. Documents oficials.
 - 4.2.1.1. Mètode d'anàlisi dels documents oficials.
 - 4.2.1.1.a. Anàlisi lingüística.
 - 4.2.1.1.b. Anàlisi de contingut.
 - 4.2.1.2. Limitacions dels documents oficials.
- 4.2.2. Entrevistes personals.
 - 4.2.2.1. Breu descripció dels professionals entrevistats.
 - 4.2.2.2. La transcripció de les entrevistes.
 - 4.2.2.3. Mètode d'anàlisi de les entrevistes.
 - 4.2.2.4. Limitacions de les entrevistes i les transcripcions.
- 4.2.3. Qüestionari als alumnes de 4t d'ESO dels tres Centres.
 - 4.2.3.1. Mètode d'anàlisi dels qüestionaris del curs 1999-00 i 2000-01.
 - 4.2.3.2. Limitacions del qüestionari.

4.3. Triangulació i comparació

Entrar en el camp de la metodologia comporta tenir clar què es pretén aconseguir amb l'aplicació d'un *mètode* concret. Per a nosaltres, la definició que Kvale (1995:95) proposa de mètode com “[...] *the way to the goal*”, ha estat clau a l'hora d'apostar bàsicament per la recerca qualitativa dins del paradigma de la investigació etnogràfica, alhora que hem hagut de contemplar també algunes tècniques de recerca qualitativa, ja que, segons Mason (1996:36) “[...] *method in qualitative research generally is meant to imply more than a practical technique or procedure for gaining data*”.

L'objectiu del capítol que ens ocupa en aquest moment consisteix a oferir una explicació més detallada de la combinació de mètodes que hem emprat en la recerca, responent a la diversitat de dades que s'han recollit al llarg de tota la investigació. Abans d'entrar en el desplegament d'aquest punt, però, hem desenvolupat els continguts teòrics en els quals es fonamenta la metodologia emprada. D'acord amb aquesta idea, la primera part del capítol presenta un resum dels conceptes més importants sobre la recerca qualitativa, en tant que s'ha escollit com a mètode de la investigació. La segona part del capítol aprofundeix més directament en l'explicació de les tècniques emprades en el treball, per acabar amb un resum sobre la triangulació i comparació que hem elaborat, com a mecanismes per assegurar la credibilitat de les dades dins de tot el procés: recollida, maneig, anàlisi i resultats.

4.1. El mètode d'investigació

Entenent el concepte de “ciència” com “*un conjunto organizado de conocimientos que han sido adquiridos mediante el método científico*” (Bisquerra, 1988:2), procedirem a explicar quina ha estat la metodologia científica que hem emprat en aquesta investigació educativa.

Els diferents mètodes que existeixen en el camp de la investigació són aproximacions per a la recollida i anàlisi de dades, que portaran a unes conclusions, de les quals hom podrà derivar unes decisions o implicacions pràctiques; per tant, quan haguérem d'escollir un tipus de metodologia concreta en el nostre estudi, davant les possibilitats que ens oferia la **investigació qualitativa**, optàrem per aplicar-la, ja que s'ajustava a les noves concepcions i tendències que s'han adaptat al camp de les humanitats en general, i més concretament al de l'educació, que nosaltres tenim interès a investigar. Malgrat això, i en relació amb les últimes tendències de no tancar-se exclusivament en l'aplicació d'una única metodologia, hem contemplat alguns aspectes de la recerca quantitativa, a l'hora d'analitzar els

resultats de tres preguntes del qüestionari que passarem als alumnes de quart d'ESO dels tres Centres durant dos cursos consecutius. En l'anàlisi de les dades, doncs, hem seguit la tendència que defensa la independència entre el disseny de la investigació i l'anàlisi de les dades a alguna part d'aquestes (Colás i Buendía 1994:268).

4.1.1. El paradigma d'investigació social

A totes les comunitats d'investigadors, juntament amb els mètodes i concepcions que comparteixen, hom les anomena *paradigma*. En veu de De Fleur i Ball-Rokeach: "[...] *el término paradigma combina la idea de un modelo de comparación con la idea más compleja de un grupo de supuestos fundamentales sobre la naturaleza de algún aspecto de la realidad social o psicológica. [...] En general, los paradigmas son amplias formulaciones teóricas. Establecen grupos de postulados: suposiciones que se decide considerar como descripciones de la realidad, no porque revelen para siempre la 'verdad', sino con el propósito de obtener hipótesis derivadas*" (1993:53). Segons això, compartir un mateix paradigma significa compartir un conjunt de creences, valors i supòsits que defineixen i estructuren les percepcions dels investigadors en un camp concret, i que, a més, configuren la seva teoria.

Segons Soltís (1984:5-10), en aquest segle tres són els corrents filosòfics que han dominat en el camp de la investigació educativa: l'empirisme lògic (positivisme/neopositivisme), la teoria interpretativa (fenomenologia, hermenèutica, historicisme i interaccionisme simbòlic) i, finalment, la teoria crítica (noumarxisme). En aquest teló de fons es representa la investigació educativa a finals de segle.

Una de les aportacions més rellevants dels investigadors humanístics en aquests últims anys ha estat constatar que, si volem analitzar el **discurs**¹, no podem ni descontextualitzar-lo ni analitzar-lo des d'un punt de vista empíric, sinó que cal donar-li un tractament diferent, cal donar una alternativa qualitativa i sistemàtica a l'anàlisi formal de continguts.

Optar per aquest nou enfocament, en lloc de seguir una tradició que es basava principalment en un tipus de recerca més quantitativa de la realitat i de la comunicació, ha estat provocat per dues circumstàncies històriques: la *comunitat científica* i la *història social* (Jensen i Jankowski 1993). En el primer cas, els

científics han començat a posar en dubte el valor explicatiu de les anàlisis empíriques convencionals en les que es basaven les ciències socials; els mètodes hipotètico-deductius han perdut fiabilitat, mentre que la investigació en el camp de les humanitats, l'antropologia i els estudis culturals s'ha inclinat a oferir mètodes d'anàlisi alternatius o suplementaris. Pel que fa a la *història social*, el fet que la comunicació de masses hagi esdevingut indispensable per a la cohesió social ha acaparat l'interès dels investigadors per elaborar o adaptar mètodes que ajudin a entendre el canvi i la diversitat social i cultural.

El paradigma d'investigació subjacent en aquest treball és, fonamentalment, qualitatiu, però aquesta afirmació s'ha de matisar des d'una doble perspectiva.

Per una part, no existeix una correspondència absoluta entre paradigma i mètode; qüestió que s'argumenta perfectament si hom pretenia posar en relació una posició fenomenologista amb procediments qualitius, o bé considerava imprescindible plantejar de forma exploratòria i inductiva un procediment qualitatiu, o, per fi, si requeria contemplar com necessàriament subjectiu un procediment qualitatiu. El paradigma qualitatiu té uns trets molt consolidats —entre els quals destaquem, en funció de llur rellevància en aquest treball, el fet que estigui orientat al procés, que sigui pròxim a la realitat, que assumeixi el dinamisme que caracteritza els fenòmens estudiats, que s'apliqui a casos particulars aïllats, etc. (Reichardt i Cook, 1986)—, però, com tots els paradigmes, mostra el seu flanc dèbil posant en evidència certes incongruències que constitueixen la prova evident de la impossibilitat d'adquirir un caràcter monolític.

I per últim, la matisació es justifica per la necessària complementarietat amb l'ús de tècniques analítiques quantitatives en algunes fases del procés investigador —en el camp de la recerca actual, el paradigma qualitatiu i quantitatiu ja no s'exclouen mútuament, sinó que es conceben com a complement l'un de l'altre (Weber 1985)—, com la detecció de patrons estables extrets del registre efectuat (mitjançant l'anàlisi seqüencial).

És en aquest context que acabem d'explicar, que volem estudiar el tractament que es dona al llenguatge de la paraula, de la imatge i del so en el currículum de l'àrea de Llengua a l'ESO, a partir de punts de vista diferents, de forma comparativa i tenint present que "*no hay ningún objeto de análisis que sea, por naturaleza, cualitativo o cuantitativo, pero queda enmarcado así por el medio o el aparato analítico empleado*". Aquesta definició de Jensen i Jankowski (1993:15) recolza

¹ Quan parlem de *discurs*, l'entendem com a sinònim de *text* i ens referim, segons la tendència actual, a qualsevol ús del llenguatge o d'altres sistemes semiòtics en un context social.

també la decisió d'haver aplicat puntualment algunes tècniques quantitatives en la metodologia qualitativa representativa de l'estudi.

4.1.2. La recerca qualitativa

El corrent metodològic que fem en el treball ha rebut, de forma indistinta, denominacions diferents que, en alguns casos, s'han considerat sinònims, per exemple: paradigma qualitatiu, metodologia qualitativa, interpretativa, etnogràfica (i, dins d'aquesta, una etnografia holística² o comunicativa, segons Colás i Buendía 1994:249), ecològica, naturalística, fenomenològica, interaccionisme simbòlic, etc. (Bisquerra 1993:253). Aquesta diversitat rau en el fet que la recerca qualitativa ha crescut en unes tradicions intel·lectuals i disciplinàries àmplies, que no vénen representades per un conjunt de tècniques o filosofies específiques, ans ben al contrari. Cadascuna d'aquestes tradicions suara esmentades ofereix temes d'estudi i orientacions metodològiques que poden aplicar-se als contextos educatius i que *"Desde el punto de vista de realizaciones prácticas en el marco educativo, no se han establecido diferencias nítidas entre ellas, englobándose todas ellas bajo la denominación de metodología cualitativa"* (Colás i Buendía 1994:250).

Els orígens de la investigació qualitativa, els debem a Malinowski (1922), amb les seves aportacions a l'antropologia social, basades en la teoria que hom sap molt més del que realment aparenta expressar. Aquesta comprensió holística no pot traduir-se en números matemàtics, ja que vol arribar al fons de les persones i de llurs creences i actituds. En aquest sentit, hem de citar també la fenomenologia en els orígens de la investigació qualitativa —que explicarem després d'una breu exposició sobre l'etnografia.

L'Escola de Chicago contribuí, als inicis, a aplicar i divulgar la metodologia qualitativa en els seus estudis, i fou a finals de la dècada dels quaranta i principis de la dels cinquanta que la metodologia qualitativa adquirí un ressò considerable.

L'etnografia "holística" (Malinowski i Mead) és una branca de l'antropologia descriptiva interessada en entendre el conjunt de valors, normes i forma de vida que regeixen una comunitat. No fou fins a principis dels anys setanta que l'etnografia s'aplicà, des d'un punt de vista positiu, en la investigació educativa, i, des dels anys vuitanta fins ara, el mètode qualitatiu ha acaparat l'atenció de l'etnografia. En aquest context, la paraula esdevé, juntament amb l'observació, un tresor preuat que cal analitzar en boca de tots els personatges que intervenen en l'acció educativa. Avui ja ha estat assumit per tothom que *"Words get us closer to minds"*, segons afirma Hodder (1994:394). La paraula exerceix un impacte social i

² "Holística" en el sentit que es preocupa pels éssers humans i el seu ambient de forma global.

una funció comunicativa que no podem descontextualitzar del discurs i ambient on és pronunciada o recollida.

La recerca qualitativa va associada a tot un grup d'escoles i disciplines basades en una tradició sociològica interpretativa, tal i com ja hem apuntat en l'apartat anterior (vegeu 4.1.1) i ara explicarem. Aquestes disciplines vénen representades per la fenomenologia (Schutz 1976), l'etnometodologia (Garfinkel 1967) i l'interaccionisme simbòlic (Mead 1934 i Blumer 1982). La primera d'elles, la fenomenologia, es basa en una consciència subjectiva i activa que pot atribuir significació, a més d'unes estructures essencials que té la consciència que permeten obtenir coneixement. La investigació etnogràfica centra la segona perspectiva, que estudia aspectes de la vida quotidiana; i, finalment, l'interaccionisme simbòlic parteix de la "interacció" d'hom amb la societat. Darrerament, però, els postmodernistes també s'han interessat per aquest tipus de recerca, com també ha despertat interès l'anàlisi del discurs des d'un punt de vista lingüístic. La psicologia, caracteritzada per una metodologia primordialment quantitativa, també ha prestat atenció a la recerca qualitativa, i els recents estudis sobre els Mitjans de comunicació i aspectes culturals es basen en postulats qualitatius.

En resum, un tipus de recerca que cada vegada compta amb l'aportació i consideració de més investigadors de tradicions i disciplines diferents, que troben en la recerca qualitativa una altra resposta per poder explicar el món des d'un punt de vista científic.

Aterrant més en el terreny educatiu, la primera aplicació de l'etnografia al camp educatiu la devem a Mead (1972), que després fou àmpliament divulgada per la coneguda Escola de Chicago, entre 1910 i 1940. A partir dels anys vuitanta, i fins ara, la metodologia qualitativa aplicada a la investigació educativa no ha cessat de comptar amb participacions importants d'autors reconeguts mundialment, dels quals només en citarem alguns a tall d'exemple: Cohen i Manion, Burgess, Miller, Taylor i Bodgan, etc.

Un dels trets positius que mostra aquesta investigació recau en el **caràcter transferible** de les conclusions que s'extreuen. A partir de la intenció d'emetre enunciats descriptius o interpretatius en un determinat context, el que realment compta és la *qualitat* de les dades, el rigor, la percepció, l'entorn i el context, etc. El fet d'haver escollit tres Centres per a investigar ens ha comportat recollir moltes dades d'escenaris i contextos múltiples, que hem descrit detalladament en cada apartat de la investigació (cap. III), per tal de respondre a aquesta transferibilitat de les dades, si calgués aplicar-les a una altra realitat educativa.

4.1.3. La recerca qualitativa i el mètode. Bases filosòfiques

Concretar unes característiques bàsiques sobre la investigació qualitativa resulta empresa difícil, ja que, segons l'autor o escola, les característiques poden alterar-se sensiblement. Davant d'aquesta situació, esmentarem les bases filosòfiques sobre les quals ens hem recolzat en la present recerca.

La tria de les característiques de la metodologia qualitativa que ens han semblat més rellevants, la basem en el que diuen Cuba i Lincoln (1985):

- Concepció múltiple de la realitat que només pot ser compresa holísticament.
- Comprensió dels fenòmens a través de les percepcions i interpretacions dels participants en la investigació.
- Interacció entre l'investigador i l'objecte d'estudi.
- Comparació d'estudis de casos en profunditat, a partir dels quals es pugui comprendre què es pot generalitzar a altres situacions i què esdevé específic d'un context determinat.
- No distinció entre causes i efectes.

Segons això, els principis bàsics que regeixen aquesta metodologia que hem emprat, els hem extret de les concepcions de Watson-Gegeo, Van Lier, i Colás i Buendía, i els resumim en el quadre 1.

El procés d'investigació és sempre interactiu, degut a una forta relació entre la recollida de dades, les preguntes d'investigació, la mostra i el desenvolupament teòric. Ens ha ajudat el quadre de Lincoln i Cuba (1985) adaptat per Colás i Buendía (1994:253), en el qual nosaltres hem canviat *hipòtesis* per *preguntes d'investigació*.

Característiques de la metodologia qualitativa

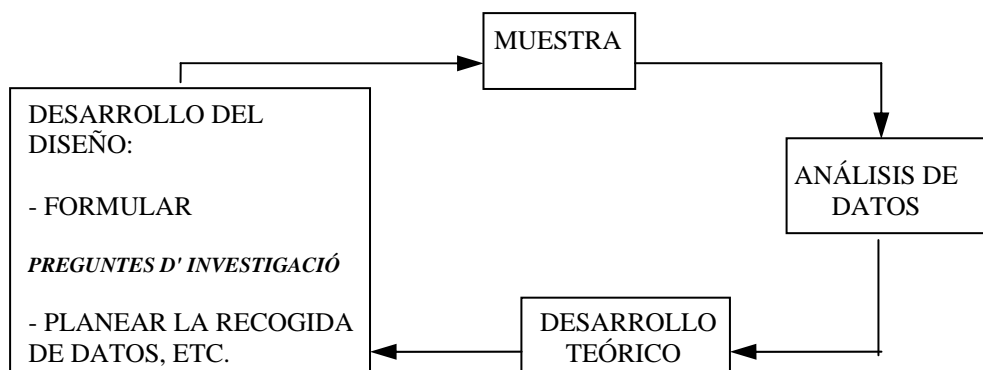
Quadre 1

PRINCIPIS BÀSICS	AUTORS
1) Centrar-se en la conducta de les persones en grup i els seus models culturals esperats en aquesta situació. 2) Principi holístic, segons el qual qualsevol aspecte de la cultura i del comportament s'ha de poder explicar en relació amb tot el sistema del qual forma part. 3) Principi èmic, a partir del qual l'investigador ha d'extreure de les dades unes pautes de comportament cultural segons la percepció que té del grup investigat.	Watson-Gegeo (1988:577)
4) Definició detallada i específica del context on es fa la recerca. 5) Recerca etnogràfica oberta, per examinar i analitzar el seu procés d'inferència. 6) Diferenciar entre una anàlisi longitudinal i micro-etnogràfica.	Van Lier (1990:45)
7) L'investigador com a principal recol·lector de dades, fet que l'ajuda a tenir una visió holística. 8) Incorporació del coneixement tàcit, és a dir, el coneixement a partir de les intuïcions o sentiments que influeixen en la recerca i que no poden obtenir-se de cap altra manera. 9) Mostra intencional, perquè hom no pretén generalitzar. 10) Anàlisi inductiva de les dades, que guia tot el procés per tal de prendre decisions	Colás i Buendía (1994:251-252)

sobre la "transferibilitat" a d'altres situacions. 11) Disseny de la investigació emergent i en cascada. 12) Mètodes de validesa específics mitjançant tècniques pròpies que garanteixin la credibilitat dels resultats.	
--	--

Procés d'investigació en metodologia qualitativa de Colás i Buendía (1994)

Quadre 2



A causa de la gran diversitat d'enfocaments i tradicions en la metodologia qualitativa —que ja hem tractat en els apartats anteriors—, l'investigador gaudeix d'un gran ventall de possibilitats per a escollir sobre els aspectes metodològics que li interessin. Ens hem centrat en un treball de camp, sobre el qual hem aplicat tècniques diverses de recollida de dades que volen contribuir a reconstruir la realitat del tema de l'EC en l'AL de l'ESO a Catalunya.

Per a la recollida de dades, hem alternat les tècniques qualitatives directes amb les indirectes —segons la terminologia de Colás i Buendía (1994:255)—, o les mesures reactivas i no reactivas d'acord amb el que explica Bisquerra (1988:260). En ambdós casos, la primera tècnica es caracteritza per l'obtenció de dades a través d'un contacte directe amb els informants i el context de l'estudi, per gaudir d'una visió holística; l'entrevista semidirigida ha estat la tècnica emprada. En el segon cas, l'obtenció dels documents oficials —com són el currículum de l'AL d'ESO de Catalunya i del MEC, a més dels documents interns dels tres Centres (PEC i PCC)— ha estat fonamental per generar preguntes d'investigació validar i contrastar informació, etc.; en definitiva, per triangular i comparar els resultats obtinguts.

Una de les acusacions més greus que s'ha fet a la metodologia qualitativa ha estat que emprava mecanismes poc fiables per a la validesa de les dades recollides, que en molts casos estan formades per paraules i textos que un observador exclusiu interpreta de la realitat. El caràcter obert i flexible d'aquest mètode no quantificable en essència, ha suposat per a nosaltres comprometre'ns a seguir un mecanisme estricte i fidel en l'obtenció, tractament i anàlisi de les dades. Per això, en el

disseny de la metodologia, **hem anat preveient mecanismes que ens facilitessin la validesa en una posterior anàlisi de les dades, com, per exemple, la transferibilitat, la dependència, la conformabilitat i la triangulació**, que hem anat esmentant en paràgrafs anteriors. L'aplicació de diferents programes informàtics —el *SDIS-GSEQ* i l'*Statgraphics 4.0*, en l'anàlisi de les dades que ho permetien— ha contribuït a facilitar aquests procediments per obtenir la credibilitat i validesa en aquests tipus d'investigacions (Krippendorff 1990).

4.2. Opció metodològica d'aquesta investigació

Tant l'etnografia com la recerca qualitativa s'ajusten perfectament a les característiques del **coneixement del context** educatiu que té personalment la investigadora d'aquest treball. Aquest privilegi amb què comptem, la coneixença com a part implicada en el context general de l'educació, ha estat la motivació per inclinar-nos a portar a terme una recerca en aquest àmbit. Com a mestra i professora des de fa uns quants anys, l'afany per poder comprendre millor una petita part del món educatiu ens ha portat a "conviure i treballar" directament amb aquesta realitat, convivència que originà, al seu dia, una sèrie d'interrogants que esdevingueren l'embrió d'aquestes pàgines. **Pertànyer a aquest estat "natural" del qual hem recollit les dades**, ha facilitat la comprensió holística de tot el procés, creant, a més, una empatia agradable per investigar. La coneixença de membres dels tres Centres també contribuï a crear un clima distès.

La part més gran de les nostres dades prové de les paraules: paraules escrites en documents oficials, paraules enregistrades en entrevistes als professors, paraules llegides en els qüestionaris dels alumnes, paraules pensades, paraules suggerides, paraules evocades, etc. Moltes paraules han hagut de ser recollides, transformades i manejades per poder formar part de les dades que posteriorment hem estudiat al llarg de tota la recerca. Hem tingut molt present que la paraula per ella mateixa és rica i polisèmica, i compta amb una gran capacitat comunicativa.

Per la naturalesa de les dades categòriques a partir de les quals s'ha definit l'estudi, hem previst un tractament de les dades qualitatiu, per tal de poder ordenar el gran volum d'informació i procedir a una reducció de les dades per tal d'acabar extraient-ne unes conclusions.

Des d'un punt de vista metodològic, la validesa i fiabilitat de les dades qualitatives s'aconsegueix a través del procés de **codificació** i d'una modalitat d'aquesta, la **categorització**, sistema que constitueix l'instrument de mesura en la investigació

observacional, ja que no podem aspirar a obtenir una adient "*captación de la realidad en sus propios términos, si no se logra elaborar las categorías que la hacen explicable y dan coherencia al flujo de eventos y/o conductas necesariamente contextualizados*" (Anguera 1995:560). Segons això, hem elaborat diferents sistemes de codificació, segons els tipus d'informació que havíem d'analitzar: documents oficials, entrevistes i qüestionaris. En tots els casos, la codificació i categorització han estat mecanismes per a controlar la fiabilitat i validesa del que posteriorment hem considerat "dades", ja que prèviament hem realitzat una detallada explicació del que s'ha pres en consideració per a definir i establir cada categoria.

En relació amb el que acabem d'explicar, hem partit d'una anàlisi inductiva de les dades, típica de la metodologia qualitativa, a fi i efecte de poder comprendre els fenòmens que estudiem en funció d'unes condicions de legitimitat metodològica, per tal de provar la credibilitat i validesa de totes les dades escollides per a la investigació.

El punt de vista ontològic, en el qual ens basem, consisteix a esbrinar la **interpretació, valoració i importància** que la Generalitat, els Centres, els professionals i els alumnes donen a l'EC en el currículum de l'ESO de l'AL, segons les relacions establertes entre les actituds i creences d'uns i altres. L'epistemologia és la teoria del coneixement que s'empra en la investigació.

Les tècniques qualitatives que hem emprat per a la recollida de dades han estat escollides en funció de les característiques que presentaven. Un desplegament detallat de la diversitat que hem aplicat ocuparà els paràgrafs que venen a continuació.

4.2.1. Documents oficials

En la recerca qualitativa, partir de l'anàlisi de documents per "generar³" dades és considerat una tècnica que ofereix moltes possibilitats significatives. En el nostre cas, hem comptat amb documents externs produïts per l'Administració Espanyola i la Catalana, la LOGSE (1990-2002), el currículum de les matèries instrumentals, a més de documents interns que circulen pels centres educatius del nostre país —el PEC i el PCC.

Cal que ressaltem, també, que la majoria d'aquests documents existien anteriorment a l'inici de la nostra recerca, com és el cas del primer nivell de

³ Mason (1996:36) explicita que prefereix parlar de "generar" en lloc de "recollir" dades, justament per evitar una de les crítiques que hom fa a aquest tipus de recerca: que un investigador no pot romandre neutral a l'hora de "recollir" les dades en el context.

concreció de l'AL (1992), el PEC dels Centres i algunes parts del PCC. En canvi, altres documents emprats s'han anat finalitzant al mateix temps que nosaltres anàvem portant a terme la recerca; aquest és el cas d'algunes seqüenciacions de continguts de l'AL. Per aquest motiu, la recerca engloba dades que van des del curs 1998-99 fins al 2001-2002.

Tant el primer nivell de concreció de l'AL i de les àrees de Ciències Socials, Visual i Plàstica, i Música, com també el PEC i el PCC dels tres Centres, considerats tots **com a textos o discursos**, evidencien dades potencials per analitzar la importància i valoració que l'Administració, i tots els professionals que directament depenen d'aquestes concrecions, donen a l'EC.

Són aquests últims, els professionals, els qui acaben directament a l'aula dia rere dia i fan de pont entre la societat, la família i l'educació. Són ells els qui, segons llurs creences personals, actuaran d'una manera o d'una altra davant dels continguts que han de donar. Què han interpretat ells del primer nivell de concreció de la Generalitat en relació amb el que investiguem, l'EC? Els agrada? Ho entenen? Els és fàcil portar-ho a la pràctica? Preguntes que motivaren part de la recerca que hem portat a terme i que han trobat resposta en les entrevistes realitzades a aquests professionals que ens interessen.

A part de l'EC, també hem volgut seguir i analitzar les propostes d'**interdisciplinarietat** (vegeu 1.5.2), que els Centres concreten a partir de la insistència que s'hi dona en el primer nivell de l'AL.

Un avantatge que ens ofereix l'anàlisi d'aquests documents és que ens ajuda a representar el marc contextual social, educatiu i teòric sobre el qual s'elaboraren.

A partir de l'anàlisi d'aquestes dades obtindrem una informació que ens servirà per contrastar-la entre els subjectes següents:

- els docents de l'AL d'un mateix centre i els dels altres Centres, mitjançant les transcripcions de les entrevistes.
- llurs respectius alumnes de quart d'ESO de dos cursos consecutius, gràcies als qüestionaris contestats.

Tal i com acabem de veure, els documents aporten un punt de vista que es triangularà amb les dades obtingudes mitjançant altres tècniques, per tal de respondre les preguntes d'investigació plantejades en el segon capítol.

4.2.1.1. Mètode d'anàlisi dels documents oficials

Com ja venim apuntant en els paràgrafs anteriors, una part important de les dades de la recerca provenen de l'anàlisi de documents oficials del MEC, de la Generalitat de Catalunya i dels tres Centres que hem escollit. Establir un únic mètode d'anàlisi dels citats documents, el més objectiu possible, suposava restar riquesa a la diversitat de dades que mostraven. Per això, el mètode que hem establert per als documents oficials és doble.

Primerament, hem partit d'una **anàlisi lingüística dels currículums oficials de l'AL, l'àrea de Ciències Socials, la de Visual i Plàstica, i la de Música, que ens ha servit per poder passar a la segona part, una anàlisi de contingut dels primers nivells de concreció de les àrees suara esmentades, a més del PEC i del PCC de l'AL dels tres Centres.** Una explicació més detallada de tot el procediment, la presentem tot seguit.

4.2.1.1.a. Anàlisi lingüística

Comptant amb les nostres arrels filològiques, hem pensat que una bona manera de començar a apropar-nos als documents consistia a partir del concepte de què és un text i què el defineix, ja que tots els documents analitzats els classifiquem dins de la categoria de "textos". La definició que Bernárdez (1982:85) fa d'un text és la següent: *"Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de lengua"*.

El fet de comptar amb una *intenció comunicativa de l'emissor, de ser de caràcter social, i de caracteritzar-se per un tancament semàntic i comunicatiu* mitjançant la **coherència profunda i superficial** del text, ha estat clau per a servir-nos de l'anàlisi lingüística dels documents.

Quan parlem de coherència, entenem que és aquesta la que contribueix a convertir un missatge verbal en un text escrit —en aquest cas, en documents escrits—, a partir d'una intenció comunicativa que es va desenvolupant mitjançant diferents elements cohesionadors. Bernárdez la defineix com *"un fenómeno pragmático que, por tanto, 'interviene' ya antes de la estructuración propiamente lingüística del texto"* (1982:158) i també diu que *"hace referencia al proceso de estructuración del texto por el hablante, mientras que 'cohesión' se refiere a la interpretación de la coherencia por el oyente, es decir, al 'descubrimiento' de la coherencia por el*

oyente" (1982:162). En la recerca, nosaltres hem pres el rol de ser els receptors d'aquests documents, per això volem, a través de l'estudi de la coherència, clarificar les intencions comunicatives de/ls emissor/s respecte a l'EC dels documents oficials, que a més gaudeixen de prestigi social perquè vénen de la Institució de govern i responen a un valor funcional i prescriptiu fonamental per a l'educació. Pertanyen a un gènere discursiu escrit que respon a pràctiques socials lligades a una cultura i a una societat. La comunicació es dona *in absentia*, ja que els professionals que el rebran i els emissors del document no comparteixen directament ni l'espai, ni el temps. En conseqüència, en tant que es tracta d'una *interacció diferida*, les instruccions que es desprenen del text han de ser molt clares, per tal que facilitin al màxim una correcta interpretació d'aquest (Tusón i Calsamíglia 1999).

El procés pel qual s'arriba a la producció d'un discurs escrit es fonamenta en una prèvia selecció, planificació i organització d'allò que hom vol comunicar a altri. Procés que converteix l'acte d'escriure en complex, perquè origina diferents operacions mentals i verbals cognitives en el receptor. El procés de "lectura" i "interpretació" d'aquest text per part dels professors de llengua de l'ESO és especialment d'interès per a nosaltres.

Les característiques lingüístico-textuals del discurs escrit resulten importants també per a la seva comprensió global. Des del nivell lèxic, passant per la puntuació i la titulació de l'organització textual i la discursiva, a més del nivell morfosintàctic, tot afavoreix l'activació d'uns mecanismes mentals per part del lector en lloc d'uns altres. En aquest cas, l'establiment dels cinc apartats generals en el primer nivell de l'AL 1992 (llengua oral, llengua escrita, lèxic, literatura, gramàtica, i llengua i societat) és una mostra clara de la funció catafòrica respecte als conceptes claus que prefereixen desenvolupar en el desplegament curricular d'aquesta àrea en concret, apartats on explícitament no apareix cap tipus de referència directa a l'EC, a diferència del currículum de l'AL del MEC 1991 (vegeu 1.5.3), ommissió que es justificarà uns paràgrafs més endavant, quan parlem més detingudament de l'anàlisi de contingut del primer nivell de l'AL.

A través de l'estudi d'alguns fenòmens de coherència textual, com han estat: la repetició, les relacions semàntiques entre lexemes i la sintaxi, **hem analitzat quina és la presència dels MCM i les TIC en els documents**, en primer terme, i la **interdisciplinarietat**, en segon terme, deixant de banda en aquest cas la successió dels temps verbals i altres aspectes poc rellevants en aquest estudi. Dins de cadascun d'aquests mecanismes de coherència textual hem escollit aquells

elements cohesionadors, —dels quals tot seguit detallen més informació— que millor s'ajustaven al nostre context.

1. **La repetició.** L'entendem com la reaparició o recurrència d'un element del text en el mateix text, que pot tenir un valor semàntic o funcional després de la primera aparició de l'element que substitueix. Hem distingit entre: (1 A) els que es repeteixen idènticament amb el mateix element lèxic, (1 B) els que mantenen una relació de sinonímia amb un element diferent, partint de la base que a nivell lèxic la sinonímia no existeix, però sí a nivell textual. En paraules de l'autor (1982:104): *"Desde el punto de vista de la llamada 'semántica referencial', son lexemas sinónimos los que poseen identidad referencial, es decir, cuando se refieren a un mismo objeto, acción, proceso, estado, etc., de la realidad ('extralingüística')"*.
- 2) **Les relacions semàntiques entre lexemes.** La connexió entre elements lèxics successius és una de les formes bàsiques per a establir la coherència textual. A més, les relacions entre lexemes representen un dels mitjans fonamentals dels processos de textualització, que en aquest cas esdevenen rellevants per a l'estudi. La coherència obtinguda mitjançant aquestes relacions semàntiques compta amb un caràcter més profund: estableixen relacions paradigmàtiques sense ésser idèntics referencialment; aquests són els que tindrem presents en aquest apartat. Per tant, és molt important no confondre'ls amb els de repetició lèxica.

El que més ens interessa de les relacions semàntiques entre lexemes rau en què són un reflex de les relacions que existeixen en la realitat i, sobretot, en la interpretació social d'aquesta realitat. És en aquest punt on els documents es converteixen realment en útils. Buscar totes les relacions semàntiques és una manera d'analitzar aquestes creences, aquesta interpretació de la realitat segons uns grups socials i culturals concrets, que tenen la llibertat de poder adoptar en els documents les relacions "reals" que ja existeixen al nostre entorn, o fins i tot tenen la llibertat de poder crear-ne algunes sense cap tipus de correspondència amb la realitat, fet que no es dona en aquesta investigació. **El que nosaltres volem estudiar és aquesta interpretació sociocultural de dos referents en concret: l'EC i la interdisciplinarietat per part de la Generalitat de Catalunya i dels tres Centres escollits.**

Des d'un punt de vista més pràctic, dos són els tipus més generalitzats que es donen en una relació semàntica entre lexemes:

- a) La que es basa en algun tret semàntic comú, que ve donat per la hiponímia, la hiperonímia, l'antonímia, etc.
- b) La que es basa en el coneixement del món que tenen els participants en la comunicació. El coneixement que hom té d'aquesta realitat, que s'aguanta en el coneixement que hom té del món, és el que realment fa establir la relació al receptor i el que justifica la importància d'aquest mecanisme com a cohesionador del document. Les "cadena

nominatives”⁴ són un exemple d'aquestes relacions: l'aparició al llarg de tot el text de nominacions successives que mantenen entre si les relacions semàntiques de repetició estricta o per trets semàntics i pel coneixement que hom té del món. Aquestes cadenes nominatives poden estar relacionades amb el “marc d'integració global” de Lang sobre la coordinació. També podria aplicar-se en el cas de cadenes nominatives en les que es creï una relació segons el coneixement del món que posseeixin l'emissor i el receptor.

- 3. La sintaxi.** Dins d'aquest apartat no pretenem mostrar una anàlisi sintàctica de tots els documents, que estaria totalment fora de lloc, sinó que volem centrar-nos bàsicament en la coordinació, i, dins d'aquesta, en la coordinació que uneix elements prioritàriament nominals, de manera que la frase no pugui interpretar-se com una reducció prèvia a la coordinació.

Aquesta anàlisi lingüística dels quatre currículums oficials de l'ESO, com també del PEC i PCC dels Centres, ens ha facilitat molt la tasca per a l'anàlisi de contingut dels documents. L'anàlisi semàntica de l'EC i de la interdisciplinarietat ens ha estat de molta utilitat per poder arribar a concretar els enunciats⁵ que consideràvem com a dades per analitzar. Així que, partint primer de la totalitat dels documents oficials, passarem després a una reducció d'aquests focalitzant aquells paràgrafs i oracions on només es tractava el tema de l'EC i el de la interdisciplinarietat; d'aquesta manera ja anàvem indexant i preparant les dades per a ser codificades. En tot moment, però, tinguérem molt present el **context discursiu** sobre el qual es construïa el seu significat (Goodwin i Duranti 1992). En aquest punt, no podem deixar de recordar la importància del context que Hodder reclama per a la interpretació que fem dels textos escrits. En aquest sentit, l'autor afirma que “*There is no 'original' or 'true' meaning of a text outside specific historical contexts*” (1994:395). Per aquest motiu, planificarem en primer lloc l'anàlisi lingüística, per tenir molt present el context que envoltava els enunciats escollits com a dades.

Per la naturalesa dels discursos analitzats, hem trobat totes les característiques típiques de la persona absent per tal d'afavorir la creació d'un efecte d'objectivitat i veritat sobre el món de referència que transmeten. Els elements clau en l'expressió lingüística són:

- a) Sintagmes nominals amb referència lèxica.
- b) Ús de la tercera persona gramatical com a indicador que allò de què es parla és un món referit.
- c) Construccions impersonals o construccions passives sense expressar l'agent.

⁴ Bernárdez concreta en aquest punt que les “cadenes nominatives” són un model que pertany a Viehweger, el qual l'exposa en diferents obres seves dels anys setanta.

⁵ Entenem l'*enunciat* com la unitat bàsica d'anàlisi del discurs, producte concret i tangible de tot procés d'enunciació realitzat per un emissor i destinat a un receptor o enunciatari. Aquest enunciat pot tenir, o no, la forma de frase, i el context en el qual s'emet esdevé clau per poder-lo comprendre. Els enunciats, combinats entre si, formem textos, que és el que hem analitzat (Calsamíglia i Tusón 1999, cap. 1).

Després de tota aquesta explicació, ens resta dir que, en la primera part del capítol següent, presentem l'aplicació de l'anàlisi lingüística només al currículum de l'AL, al de Ciències Socials, al de Visual i Plàstica i al de Música, ja que, a partir dels resultats obtinguts en aquests documents, no hem cregut oportú aplicar-lo d'aquesta manera exhaustiva a la resta de documents, sinó que, només tenint present el lèxic dels camps semàntics dels MCM, de les TIC i de la interdisciplinarietat, ja ha estat suficient per poder procedir a la selecció dels enunciats que convertiríem en dades per analitzar.

4.2.1.1.b. Anàlisi de contingut

Considerant tot el que hem explicat en el paràgraf anterior, passarem ara a definir l'aplicació del segon mètode d'anàlisi per als quatre documents oficials comuns per a tota Catalunya, que també ens servirà per als segons nivells de concreció dels tres Centres: l'anàlisi de contingut. Aquest segon mètode considerat en la recerca procura establir uns criteris clars per demostrar quina és la importància que els documents concedeixen a l'EC i a la interdisciplinarietat, segons la metodologia que el primer nivell de concreció presenta en el seu document per als MCM (vegeu 1.5.3) i de la qual citem només un fragment com a recordatori:

[...] Dit altrament: el treball de la llengua en els mitjans de comunicació no és un nou tema a afegir a aquells que ja estructuraven l'aprenentatge de la llengua, sinó que travessa diferents apartats de l'estudi de la llengua i implica un canvi de visió del que vol dir utilitzar els recursos a l'abast per fer aprendre determinats continguts de l'àrea (1993:41).

Arribats en aquest punt, i després de realitzar una anàlisi del contingut dels enunciats seleccionats en la reducció i indexació de les dades, cal que, per a la **categorització dels enunciats recollits de tots els documents, dividim** la nostra explicació segons les categories aplicades **als documents oficials del currículum** i als **documents oficials dels tres Centres** que han intervingut en la investigació. Les causes que han originat aquesta situació, les anirem comentant al llarg de les posteriors explicacions. Comencem, en primer lloc, doncs, explicant els fonaments teòrics que ens han portat a la categorització dels currículums oficials de la Generalitat.

En aquests **documents oficials de l'Administració** dues són les premisses que hem tingut en compte: primerament, assenyalar els enunciats que mostren una tendència més clara a potenciar els continguts de l'EC, és a dir, treballar-los com a **objecte d'estudi (OE)**; i, en segon lloc, marcar els altres enunciats que explícitament expressin que s'empren més com a **recursos didàctics (RD)**. Finalment, hem hagut de considerar la possibilitat que un mateix enunciat

contempli els dos anteriors a la vegada. Aquest debat ja l'hem encetat en l'apartat 1.3.3 i en els seus dos subapartats, dins dels quals hem inclòs el gràfic de Gutiérrez on explica què és un recurs didàctic —quadre 16 del primer capítol—, que completem amb la definició que el propi autor en fa quan diu que *"Hablamos de recursos cuando las personas, animales o cosas que intervienen en el aprendizaje lo hacen de una forma instrumental, aunque tanto las personas, como los objetos, como las representaciones, pueden ser en sí mismos objeto de estudio, contenidos"* (1997:97).

No podem deixar de reconèixer que realitzar aquesta classificació és arriscat i comprometedor pel fet que, dins de la didàctica, sovint costa distingir clarament entre què és un objecte d'estudi i quin recurs s'empra per a portar-lo a la pràctica, tal i com ho expressa la cita de Gutiérrez.

Si tenim present que justament la didàctica té com a finalitat estudiar els processos i accions que defineixen l'ensenyament i aprenentatge de qualsevol àrea — processos que ocorren dins d'espais on es barregen una multitud d'interaccions alhora entre la matèria, l'educador i l'educand—, provar de simplificar-ne una part per a un estudi més detallat del conjunt complex d'accions sempre comporta discussions. Malgrat el risc, pensem que per poder avançar en el camp de la recerca en didàctica de llengües val la pena assumir-lo.

Tornem a insistir en què el fet de desglossar-ho en aquestes categories d'anàlisi respon únicament i exclusivament a una necessitat metodològica per poder estructurar d'una manera més coherent les dades seleccionades. Tal i com ja hem comentat, resultaria estrany que cada OE o RD es donés de forma aïllada sense la superposició o unió amb altres en un mateix moment —idea que defensa Gutiérrez (vegeu 1.3.3). La riquesa del resultat, del sistema didàctic, s'aconsegueix en la intersecció/superposició de les petites parts que hem procurat desglossar a fi i efecte d'obtenir una visió més clara sobre què es potencia en el currículum de l'AL i els altres tres currículums que hem investigat en relació amb aquest tema.

Les bases sobre les que ens recolzem per poder classificar els enunciats del primer nivell de concreció de l'AL en OE o RD, són les que ja apareixen assenyalades en els documents del Departament d'Ensenyament, que fan referència a l'educació en mitjans, tant en el currículum de l'AL com també en altres documents relacionats amb l'educació audiovisual, com poden ser l'eix transversal per a Primària i la proposta de Secundària. Dins del que durant molt de temps s'ha anomenat *educació en mitjans*, que nosaltres hem preferit ampliar a *Educació en Comunicació*

per les raons ja exposades en 1.3.3, sempre es diferencia *l'educació amb mitjans* i *l'educació en mitjans*.

El primer cas, ***“l'educació amb mitjans*** (aprendre), *implica emprar un mitjà de tipus visual, audiovisual o sonor (fotografia, vídeo, document televisiu o radiofònic, etc.) com a recurs didàctic per desenvolupar un contingut curricular qualsevol*. Aquesta forma d'acostament pot desplegar-se en totes les àrees del currículum, ja que els mitjans es posen al servei dels objectius i continguts de les diferents matèries”. Aquesta definició de Moix (2001), de la qual hem subratllat el que considerem més important, posa de manifest les raons que hem seguit a l'hora de classificar un enunciat com a recurs didàctic, a més de tot el que ja s'ha explicat en el punt 1.3 del primer capítol.

En canvi, ***“l'educació en els mitjans o alfabetització en mitjans*** (conèixer) [...] *suposa portar a terme propostes d'ensenyament-aprenentatge relacionades amb els continguts corresponents a matèries o temes que tenen a veure amb un coneixement més aprofundit dels mitjans, proposant els mitjans com a objecte d'estudi*. Aquest enfocament implica treballar continguts que es relacionen amb aspectes com els següents: els agents de producció dels mitjans, el llenguatge dels mitjans, les categories dels mitjans, les tècniques dels mitjans, la representació dels mitjans i els destinataris dels mitjans”. Continguts que responen a les aportacions de Masterman (1989) i Bazalgette (1991) en intentar respondre les preguntes de: Qui, Fa, Què, Com i Per a qui. Per la importància que tenen aquests conceptes com a objecte d'estudi, hem cregut oportú ampliar-los una mica més.

Pel que fa als continguts dels Agents de producció, ambdós autors proposen l'estudi del “qui” ofereix i és l'agent del producte ofert. Masterman (1993:cap. IV) ho desenvolupa detalladament sota els següents punts: propietat i control, institucions dels mitjans, l'Estat i la llei, l'autorregulació dels mitjans, els determinants econòmics, els qui anuncien, les audiències, el personal dels mitjans i les fonts d'aquests. Breus coneixements sobre les grans xarxes de comunicació i empreses del sector audiovisual i informàtic afavoreixen aquests coneixements. Gutiérrez (1997:cap. VI) en posa també molts exemples.

El Llenguatge dels mitjans, és a dir, els continguts dels codis lingüístics, estan inclosos en la Producció i equivalen al que Masterman (1993) explica en el seu capítol V sota el títol de “retòrica”, subratllant que per assolir una comprensió crítica dels mitjans cal donar la volta a tot el procés, fet que implica una deconstrucció dels documents per veure tot el que hi ha darrere del producte final.

Els codis lingüístics es refereixen als codis verbal-visual i audiovisual, el discurs narratiu i la combinació de la imatge del text lingüístic. Dins d'aquest mateix apartat de la producció també estarien presents els usos tècnics o tecnològics dels aparells, on cal preveure la formació sobre el funcionament bàsic, a més de conèixer la producció de qualsevol producte. Masterman ho anomena "la posada en escena": el muntatge de les pel·lícules i el so, etc., i que nosaltres ampliem a tot el que comporta el món de les TIC, majoritàriament representat pels ordinadors i la informàtica a l'etapa de l'ESO.

Un altre OE que cal tenir present és la Representació dels mitjans. Aquesta engloba el producte final tot subratllant la importància de què el que veiem és una representació mediatitzada de la realitat i no una transmissió real del món en el que vivim.

Els gèneres o les categories en què es classifiquen els MCM i les TIC conformen un altre bloc d'OE que cal no oblidar d'ensenyar. I finalment, a qui va dirigit el que veiem? Quina és la seva capacitat d'interacció davant d'allò que està rebent? Qüestions que responen als destinataris del producte. Gutiérrez inclou en aquest apartat la teoria de la recepció, i Bazalgette li dona molta importància.

Tot el que acabem d'explicar en els paràgrafs anteriors han estat les consideracions que hem seguit per a classificar els enunciats segons explicitin que cal treballar l'EC com a OE, com a RD o com a OE i RD alhora, estudi que detallem en la primera part del capítol cinquè.

Ens manca per concretar encara la **categorització que hem realitzat en els documents del PEC i PCC dels tres Centres**. En aquest cas, només hem recollit els escassos enunciats dedicats a l'EC i a la interdisciplinarietat que mostren els documents. L'anàlisi que hem hagut de realitzar és descriptiva, a excepció de l'apartat del PCC que mostra la modulació dels continguts de l'AL per a la llengua catalana i la llengua castellana —el que es coneix amb el nom de "segon nivell de concreció dels continguts". La categorització emprada per al primer nivell de concreció de l'AL, en aquest cas l'hem desestimada, perquè veiérem que era redundant classificar els conceptes, procediments i actituds i valors i normes en OE i en RD, ja que, com és de suposar, els conceptes sempre sortien OE, i els procediments, RD. La manera com hem procedit ha estat anotar els objectius terminals relacionats amb l'EC, seleccionats del primer nivell, que apareixien en la modulació dels continguts en els diferents crèdits. El punt 5.2 desenvolupa aquesta qüestió més extensament.

Per al tema de la **interdisciplinarietat** no ha estat necessari crear un mètode d'anàlisi com els anteriors, ja que la seva presència en els documents és puntual, breu i fàcil de localitzar. El que hem fet davant dels enunciats recollits, tant en el primer nivell de l'AL com en els documents del PCC, ha estat una valoració descriptiva.

4.2.1.2. Limitacions dels documents oficials

La classificació i posterior categorització que hem seguit per als documents oficials, comporta ésser plenament conscients que és molt difícil poder precisar si realment es porta a terme una correcta EC només a partir del que analitzem en els textos de l'Administració i dels Centres, encara que els resultats es puguin triangular amb altres dades de la recerca. Recordant tot el que s'ha argumentat a l'hora de justificar el perquè de les anàlisis dels documents, és obvi que el problema que caracteritza aquest tipus de dades extretes de discursos escrits és la premeditació amb la qual estan realitzades, ja que poden defugir a vegades la realitat de la qual es parteix. A allò que sí ens ajuden els documents del primer nivell de l'AL i els altres analitzats, és a veure quina intenció i valoració fa l'Administració de l'EC i tot el que comporta. A tall d'exemple, dels cinquanta OT que apareixen dins de l'AL, només un 18% fan referència a l'EC; ja podem fer-nos una idea de l'opinió que els mereix als qui han decidit els continguts que calia treballar des d'aquesta àrea, com també de la presència o absència de termes lingüístics relacionats directament amb l'objecte d'estudi, com ha estat el cas de la interdisciplinarietat en alguns PCC, etc.

4.2.2. Entrevistes personals

L'entrevista configura una de les tècniques més emprades en la metodologia qualitativa i, segons Fontana i Frey, cal veure-la com un art de la ciència, i la defineixen com "*[...] one of the most common and most powerful ways we use to try to understand our fellow human beings. Interviewing [...] is interaction and sociology, is the study of interaction*" (1994:361).

En veu de Kvale, cal concebre-la com "*a conversation that has a structure and a purpose. [...] becomes a careful questioning and listening approach with the purpose of obtaining thoroughly tested knowledge*" i **concretament l'entrevista qualitativa** és "*[...] an 'inter view', an 'inter-change' of views between two persons conversing about a theme of mutual interest*" (1996:6).

Poder aconseguir la posició, valoracions i interpretacions dels informants per captar la complexitat de llurs percepcions en relació amb l'objecte d'estudi, segons Spradley (1980), Colás i Buendía (1994) i altres, pot considerar-se una part dins de

la tècnica directa de l'observació participada, en la qual l'investigador "interactua" amb tot el procés.

Aquesta "interacció", l'hem concretada al final amb un total de vint-i-vuit professors d'ESO dels tres Centres, dels quals la meitat exerceixen com a docents de l'àrea de Llengua. El **tipus d'entrevista que hem seguit ha estat la semi-estructurada o semi-dirigida** (Patton 1980), amb la finalitat que els informants parlessin lliurement sobre el camp temàtic que anàvem delimitant en cada cas, oferint possibilitats també per dialogar sobre certs aspectes que més els interessaven.

L'elaboració d'un guió orientatiu que portàvem preparat ens ajudava a introduir els diferents temes per tractar, sobre els quals, posteriorment, establírem les nou categories generals (vegeu 4.2.2.2) en les que centràrem les entrevistes. En funció de si l'informant era un professor/a de llengua o exercia un càrrec directiu, proposàvem unes qüestions diferents. En alguns casos, però, la cooperació de l'entrevistat afavoria el fet de no haver d'apuntar nous temes de conversa per part de l'entrevistadora, ja que els informants anaven donant la informació desitjada en el si de la mateixa conversa, com és el cas del P11 i del P19 (vegeu apèndix III.2 i 3).

Tinguérem present de controlar tots els aspectes que tenen a veure amb el contingut informatiu del que s'està parlant en la mateixa situació, per tractar-se d'una interacció cara a cara. Ens referim al control obtingut informatiu i de la situació, o el que és el mateix, una bona competència estratègica. A més, no sempre notàrem un tracte igual entre l'entrevistat i l'entrevistadora. Malgrat que tots som llicenciats i treballem en la mateixa feina, en alguns moments tinguérem la sensació que nosaltres ocupàvem la posició "alta" o "baixa", segons la distribució i situació de l'espai on portàrem a terme les entrevistes (contextos). Per exemple, podíem entrevistar-nos amb un/a cap d'estudis, i aquest/a posar-se al nostre costat, o entrevistar-nos amb un professor/a que procurava mantenir la posició "més alta" situant-se a l'altra banda d'una taula. El que sempre hem procurat ha estat facilitar un context i una atmosfera agradable i de màxima confiança amb els entrevistats, per tal de poder afavorir l'espontaneïtat i llibertat de la conversa.

Al capítol III, concretament a l'apartat 3.5, que parla del protocol de col·laboració amb els professors i els Centres, apuntàvem que una de les coses que demanàvem als caps de departament de l'AL era que ens ajudessin a passar un qüestionari a tots els professors del departament i, d'aquesta manera, poder posar-nos en contacte amb els que estiguessin més motivats. Després d'explicar-los el

qüestionari i de donar-nos un marge de temps d'un mes per a tornar-los a recollir, la nostra decepció arribà en veure que el grau de participació del professorat era totalment insuficient per a poder prendre cap tipus de decisió. Davant d'aquesta situació, optàrem per canviar l'estratègia del qüestionari, tot incorporant les preguntes en l'entrevista individual semidirigida als professors que havien contestat l'enquesta, a més d'altres amb els quals podíem combinar els horaris. Aquesta situació és un clar exemple de la flexibilitat i presa de decisió que comporta aquest tipus de recerca.

La tipologia de preguntes possibles que teníem previstes en les entrevistes per als no professors de llengua i per als que sí ho eren, es fonamentava en uns ítems generals que proposa Patton (1980) —a excepció de l'apartat d) que tan sols es dirigia als docents de l'AL— i que són els següents:

- a) Qüestions ambientals, referides a preguntes de tipus més personal per identificar els informants: edat, estudis realitzats, anys que porten a l'ensenyament, etc.
- b) Preguntes sobre experiències i comportaments personals, i que també han observat en companys del col·lectiu en el que treballen.
- c) Preguntes en relació a opinions i valors personals sobre el que els professionals creuen que fan. Informen sobre finalitats, desitjos, etc.
- d) Preguntes de coneixements sobre el currículum de l'AL de la Generalitat de Catalunya i altres competències dins del Departament en concret.

Tal i com podrà observar-se, ambdues comencen amb les mateixes preguntes (vegeu quadre 3 i 4), ja que ens serveixen per aconseguir un clima més familiar i col·loquial que ens vagi conduint cap als temes concrets de l'entrevista. Amb la intenció de poder apreciar millor els diferents blocs temàtics que ens interessava tractar, els agruparem sota diferents títols. El que oferim a continuació recull algunes de les preguntes realitzades amb més freqüència en cada punt del que ens interessava obtenir informació; però, com ja és de suposar, aquestes preguntes queden subjectes al transcurs natural de l'entrevista, amb variacions, ampliacions i omissions en alguns apartats. Val a dir, però, que arran d'aquesta interacció entre l'entrevistadora i els informants, incloguérem posteriorment algun tema que no havíem previst en el qüestionari inicial i que captàrem que, per a alguns Centres, era de vital importància i marcava la situació personal i col·lectiva que estaven vivint, ja que de forma reiterada apareixia al llarg de totes les entrevistes realitzades. Aquest és el cas de la primera categoria de les unitats d'anàlisi de les entrevistes (vegeu 4.2.2.2), que tracta qüestions sobre l'opinió i la implantació de la Reforma educativa en el Centre, que per a l'IES-A representava un tema de vital importància i sobre el qual fonamentaven moltes de llurs valoracions i opinions. Per aquest motiu, podrà observar-se l'omissió d'aquest tema en el guió de preguntes

inicial que prepararem per anar a fer les entrevistes, i la seva presència en les categories i codis establerts per a realitzar l'anàlisi de les dades. Vegem, doncs, els guions de preguntes orientatius per als professors de llengua i per als que ho són d'altres matèries.

Guió de possibles preguntes per als no professors de llengua (P)

Quadre 3

<p>A. DADES PERSONALS i LABORALS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nom i cognoms. 2. Titulació/ns universitàries. 3. Temps que porta en l'ensenyament. 4. Assignatures que imparteix a l'ESO. 5. Temps que porta impartint-les. 6. Departament al que pertany. 7. Temps que porta treballant a l'escola i en el càrrec en concret. 8. Característiques del centre. 9. Aspectes que més li agraden i els que menys, del càrrec que té. <p>B. VALORACIÓ I OPINIÓ SOBRE L'EDUCACIÓ EN MITJANS EN EL CENTRE</p> <p>* L'altre dia vam sentir per la televisió que dos joves americans, de Denver, van assassinar quinze companys seus d'escola per causa de les seves idees. Pensa que la televisió influencia els joves?, com? o ¿Sap què es va celebrar el passat dia 10 de maig? (a) Creu que el fet de veure la televisió incrementa / afavoreix / determina les actituds dels joves d'avui? * Què en pensa de la televisió? * Sap des de quines àrees podria treballar-se? * Quins són els suports tècnics que ofereix el centre?, els fa servir el professorat?, amb quina periodicitat? * Heu pensat mai en avaluar durant un any quin és el grau d'educació audiovisual que ofereix l'escola? * Una imatge val més que mil paraules? Per què?</p> <p>C. OPINIÓ SOBRE EL QUE CREUEN QUE FAN RESPECTE L'EC</p> <p>* Creu que els PROFESSORS manifesten una preocupació en aquest àmbit? En què? I ELS PARES? * Els ALUMNES demanen treballar amb els MCM? * De quina manera es pot treballar o es treballa aquest tipus d'educació en el centre? * Es fan servir els suports tècnics que teniu al centre? Amb quina finalitat creus que els professors els fan servir?</p>

(a) El diari *Avui*, del 10 de maig de 1999, en l'apartat sobre Ràdio i Televisió, presentava un article titulat: "Vaga de televidents", on explicava que "Una modesta associació de teleespectadors de Pamplona s'ha proposat lluitar contra l'excés de publicitat de la televisió instituint un dia de televisors apagats" a partir de l'eslògan següent: "Un dia 10 sense veure la televisió". L'*Asociación navarresa Plaza del Castillo* denuncia la pressió i l'abús de la publicitat que apareix en la televisió, però no va en contra d'aquest mitjà. El 10 de maig de 1999 venia a ser la culminació de la campanya ja iniciada l'estiu anterior i qualificada amb molt d'èxit per part dels organitzadors. Aconseguiren el suport de la FIATYR (la Federació Ibèrica d'Associacions de Teleespectadors i Radiooients) i de la TAC (Teleespectadors Associats de Catalunya). El seu objectiu és que el dia 10 de cada mes s'apaguin els televisors, i proposen una trentena d'activitats alternatives.

El Periódico en català també parla de la mateixa notícia amb el títol de "Associacions d'espectadors demanen que avui no es miri la tele", i afegeix que foren disset les associacions de teleespectadors, a més d'altres adhesions, les que organitzaren un *dia sense TV* o un dia de *telecomandaments caiguts*, segons l'autor de l'article.

Els dos discursos coincideixen a afirmar que l'objectiu que persegueixen els organitzadors de la campanya és que l'audiència reflexioni i obri un debat sobre l'excés de publicitat que els televidents han de suportar cada dia. D'acord amb una taula que es presenta en l'article sobre les audiències de 1998, segons Fischer, a Catalunya es consumiren 201 minuts de TV per persona i dia, sis menys que a la resta d'Espanya, i comptant que les xifres catalanes corresponen a 835 mil espectadors.

L'origen d'aquesta acció sembla que podria estar en el que passa als EUA de mans de *TV-Free America* (organització que treballa perquè els teleespectadors no passin tanta estona davant del televisor), que

des de fa cinc anys organitza *vagues d'audiència* que duren una setmana. Aquesta informació l'explica també una notícia del mateix diari sota el títol de "Els EUA protesten amb una setmana de *dejuni* televisiu". El 1999 va ser el primer any, però, que *TV-Free America* va aconseguir la col·laboració dels governs dels EUA, que repartiren informació pels col·legis.

Segons les informacions recollides dels tres Centres investigats de la comarca del Vallès, a aquests no els arribà cap tipus d'informació sobre la jornada de vaga. Davant d'aquesta situació no podem deixar de preguntar-nos: Caldrà que a Catalunya també passin 5 anys, o potser s'hauran de convertir en deu? Al dia següent d'aquestes notícies, tinguérem curiositat per veure les valoracions que en feien els dos diaris que el dia anterior havien presentat aquest tema. Val a dir, però, que només el diari *Avui*, en l'apartat de *Breus*, escrivia quatre ratlles valorant com a positiva la jornada del dia anterior encapçalades amb el títol "Èxit de la campanya *un dia sense TV*", i afirmava que més d'un milió de persones la seguiren. En *El Periódico de Catalunya* no hi trobarem cap referència.

Un dels objectius que ens marcàrem abans d'anar a realitzar les entrevistes fou aprendre a escoltar i a interpretar correctament el que ens estaven explicant. Hem de dir al respecte, que aquest objectiu ens ajudà en moltes situacions a repetir afirmacions fetes pels informants o a reformular de manera nova preguntes que ens havien quedat poc clares i en les que, segons la relació amb el tema, ens interessava tornar a insistir per tal de poder obtenir més informació o per verificar si l'havíem comprès correctament. Aquest recurs, que hem emprat en força casos, pot veure's en les transcripcions de PL10, PL15, PL26, només per citar-ne algunes de representatives, ja que apareix a la majoria d'elles.

A més, tinguérem molt en compte els aspectes que condicionen l'entrevista, per tal de reduir el més possible llur efecte. Segons Burgess (1988:141-142), aquests aspectes són:

- 1) La presència de la gravadora. En alguns casos, un cop la tancàvem, l'informant començava a parlar més i, en funció del tipus d'informació que ens donava, li demanàvem si podíem gravar-ho. Per aquest motiu, elaboràrem un full d'observacions de l'entrevista (vegeu apèndix II.1), en el que anotàvem aspectes diversos, tant de caire de la conversa, com de la impressió que n'havíem tret, el lloc on havíem anat, la manera com ens havíem assegut, etc. Algunes vegades, aquest full ens servia per recollir també les dades personals de l'entrevistat abans d'iniciar l'enregistrament del que ens explicava.
- 2) L'espai físic on es produeix. Ja que no sempre es fa al mateix lloc, malgrat realitzar-se en un mateix centre.
- 3) El context físic de l'entrevista. En algunes ocasions, per la quantitat de professors que hi havia als departaments, aconsellàvem traslladar-nos a un altre lloc més tranquil per tal d'evitar les veus de fons del despatx de treball.

Nosaltres hi afegim:

- 4) El temps del qual hom disposa. Ja que alguns professors tenen classe al cap d'una estona i no ens podem allargar.
- 5) L'empatia amb l'entrevistadora i la coneixença amb alguns dels professors. Això facilita una conversa més distesa.

L'enregistrament de les entrevistes en una gravadora ha estat fonamental per tal de poder procedir, de manera més científica, a la seva anàlisi i esbrinar el màxim

d'informació sobre dos aspectes: les interpretacions, creences i opinions que els docents tenien respecte del primer nivell de concreció de l'AL de la Reforma, i la importància de l'EC en la societat actual i com a recurs per a potenciar una millora en la competència comunicativa.

Guió de possibles preguntes per als professors de llengua (PL). Quadre 4

<p>A. DADES PERSONALS I LABORALS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nom i cognoms. 2. Titulació/ns universitàries. 3. Temps que porta en l'ensenyament. 4. Assignatures que imparteix a l'ESO. 5. Temps que porta impartint-les. 6. Departament al que pertany. 7. Temps que porta treballant en l'escola i en el càrrec en concret. 8. Característiques del centre. <p>B. OPINIONS PERSONALS I DELS COMPANYS SOBRE L'EC</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Què en penses, del 1r nivell de concreció de l'AL? 10. Creus que els objectius generals d'àrea són adequats a la societat actual en la qual vivim? Per què? 11. Quina és la teva opinió sobre els continguts d'educació audiovisual o d'EC que hi apareixen? 12. Es tingueren presents els continguts de l'EC del 1r nivell a l'hora de programar el 2n i el 3r nivells? 13. Quina és l'actitud dels teus companys sobre aquest tema? 14. El centre us ofereix suports tècnics per treballar això? Són suficients? 15. Quina creus que és l'actitud de direcció sobre l'EC? 16. I la dels alumnes? Demanen treballar amb els MCM? 17. Definició de comunicació verbal i no verbal. 18. Una imatge val més que mil paraules? Per què? <p>C. OPINIÓ SOBRE EL QUE CREUEN QUE FAN RESPECTE L'EC</p> <ol style="list-style-type: none"> 19. Creus que els continguts d'EC s'han de treballar des d'aquesta àrea? 20. Quins continguts treballes sobre l'EC en el crèdit comú? 21. Has necessitat una formació individual per a donar aquests continguts? 22. Coneixes altres àrees que comparteixin parts d'aquests continguts d'EC? 23. Treballes conjuntament amb algun altre departament? 24. Quins suports tècnics fas servir a les teves classes? <p>D. FUNCIONAMENT DEL DEPARTAMENT DE L'AL.</p> <ol style="list-style-type: none"> 25. Com escolliu el material que feu servir per les classes? 26. Quina relació i ambient teniu al departament? 27. Participà en l'elaboració del 2n nivell de concreció? 28. Com elaboreu el 3r nivell de concreció? 29. Teniu criteris d'avaluació dels mínims que un alumne ha d'assolir per poder passar de curs o d'etapa? 30. Com us coordineu amb l'altra llengua? 31. Teniu o heu iniciat una revisió i divisió de continguts amb l'altra àrea?
--

Després d'una lectura reiterada de les respostes obtingudes en les entrevistes realitzades, una vegada ja transcrites, s'ha elaborat un sistema de categories.

El procés de categorització té lloc a partir del marc teòric i de la realitat, que constitueixen els dos grans pilars sobre els que s'estableix un circuit iteratiu. A

partir de la realitat, que en aquesta investigació està constituïda pel material verbal transcrit a partir de l'entrevista, hom comença per establir unes primeres propostes provisionals, forjades a partir de l'afinitat relacional sorgida del marc teòric. Aquesta primera proposta s'afina en contacte amb la realitat i d'acord amb una progressiva modulació del marc teòric, procés que segueix optimitzant-se fins que es compleixen les tres condicions de congruència entre el nom i la definició de les categories, l'exhaustivitat i la mútua exclusivitat.

Una vegada elaborat el sistema de categories, aquest funciona com un instrument que ens possibilitarà una adequada estructuració del material verbal recollit, organitzat entorn d'un nombre establert de categories perfectament definides.

El desenvolupament de categories ha permès portar a terme la tasca de codificació, és a dir, l'assignació de cada unitat textual a la respectiva categoria, expressada mitjançant el codi corresponent.

El procés de recollida de les dades requereix un control ulterior sobre la qualitat de la dada, donat l'elevat risc de cometre errors de diversos tipus. El control de la qualitat de les dades s'ha materialitzat a través de la detecció quantitativa de la concordança intraobservador.

4.2.2.1. Breu descripció dels professionals entrevistats

Recórrer tres realitats docents de la comarca del Vallès ha estat una experiència realment interessant, pel contacte que hem establert amb els professionals de cada centre. A tots ells volem tornar a agrair la seva predisposició i col·laboració amb la present investigació, ja que, tant per la recollida de les dades com pel temps que ha durat la investigació, el contacte s'ha mantingut al llarg dels quatre anys, especialment en el centre on la investigadora treballa com a professora d'ESO. Malgrat el tarannà particular de cada centre i de cada persona que hi treballa, no podem deixar de reconèixer l'interès que tots mostren per millorar la tan desconsiderada —en alguns sectors— tasca docent que hi desenvolupen. En les entrevistes realitzades hem pogut observar actituds desencisades, decaigudes per les circumstàncies del moment, però també actituds d'il·lusió i de recerca per aconseguir millorar les situacions que ens deceben més. Considerem que ha estat un privilegi poder prendre consciència de tantes opinions diverses sobre temes concrets; aquesta riquesa de criteris ens ha estat de gran ajuda a l'hora d'intentar comprendre i plasmar la realitat que hem estat investigant, ja que les aportacions han estat d'allò més variades. I és que ens hem adonat d'allò que, potser, per a

molts resultarà obvi: hom treballa i ensenya millor els continguts que li agraden i que, en l'àmbit personal, el motiven més.

Com ja hem anat repetint en diferents moments del treball, vint-i-vuit transcripcions de les entrevistes fetes als professionals dels tres Centres conformen les dades d'aquesta part de la nostra recerca. En realitat, comptàvem amb quatre entrevistes més; però, com ja és sabut, en aquest tipus d'investigació no tot el material que es recull acaba essent escollit com a dades analitzables. En dos casos no hem pogut comptar amb l'entrevista perquè tinguérem problemes tècnics durant l'enregistrament. En la resta, les entrevistes es convertiren en una teràpia per als entrevistats i, malgrat els esforços per part nostra per tal d'evitar-ho, els informants no deixaven de fer-nos preguntes a nosaltres, desviant en tot moment les que nosaltres els fèiem a ells, de manera que hem optat per contemplar les vint-i-vuit entrevistes restants.

Amb la intenció de tenir recollida tota la informació obtinguda en les entrevistes sobre qüestions de tipus més personal que afecten als professors d'ESO, oferim a continuació aquest quadre, que mostra els estudis que ha realitzat, els anys que porta exercint com a docent en general, i més concretament en el centre investigat, el temps que porta treballant amb la reforma, etc. Seguint una de les normes fonamentals de la recerca qualitativa, hem preservat totes les dades reals de les persones i Centres que han col·laborat amb nosaltres. Per això, en la llista també hem inclòs els codis que hem fet servir per a referir-nos a cada professional. Les sigles que s'observen en la columna de la "Tasca que realitza" responen a les inicials dels càrrecs que existeixen en tot centre: director gerent (DG), cap d'estudis (CE), coordinador pedagògic (CPED), coordinador de cicle (CC), cap de departament (CD), i hem reservat la P per als no professors de llengua, i la PL per als que imparteixen la llengua castellana i la catalana.

Dades sobre els professionals entrevistats, curs 98-99

Quadre 5

CODIS PROFES-SORS	TASCA QUE REALITZA	ESTUDIS	ÀREES QUE IMPARTEIX A L'ESO	CURSOS QUE PORTA A L'ESO	ANYS QUE PORTA AL CENTRE / CÀRREC	ANYS de DOCÈNCIA
IES-A P1	DG	- Filosofia i lletres Anglogermàniques	- Anglès i Alemany	3	12 / 7	?
IES-A PL2	CE-ESO AL-cast	- Filologia Hispànica	- Llengua i literatura castellana	2	9 /	?
IES-A PL3	CPED AL-cat	-Magisteri - Filologia Catalana	- Llengua i literatura catalana	3	8 / 1	?
IES-A P4	CC1r	- Magisteri - Nivell C català - Anglès EOI	- Experimentals	3	3 /	18
IES-A P5	CC2n	- Geografia i Història	- Ciències Socials	3	4 /	16
IES-A PL6	CDCAST	- Filologia Hispànica	Llengua i literatura castellana	3	22 / 12	22

IES-A PL7	CDCAT	- Filologia Hispànica	- Llengua i literatura catalana	2	10 / 21	30
IES-A PL8	AL-cast	- Filologia Hispànica	- Llengua i literatura castellana	3	13 /	35
IES-A PL9	AL-cat-cast	- Filologia Hispànica - Filologia Catalana	- Llengua i literatura catalana	3	1 i a mitja jornada	3
IES-A PL10	AL-cat	- Filologia Catalana	- Llengua i literatura catalana	3	7	11
IES-B P11	DG-B	- Biològiques	- Matemàtiques	6	7 / 7	
IES-B PL12	CE-ESO AL-cast	- Pedagogia	- Llengua i literatura catalana i castellana	6	8 / 8	25
IES-B PL13	CPED AL-cast	- Magisteri, Psicologia - Filologia catalana i hispànica	- Llengua i literatura castellana	6	6 /	35
IES-B P14	CC1r	- Magisteri - Psicopedagogia	- Ciències Socials	5	5 / 2	18
IES-B PL15	CDAL AL-cast	- Filologia Hispànica	- Llengua i literatura castellana	5	5 / 2	30
IES-B PL16	Cling. AL-cat	- Filologia Catalana	- Llengua i literatura catalana	6	6	12
IES-B PL17	AL-cast	- Filologia Hispànica	- Llengua i literatura castellana	5	1 i a mitja jornada	5
IES-B PL18	AL-cat	- Filologia Catalana	- Llengua i literatura catalana	6	7	9
EC P19	DG	- Biològiques	- Ciències Experimentals	4	10 / 10	17
EC P20	DE-ESO	- Magisteri	- Matemàtiques i Experimentals	4	8 / 3	
EC P21	DPED	- Magisteri - Geografia i Història	- Ciències Socials	4	4 / 2	7
EC P22	Cpast.	- Teologia. - Geografia i Història	- Ciències Socials - Religió			
EC PL23	CC1r AL-cat-cast	- Magisteri - Sociologia	- Llengua i literatura castellana i catalana.	4	15 / 1	19
EC P24	CC2n	- Enginyeria tècnica en telecomunicacions	- Tecnologia	4	4 / 1	7
EC PL25	CDAL AL-cat-cast	- Filologia Catalana	- Llengua i literatura catalana i castellana	3	3 / 1	10
EC PL26	AL-cat-cast	- Filologia Hispànica - Nivell D de català	- Llengua i literatura catalana i castellana	4	5	5
EC PL27	AL-cat-cast	- Filologia Hispànica	- Llengua i literatura castellana i catalana	1	1	19
EC PL28	AL-cat-cast	- Filologia Catalana	- Llengua i literatura catalana i castellana	3	3	6

4.2.2.2. Transcripció de les entrevistes

Per a poder transcriure més correctament els enregistraments de les entrevistes, les introduïrem a l'ordinador, de manera que, a través dels altaveus de l'aparell i l'ús del teclat, la dura tasca de transcriure ha esdevingut un xic més lleu, ja que hem accedit a la repetició de les converses orals de manera més ràpida.

A partir del moment en què ens adonàrem que, per les característiques de la recerca, havíem de portar a terme una trentena llarga d'entrevistes, aproximadament, en tres centres diferents, descartàrem l'enregistrament d'aquestes en vídeo per una qüestió d'operativitat. En decidir-nos per aquesta opció, érem plenament conscients que renunciàvem directament a poder analitzar una sèrie important d'elements, ja que no tan sols les paraules comuniquen, sinó que la mirada, els silencis, el to de veu, els gestos, etc. esdevenen igual d'importants en una interacció cara a cara (vegeu 1.2.3.1).

Transformar els discursos orals en textos escrits, és obvi que era del tot necessari per poder operar correctament amb tota la gran quantitat de dades enregistrades. Tanmateix, aquest simple acte de "transcriure" allò que sentim suposa partir de la premissa que *"Transcription is itself an interpretative process. To transcribe means to transform. [...] Transcripts are not copies or representations of some original reality, they are interpretative constructions that are useful tools for given abstractions"* (Kvale 1996:166,165). Conscients d'aquesta limitació, procuràrem ser molt fidels al guió de les preguntes i a la manera d'introduir els temes en les entrevistes, per tal de procurar, si més no, partir d'unes premisses el més semblants possible en la majoria d'informants. A més, el fet de tenir contacte amb una desena de professors de cada centre, ens ajudà força a poder contextualitzar i contrastar les informacions i opinions que ens transmetien.

A partir de la cita suara esmentada i sense oblidar que el "tot" no pot analitzar-se, la finalitat que hem buscat en les entrevistes és *"[...] to obtain descriptions of the life world of the interviewee with respect to interpreting the meaning of the described phenomena"* per tal de *"to capture the multitude of subjectj's views of a theme and to picture a manifold and controversial human world"* (Kvale, 1996:5-6). Prèviament a la transcripció de les entrevistes, optàrem per escoltar-les moltes vegades, i així poder establir unes categories generals dels continguts bàsics que vèiem que més s'anaven repetint al llarg de totes les converses, i que tractarem més detingudament en el punt següent.

Com tota eina qualitativa, les entrevistes també compten amb llurs limitacions, sobretot per la manca d'unes regles estandaritzades a l'hora de l'anàlisi i de la seva interpretació. Per tal de reduir al màxim aquest perill, en l'apèndix II.2 hom pot trobar el sistema de símbols que hem emprat en la transcripció, i que és fruit d'una combinació de la proposta de Van Lier (1990) i de la d'un grup de recerca del

departament de Didàctica de la llengua i la literatura de la Universitat de Barcelona anomenat "Creences".

La nostra intenció ha estat focalitzar al màxim la recerca en l'estructura superficial de l'enunciació i no en els aspectes paraverbals d'aquesta. En conseqüència, els símbols de la transcripció són simples, i no atenen a qüestions de prosòdia o d'altres. Per contra, els únics aspectes paraverbals que assenyalen en les transcripcions són els somriures i les pauses curtes o llargues.

La disposició de la informació que hem seguit en totes les transcripcions recollides en l'apèndix III, l'explicarem a continuació, a partir del P1 i del PL2 de l'IES-A (apèndix III.1), que hem escollit com a exemple. El primer que hom pot observar a l'esquerra és la lletra que fa referència al centre en qüestió. A continuació apareixen molts nombres, que, d'esquerra a dreta, ens situen en l'any en què es realitzà l'entrevista, seguit del dia i del mes. El guió ens serveix per separar aquests nombres de la durada total de l'entrevista, que, sovint, era superior a la indicada, ja que en tancar la gravadora la majoria d'informants acostumaven a continuar dialogant, a vegades per insistir en algun punt esmentat en l'entrevista, altres vegades per fer-nos preguntes, demanar-nos aclariments sobre el que es feia a la tesi, etc. Les primeres lletres majúscules que apareixen es corresponen amb la tasca del professor entrevistat. Aquesta informació, a més de les altres lletres que la segueixen, representades per una P o una PL —per als professors de llengua—, es correspon amb el quadre presentat anteriorment sobre el buidat d'informació que elaborarem de tots els entrevistats seleccionats per a formar part de la recerca. Finalment, el nombre que apareix al costat de la P o PL és correlatiu i indica el nombre total de professors, —que, en el cas de l'AL, hem especificat de quina de les dues llengües exerceixen com a professors. En el cas de l'E-C, s'observarà que tots els PL donen indistintament classe de llengua i literatura catalana i castellana.

Explicacions sobre les transcripcions

Quadre 6

Centre	Any, dia, mes - durada entrevista	Tasca	Identificació
A	19991105-1650	DG	P1
A	19993105-4900	CE-ESO i AL	PL2-cast

En la majoria de les entrevistes, tal com ocorre en aquestes dues que hem escollit d'exemple, la línia situada a sota de la primera està iniciada amb uns punts suspensius entre parèntesis (...), aquest símbol indica que no hem transcrit aquesta part de la conversa perquè no l'hem considerada rellevant en el conjunt de les dades que es volen analitzar. Malgrat això, sempre indiquem el tema de què es

parlava durant els minuts que no s'han transcrit, perquè així sigui més fàcil poder accedir a aquesta informació, si convingués.

Els dos nombres que apareixen al final de l'explicació del tema indiquen la durada d'aquesta part de l'entrevista: el de l'esquerra sempre marca els minuts i segons d'inici, i el de la dreta, el final. En molts casos, el primer que apareix són les informacions de tipus general, que de vegades les gravàvem i d'altres no, en funció del temps de què disposàvem per a l'entrevista. Si comentem més detalladament l'entrevista de P1, hem de dir que allò que no hem transcrit en un principi respon a informacions de tipus més general, que ens ajudaven a poder iniciar l'entrevista amb l'informant. El fet de preguntar-li sobre el que més i el que menys li agradava de la seva feina i del seu càrrec, afavoria un clima més distès en la conversa, i aquest és un recurs que hem emprat en moltes entrevistes. En el cas de PL2, s'aprecia que hi ha tres símbols seguits de (...) tot indicant, en cada cas, el tema sobre el que s'havia parlat. Així, si en l'anàlisi posterior ens ha interessat aprofundir en allò que alguna vegada havíem inclòs dins d'aquests símbols, gràcies als apunts dels temps de durada de cada tema, ens ha estat realment molt fàcil poder transcriure el fragment necessari.

Un altre símbol que també és freqüent en les entrevistes, i que apareix a l'inici de la transcripció que estem comentant, és la lletra E, que equival al torn de l'entrevistadora. A continuació d'aquesta lletra, s'observen tres punts suspensius, que indiquen que el tema transcrit s'ha iniciat en el torn anterior, i que tant pot aparèixer transcrit com no. En l'exemple veiem que, a través de la pregunta sobre la jornada de reflexió anti-cotxes que va fer-se aquell any, establírem una relació amb una altra pregunta més concreta dedicada a la televisió (*Dia sense TV*, ja explicat anteriorment); llavors, com que ens interessava la informació sobre la jornada de reflexió sobre la televisió i no la dels cotxes, els tres punts inicials abans de la transcripció marquen que el tema ja s'havia iniciat anteriorment, però que allò que ens interessa com a dada apareix en el moment que comencem a transcriure. També en aquests casos el primer nombre de l'esquerra —que indica el temps en què comença el torn— sempre es correspon amb l'últim del torn anterior. L'altra possibilitat —apuntada a l'inici del paràgraf— sobre l'ús dels tres punts suspensiu és que, per qüestions d'anàlisi de contingut que tractarem més detingudament en l'apartat següent, nosaltres hàgim hagut de tallar tornos dels P i dels PL, ja que, la informació que ens anaven donant, l'havíem de classificar en una categoria i codis diferents. Per mostrar aquestes situacions, al final del torn tallat apareixen els tres punts, i a l'inici del nou torn es tornen a repetir, mantenint així la correspondència entre nombres equivalents a l'inici i al final del torn.

Tornant a mirar l'entrevista del P1, després del final de la línia encetada per (...), a sota ens trobem amb dos nombres sols. Quan només n'apareixen dos, ens indiquen l'inici i el final del temps que hem considerat un bloc de contingut, que, sense haver estat contemplat com a dada analitzada al final de totes les transcripcions, potser en un principi sí que creïem que ho podria ser pel seu contingut literal o per ajudar-nos a contextualitzar més informació del centre en concret. Justament això és el que ha passat en les dues transcripcions d'exemple. Abans de començar a transcriure, havíem previst que potser el tema de *un dia sense TV* podria considerar-se com a dada rellevant, però, després de veure tot el conjunt de dades recollides al final de les transcripcions, optàrem per no incloure'l; ara bé, com que ja l'havíem transcrit, l'hem mantingut. Un cas semblant a aquest és que gairebé en totes les entrevistes apareix un tema dins d'aquest símbol (...), que fa referència a la definició de llenguatge verbal, no verbal i audiovisual per part dels informants. En el disseny del guió de les entrevistes pensàrem que era una pregunta interessant de realitzar per veure les percepcions i concepcions que en tenien; però, una vegada començàrem a escoltar les entrevistes cop rere cop abans de passar a transcriure-les, ens adonàrem que, per la gran diversitat i varietat de definicions que s'hi donaven, presentaven ja a priori una dificultat a l'hora d'analitzar-les més objectivament. Intuíem que en força casos hauríem d'haver aplicat una lectura interpretativa.

Davant d'aquesta reflexió, preferirem, ja d'entrada, no transcriure aquesta informació, però sí conservar-la i tenir-la fàcilment localitzable.

El que acabem d'explicar mostra clarament la relació directa entre la mostra, la recollida, la selecció, una anàlisi prèvia de les dades i la reformulació teòrica, és a dir, un exemple del que hem explicat anteriorment en el quadre 2 de Colás i Buendía sobre la recerca qualitativa.

Reprent altre cop els dos exemples escollits, després del bloc de contingut encapçalat només pels dos nombres, en segueix un altre en el que s'hi observen dos nombres més, que hem marcat en negreta en el quadre següent, en el qual els requadres volen representar els blocs de continguts.

Ha estat una coincidència que el primer nombre de l'esquerra sigui el mateix en ambdós casos: un 6. Aquest nombre indica la categoria general a la que pertanyen tots els enunciatos que hem considerat com un bloc uniforme de contingut; en aquest exemple indica que tot el fragment està considerat com una valoració de l'interès de l'EC en el Centre (categoria 6).

Explicació sobre els nombres de la transcripció

Quadre 7

PL2	151 241	P1	526 842
[]		[]	
6	68 526 842	6	69* 242 450
[]		[]	
681		692*	

Dins d'aquesta categoria hem contemplat fins a nou unitats d'anàlisi diferenciades, que s'identifiquen amb un codi cadascuna d'elles. Per això, els dos nombres que van darrere del primer mostren altre cop la categoria general a la que fa referència, especificant a més la unitat assignada a aquest bloc de contingut dins de la categoria general. En el cas de PL2, el **68** marca que l'informant ens dóna la seva opinió sobre la televisió, i en el cas de la P1, el **69*** indica que ens explica les accions que el centre porta a terme per a treballar continguts referits a l'àmbit televisiu (això ve indicat per l'asterisc, i ho comentarem posteriorment). Explicacions més detallades sobre el procés pel que hem arribat a obtenir aquest sistema d'anàlisi i la descripció de les categories, seran objecte d'atenció en l'apartat següent. Els dos parells de nombres que resten, fan referència al temps real en què s'inicia aquest fragment de la transcripció i el temps final en què s'acaba aquest bloc de contingut.

Ens resta només per explicar el nombre que tanca cada bloc de contingut, que, situat al costat esquerre del final de cada fragment d'enunciats, té la finalitat de resumir la conclusió expressada en tot el bloc, segons unes respostes ja prefixades en la llista de les categories i unitats d'anàlisi que aclarirem i desenvoluparem en els paràgrafs següents.

4.2.2.3. Mètode d'anàlisi de les entrevistes

Treballar amb més de cent cinquanta-set pàgines de transcripcions de les vint-i-vuit entrevistes ha requerit, com és de suposar, cercar un mètode que ens assegurés un correcte tractament i anàlisi de les dades. En aquest sentit, ens han estat molt valuosos els consells de Cohen i Manion (1989), Krippendorff (1990), Miles i Huberman (1994), Anguera (1995) i Mason (1996).

Tots aquests autors coincideixen en la importància de definir i delimitar unes categories, amb les seves unitats corresponents, abans de l'anàlisi de les dades, per tal de prevenir errors en la posterior classificació. En aquesta línia començarem

a dissenyar el guió previ a les entrevistes semi-dirigides, en el que anotarem sobre quins temes ens interessaria conversar, i un índex de cada entrevista per recollir els temes que hi sortien, a partir dels quals sorgiren les primeres categories generals amb les que aniríem delimitant cada fragment de l'entrevista segons el seu contingut.

En contra del consell que dóna Mason de fer servir un programa informàtic per al procés de categorització, i seguint les recomanacions de Miles i Huberman i de la Dra. Anguera sobre la creació personal de les categories, les nou categories bàsiques emprades en l'anàlisi les hem definides nosaltres mateixos a partir d'un domini exhaustiu de les dades i de la concreció de quins punts eren els imprescindibles per a la investigació, tot estant d'acord en que *"creating a general accounting schem for codes that is not content specific, but points to the general domains in which codes can be developed inductively"* (Miles i Huberman 1994:70).

Una vegada delimitats aquests continguts en nou apartats:

- 1) La Reforma educativa.
- 2) El departament de l'AL.
- 3) El primer nivell de l'AL.
- 4) Els continguts i materials de l'EC.
- 5) La interdisciplinarietat.
- 6) Valoració de l'interès de l'EC en el centre. Dins de les unitats 63, 64 i 69 podrà observar-se un asterisc al costat de TV separat per una barra. En aquests casos indiquem que la informació recollida respecte de l'item anterior a la barra, fa referència només al cas de la TV i no al de l'EC que s'explicita en la categoria general.
- 7) Els suports per treballar l'EC en el centre.
- 8) Avaluació externa sobre EC.
- 9) La coordinació general en el centre.

ens fou més fàcil anar concretant, dins de cada categoria, les subcategories o unitats que definirien cada bloc, gràcies a un contrast constant amb les altres dades analitzades, les preguntes de recerca i l'aprofundiment en el coneixement de totes les transcripcions realitzades, tal i com s'ha expressat anteriorment en la cita de Miles i Huberman. Per això, l'actual sistema de categories ha estat el resultat de retocs, matisos i correccions dels quatre anteriors, que han esdevingut l'eix vertebrador i decisor per poder arribar a allò que hem aplicat en aquesta anàlisi. D'aquesta manera, aconseguíem una adequada estructuració de tot el material verbal recollit.

El procés pel qual hem arribat a classificar cada bloc de contingut dins d'una categoria ha estat fruit, la majoria dels casos, d'una lectura literal del que deien els textos, si bé algunes vegades hem hagut d'aplicar també una lectura interpretativa

del que se'ns explicava, comptant amb què: ja havíem adquirit el coneixement del context general del centre, de tot el col·lectiu de professors entrevistats i de tot el contingut de l'entrevista. Aquests factors ens han permès assignar a certs blocs de contingut unes categories en concret, a partir de la interpretació que s'ha fet del llenguatge verbal, primordialment. Aquesta **anàlisi de contingut** constant de les transcripcions dins del seu context **ha tingut com a objectiu comprendre les dades com a fenòmens simbòlics, ja que cal partir de la base que els missatges no compten amb un únic significat, sinó que un missatge és capaç de transmetre una multiplicitat de continguts, fins i tot a un únic receptor** (Krippendorff 1990). A més, al llarg d'aquest procés, també hem tingut molt present tot el que ja s'ha comentat sobre la importància del context en l'anàlisi de contingut dels documents oficials (vegeu 4.2.1.1.b). Per tal de reduir al màxim aquesta multiplicitat de significats que algunes dades ens poguessin suggerir —a més d'assegurar que, a l'hora de registrar-les dins d'una categoria, seguïem sempre els mateixos criteris, o dit altrament, teníem un control de la qualitat de les dades—, fixarem una definició detallada de cada categoria i subcategoria establint així una **concordança** en l'àmbit **d'intraobservador** (Lincoln i Cuba 1985, Anguera 1990). Mostrem a continuació un exemple de la descripció de cada categoria, les seves unitats i els codis emprats en les transcripcions, que hem inclòs en l'apèndix II.3.

El títol en majúscula i negreta indica el nom general de la categoria i va acompanyat del nombre que li hem adjudicat, que servirà per identificar les unitats d'anàlisi que s'han inclòs dins de la mateixa categoria. Al costat del nom general de la categoria i del nombre, hem afegit una frase que especifica a qui anaven adreçades totes les preguntes que realitzàrem en l'entrevista per tal d'obtenir la informació necessària. En el cas de l'exemple, aquest tema el plantejarem tant als P com als PL.

A sota del nom de la categoria general apareixen dos nombres. El primer indica la categoria (1), i el segon, la unitat d'anàlisi dins d'aquesta (1, 2, etc.), que està definida a continuació. Així hem procedit successivament amb les nou categories predeterminades.

Descripció de les categories i subcategories emprades en l'anàlisi de les transcripcions del professorat dels tres centres.

Quadre 8

REFORMA 1. Unitats pensades per a tots els professors entrevistats (P i PL)

- 11 Opinió personal sobre el tema.
Vol recollir el que cada professor pensa de la nova reforma i la manera com s'ha portat a terme. Ha estat indispensable tractar-ho en el cas de l'IES-A, perquè era una preocupació que es respirava en l'ambient de l'institut.

- 12 Implantació al centre. Pretén mostrar la percepció personal que un professor/a té sobre com ell/a ha vist i viscut la implantació de la reforma al centre de treball, amb les conseqüències que el fet comporta.

Continua a l'apèndix II.3.

Una vegada classificades les dades segons les nou categories, i després d'escoltar moltes vegades les entrevistes, començarem a donar respostes tancades per a les diferents unitats d'anàlisi de cada categoria. D'aquesta manera procuràvem obtenir uns resultats més objectius a l'hora de realitzar l'anàlisi de contingut de les dades. El procés ha estat lent i cautelós; per això, al cap de tres setmanes d'haver-ho classificat tot, ho tornarem a repassar. Els fulls que contenen les categories, les unitats d'anàlisi i les respostes contemplades dins de cada unitat poden veure's en l'apèndix II.4.

Per poder cloure tot aquest mètode d'anàlisi de les entrevistes a partir de dades significatives estadísticament, aplicarem el programa informàtic *SDIS-GSEQ*.

4.2.2.4. Limitacions de les entrevistes i les transcripcions

Qualsevol intercanvi verbal és susceptible de fonamentar-se sobre engany, distorsions i exageracions que desvirtuen la "realitat" o el "pensament" dels participants en l'acte comunicatiu. Hem de considerar, doncs, que en algun cas s'hagin pogut donar aquestes falsificacions, malgrat els diferents mecanismes que hem aplicat per evitar-ho —com per exemple, la concordança intraobservador ja citada.

Si bé les entrevistes ens aporten molta informació sobre les interpretacions i percepcions que els professors de llengua tenen respecte de l'objecte d'estudi, cal tenir present que, en alguns casos, pot existir una discrepància entre allò que diuen que fan i allò que realment fan. A més, donat que, en situacions diferents, les persones no actuem de la mateixa manera, també els docents poden actuar de manera diferent de la que han explicat en l'entrevista. Un altre problema és que no hem observat directament aquestes persones a l'aula, en el seu context més natural. Sovint ens les podem imaginar i posar-nos al seu lloc perquè compartim la mateixa feina, però cal considerar que no és suficient per tenir un coneixement el més fidel possible de cada "context" personal de tots els professors que hem entrevistat, coneixement que des d'un principi hem considerat fora del nostre abast i, per tant, hem acceptat la seva limitació. Nogensmenys, la valuosa informació que hem obtingut a través de les entrevistes creiem que supera amb escreix les limitacions.

Anteriorment, ja ens hem detingut força en explicar detalladament tot el procés i simbologia que hem seguit per a la transcripció de les entrevistes. Sense oblidar que el fet d'escriure allò que hom creu que ha sentit en la interacció directa amb un altre ja suposa una interpretació concreta d'aquella realitat, hem procurat en tot moment disminuir al màxim aquest risc escoltant les entrevistes moltes vegades i també realitzant una anàlisi seqüencial a través de l'aplicació del programa informàtic *SDIS-GSEQ*. El desenvolupament d'aquesta informació en concret es troba en el punt 5.3.

El que més ens preocupa són aquells casos en què la percepció que els docents de l'AL, i els altres en general, tenen del tipus d'Educació en Comunicació que porten a terme sigui falsa. Per què? Sovint, alguns professionals creuen que, pel sol fet de tenir i emprar tecnologies "punta", ja estan portant a terme una EC i no es preocupen d'educar sobre les formes i característiques concretes que tenen les tecnologies de la comunicació que estan fent servir.

Des de llur punt de vista, a vegades es confon una educació *en* o *amb* mitjans amb el que hauria de ser una EC. Posem un exemple: només perquè a classe hom empri un videograma educatiu o l'ordinador com a eines de suport, alguns afirmaran que estan portant a terme una EC; però, des del punt de vista que nosaltres l'hem definida, el fet de només emprar el mitjà, sense fer cap tipus d'incidència, treball o reflexió sobre les característiques de comunicació d'aquell, queda ben lluny del que és treballar per a una correcta Educació en Comunicació. I és que molt sovint, quan s'empren mitjans audiovisuals, pot caure's en "**comunicacions verbalistes**", expressió que Ferrés (1994:a) empra per designar aquelles situacions d'ensenyament-aprenentatge en què el missatge verbal transmès pel mitjà és el més important, malgrat que comparteixi l'espai amb la imatge i la música; i diem "comparteixi" l'espai, perquè estem davant d'una superposició d'elements i llenguatges en lloc d'una interacció de tots ells. Per posar un exemple d'això que acabem de dir, només ens cal recórrer a la tesi defensada per Ferrés en comparar les característiques dels espots publicitaris amb alguns videogrames educatius d'aquell moment sobre Ciències de la Naturalesa. Una de les conclusions més sorprenents que Ferrés mostrà és que, en una gran majoria dels videogrames didàctics analitzats, el text verbal era autònom i autosuficient, de manera que per comprendre'l no calien ni les imatges ni la música; és a dir, que no hi havia referències concretes entre el discurs verbal i el discurs visual; segons l'autor "*[...] el discurso no suele ser audiovisual sino verbal; para ser más precisos, verbalista*" (1994:79). I, per si l'exemple ens queda una mica llunyà, només cal que ens

aturem a reflexionar sobre com es treballen els CDs interactius a les aules. Per alguns professionals, treballar d'aquesta manera ja és portar a terme una EC, quan en realitat no es correspon amb el que estem investigant.

Allò que gairebé mai no ensenyem a les aules és el funcionament del llenguatge emocional i irracional que apareix en la majoria dels MCM que ens envolten, i que ens arriba a través de l'inconscient. Cada llenguatge respon a una especificitat comunicativa que pot passar, o no, per la raó. ¿Ens preocupem d'educar sobre una vertadera comunicació audiovisual en tot el que veiem? L'escola, i sobretot l'AL, esmerça moltes hores a educar el pensament i el llenguatge des de la raó, però qui ens educa per comprendre el llenguatge de la publicitat, el llenguatge emocional? Per això, en el paràgraf anterior afirmàvem que resulta difícil poder fer valoracions sobre una correcta EC a partir només de l'anàlisi de textos, perquè la comunicació verbalista encara es practica quan es tracta d'introduir un mitjà a classe.

El tema que ens ocupa és complex i alhora senzill, si els continguts fonamentals es tenen clars. Les tecnologies que habitualment fem servir, comparteixen el llenguatge verbal i el no verbal a través de les imatges fixes o en moviment, amb àudio o sense, és a dir, un llenguatge de síntesi (Ferrés 1994:a), que, per tal de poder ser comprès correctament ha de mostrar una interacció plena entre tots els llenguatges que conformen el missatge. La qualitat, la rapidesa, la interacció o *feedback* es perfeccionen cada dia que passa, però els suports lingüístics continuen essent els mateixos. ¿Com arriba aquest tipus d'educació a les aules?

En aquesta darrera qüestió queden clares tant les limitacions dels enunciats transcrits de les entrevistes, com també les dels qüestionaris dels alumnes, ja que, per a un millor aprofundiment sobre els resultats obtinguts, ens mancava entrar a les aules i observar com es treballa l'EC en el dia a dia. Però, vistos els resultats de les entrevistes, és obvi que abans d'entrar a les aules calia fer un estudi previ de l'estat de la qüestió sobre aquest tema.

4.2.3. Qüestionari als alumnes de 4t d'ESO dels tres Centres

La finalitat de l'aplicació del qüestionari ha estat poder obtenir una informació rellevant que mostri un altre punt de vista en relació amb el procés d'EA dels MCM i les TIC: el dels alumnes que estan finalitzant els seus estudis obligatoris de Secundària. Definim qüestionari com *"un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio"* (Bisquerra, 1993:88).

El nostre marc teòric de continguts, a l'hora de dissenyar el qüestionari per als alumnes que finalitzaven els estudis des de la implantació de la LOGSE, ha estat el que prescriu el primer nivell de concreció de l'AL, comentat extensament en el punt 1.5.2 del primer capítol, a més de les aportacions de Bisquerra (1993) i Cohen i Manion (1985) per al disseny de les preguntes, en el qual hem procurat compaginar les dues tipologies més conegudes de qüestionari: l'estructurat (o tancat) i el lliure o (obert). Les preguntes 1, 2 i 3 només contempen una resposta tancada o estructurada; en canvi, les restants són semiobertes o fins i tot obertes del tot. Una mostra del qüestionari passat als alumnes, l'hem inclòs en l'apèndix II.5.

El que preteníem era indagar sobre diferents aspectes que estan directament relacionats amb l'EC, per ser aquests els que explícitament apareixen citats en el primer nivell de concreció de l'AL. No obstant això, i atenent a les instruccions del curs 2000-01, també hi hem inclòs preguntes sobre l'ús de les TIC.

El qüestionari està pensat perquè sigui de fàcil comprensió per a tothom i perquè no comporti gaire temps contestar-lo, ja que els tutors dels diferents cursos de cada centre, prèviament avisats pel coordinador de segon cicle, són els qui hauran de passar el qüestionari en una estona de l'hora de tutoria. Una entrevista prèvia per part nostra amb el coordinador del segon cicle d'ESO, té com a finalitat explicar el motiu de la prova i aclarir tots els dubtes que hi pugui haver.

Procedirem a continuació a detallar els continguts i les finalitats que han motivat l'elaboració de cada pregunta del qüestionari.

La primera pregunta té com a objectiu donar una idea general sobre els aspectes següents:

- El tipus de qüestionari que se'ls demana que responguin.
- El tema sobre el que tractarà.
- La reflexió personal que cal fer sobre els hàbits personals davant dels MCM i les TIC.

Una vegada aconseguit un mínim de motivació per respondre la pregunta, ens interessava esbrinar l'opinió dels alumnes respecte a l'ús que es fa dels aparells que tenen al centre, per tal de poder-ho contrastar després amb el que diuen els professors entrevistats.

Aquesta pregunta resulta indispensable, pel fet que, per treballar l'EC i els seus llenguatges, cal disposar d'un mínim de material a l'escola. El que hem volgut constatar són aquests "mínims", ja que no hem aprofundit en si hi ha càmera de

vídeo per enregistrar imatges, mesclador d'imatges, TV per satèl·lit, etc. Per això, hem preguntat als alumnes sobre la freqüència amb què recorden que a les classes s'han emprat els aparells següents: retroprojector, diapositives, vídeo, magnetòfon de casset, ordinador i, dins d'aquest, internet. Per tal d'obtenir uns resultats prou fiables sobre la freqüència, l'hem desglossada en quatre categories, que comporten un ús força generalitzat o una manca d'ús. La creueta que havien de marcar els alumnes ofería quatre possibilitats d'acord amb el que acabem d'explicar: molt, bastant, poc i mai. Les dues primeres paraules marquen la tendència d'un ús generalitzat, al contrari de les altres dues, que evidencien la manca d'ús freqüent d'aquests aparells.

La pregunta tercera, sota l'enunciat "*Si et fixes ara en les respostes que tu has marcat en les columnes de 'molt' i 'bastant', podries anotar en quins crèdits recordes que s'empraven aquests aparells?*", està dissenyada per ajudar els alumnes a anar concretant cada vegada més sobre els aparells que s'han fet servir al llarg de tota l'ESO, i en quins crèdits. Allò que no s'oblida després de quatre anys és el que s'ha acostumat a treballar més reiteradament. Per això,ensem que els resultats que s'obtinguin d'aquesta pregunta seran força representatius d'aquelles àrees més sensibilitzades amb l'EC.

Una altra àrea d'informació cercada en el qüestionari apareix en la quarta pregunta. A través d'una llista de temes que, segons el currículum de l'AL, s'haurien de treballar a l'ESO, demanem als estudiants que marquin els que han fet, que especifiquin en quina o quines àrees, a més del curs. La llista de temes va des dels més clàssics, com poden ser l'ortografia i la literatura, fins als característics de l'EC: la premsa, la ràdio, la televisió i el cinema, a més del còmic i la publicitat. D'acord amb els objectius terminals de l'AL 16, 17 i 19 (vegeu el quadre 5 del capítol següent), no hem volgut deixar d'afegir-hi l'ordinador, pensant en l'enfocament tecnològic que es desprèn del primer nivell de 1992.

Si fins ara la tipologia de preguntes i respostes del qüestionari era força tancada, ens interessava molt poder oferir un espai on els alumnes expressessin lliurement llurs opinions sobre dos dels altres punts clau del qüestionari. En primer lloc, la seva percepció sobre la formació rebuda en MCM i TIC al llarg de tota l'etapa d'ESO, que es planteja en la cinquena pregunta. En l'enunciat d'aquesta pregunta, "*Imagina't que tens un company/a d'un altre centre que s'interessa per saber la formació que has rebut durant l'ESO sobre els mitjans de comunicació de masses (TV, cinema, premsa, informàtica, etc.), què li diries?*", pot observar-se que hem inclòs la informàtica dins dels MCM. Malgrat que encara no hi hagi un acord

generalitzat sobre aquest tema (vegeu el punt 1.2.4), nosaltres la hi hem inclòs per no confondre els alumnes amb el concepte de TIC, opció que també hem seguit per a la pregunta sisena, en la que els demanem que descriguin l'actitud observada pel professorat en aquest terreny. Les respostes obtingudes, les contrastarem amb el que diuen els documents oficials dels tres Centres, les persones que tenen càrrecs amb poder de decisió i, finalment, els professors de l'AL.

El qüestionari anava adreçat a tots els alumnes que finalitzaven 4t d'ESO als tres Centres escollits. El motiu pel qual es passaren el curs 1999-2000 i no abans és que de l'IES-A sortia la primera promoció que havia estudiat des de primer fins a quart d'ESO; en canvi, als altres dos Centres ja n'hi havia hagut d'anteriors.

Tenint en compte això, volguérem donar un any més de marge a l'IES-A, ja que, si només recollíem les dades de la primera promoció, crèiem que serien poc representatives de la realitat, per tot el que ha suposat el canvi del sistema educatiu en general i, més concretament, en aquest centre. Per aquest motiu hem passat el qüestionari a dos grups de quart d'ESO diferents, corresponents als cursos 1999-2000 i 00-01.

4.2.3.1. Mètode d'anàlisi dels qüestionaris dels cursos 1999-2000 i 2000-01

Una vegada contestats els primers qüestionaris, i abans de l'anàlisi, optàrem per fer una selecció en funció d'una **variable clau: que els alumnes haurien d'haver cursat els quatre anys al mateix centre**. Per aquest motiu, afegíem les lletres "a" i "b" abans de contestar el qüestionari (vegeu l'apèndix II.5), que ens serviren per separar els qui s'ajustaven a la nostra variable i els qui no. Sobre la base d'aquesta premissa, ens han sortit grups diferents d'alumnes.

El buidat dels qüestionaris s'ha realitzat anotant totes les respostes dels alumnes en unes graelles que confeccionàrem per a l'ocasió. Per adaptar-nos el més possible a les respostes que ens donaven els alumnes, i observant que en la pregunta quarta, on demanàvem el crèdit i el curs on s'havien estudiat certs temes, la majoria de qüestionaris no donaven la resposta, decidírem no tenir-la en compte per a l'anàlisi —amb els crèdits ja ho consideràvem suficient. Una altra qüestió per concretar ha estat la tendència generalitzada a considerar el crèdit variable d'informàtica, que han cursat en tots els Centres, com un crèdit comú; és a dir, que molts alumnes podien respondre, per exemple, que el vídeo el feien servir a CV i, en canvi, pel que fa a l'ordinador posaven "informàtica", sense especificar que era un altre CV i no un CC. Aquest fet s'ha tornat a produir en la pregunta quarta, quan es demanava en quin crèdit s'havia estudiat la informàtica. Davant d'això, hem procedit tot comptabilitzat totes les respostes que es donaven com a "informàtica"

dins dels CV, ja que no podíem saber quants alumnes ho havien posat directament com a CV i no com a CC, i que aquest crèdit encara no és comú en el currículum de Secundària. Cal considerar, també, que moltes respostes que contestaven CV per a aquest aparell o tema, es referien a crèdits d'altres àrees. Tanmateix, els resultats obtinguts no han estat gaire sorprenents, només cal veure el punt 5.4.4.

A diferència de les preguntes primera i segona, en la tercera i quarta comptem amb força espais en blanc en les graelles que mostrem del buidat de les freqüències en l'apèndix II.6.

La causa d'aquests buits ve provocada pel fet que, per tenir totes les garanties possibles de què la memòria dels alumnes no els fallava, hem tingut en compte el nombre d'aparells o de crèdits sobre els quals, com a mínim, un terç dels alumnes del total de cada centre havia coincidit en la resposta. La prova més clara de què els estudiants recorden allò que més han treballat, la tenim en observar la gran quantitat d'alumnes que han coincidit a contestar que l'ortografia l'han treballada a les àrees de llengua catalana i castellana. El motiu pel qual posarem aquest contingut, fou justament per poder-lo contrastar amb el que els alumnes acaben recordant del que han fet en altres matèries, o fins i tot en les mateixes de l'AL.

Per a les preguntes cinquena i sisena del qüestionari hem hagut de seguir un procediment diferent, a fi i efecte de poder extreure la tendència més generalitzada a partir de totes les respostes. El primer que férem, fou recollir la diversitat d'opinions sobre el que es demanava. Una vegada les tinguérem en una llista, ens adonàrem que les respostes no eren tan diferents com a primer cop d'ull ens semblava; de manera que les començàrem a agrupar per continguts iguals o molt semblants, com pot ser el cas que apareix en la mostra dels resultats de la cinquena pregunta, on hi diu: "No s'ha treballat gaire, superficial". Aquesta oració inclou les respostes d'alguns alumnes que deien que havia estat "superficial" i d'altres que deien que no s'havia treballat gaire. O en les respostes de la pregunta sisena, quan diu: "Actitud bona, normal, amb interès". La majoria dels alumnes no contestaren les tres coses seguides, però és evident que hi ha una sinonímia que es desprèn d'aquests adjectius en aquest context. Aquest és el camí pel qual hem optat: acabar reduint el màxim possible les frases de les respostes, agrupant tots els significats comuns per veure la tendència general dels alumnes de cada centre en concret, que, curiosament, no són tan diferents (vegeu el buidat de la cinquena pregunta a l'apèndix II.6).

El procediment que seguïrem per al buidat dels qüestionaris del curs 2000-01 ha estat exactament el mateix, a excepció de què, per a les preguntes cinquena i

sisena, hem hagut de retocar algunes de les respostes més generalitzades del curs anterior.

4.2.3.2. Limitacions dels qüestionaris

Si bé els avantatges de contestar anònimament unes preguntes que no puntuen per a un examen, i que van dirigides a fora del context escolar, són nombrosos, no podem deixar de banda el fet que, si bé tenim a favor més fiabilitat en les respostes obtingudes, no obstant això comptem amb un nombre important i significatiu de preguntes deixades en blanc, o de respostes que no s'adiuen amb la qüestió preguntada —en les quals alguns alumnes aprofiten per escriure allò que més els desagrada d'algun professor/a en concret o del centre en general. També som conscients que els demanàvem un esforç important de memòria en relació amb continguts treballats i crèdits en concret, que potser en algun cas els ha fallat.

4.3. Triangulació i comparació

Un dels aspectes més discutits en l'aplicació de la metodologia qualitativa l'ocupa l'apartat dels criteris i procediments per obtenir la **credibilitat** en els resultats de les dades. En aquest sentit, entenem que la **triangulació** esdevé un procediment primordial per demostrar la **credibilitat i confirmabilitat** de les dades.

La **triangulació** consisteix a recollir i analitzar dades des de diferents angles per poder contrastar-les i interpretar-les.

Cohen i Manion la defineixen com "*[...] el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano*" (1990:331). Segons aquests autors, la triangulació ofereix dos avantatges. El primer és que ofereix a l'investigador la possibilitat de comprovar que les dades generades no depenen exclusivament del mètode escollit. El segon és que "triangulant" hom aconsegueix superar les limitacions que qualsevol mètode conté.

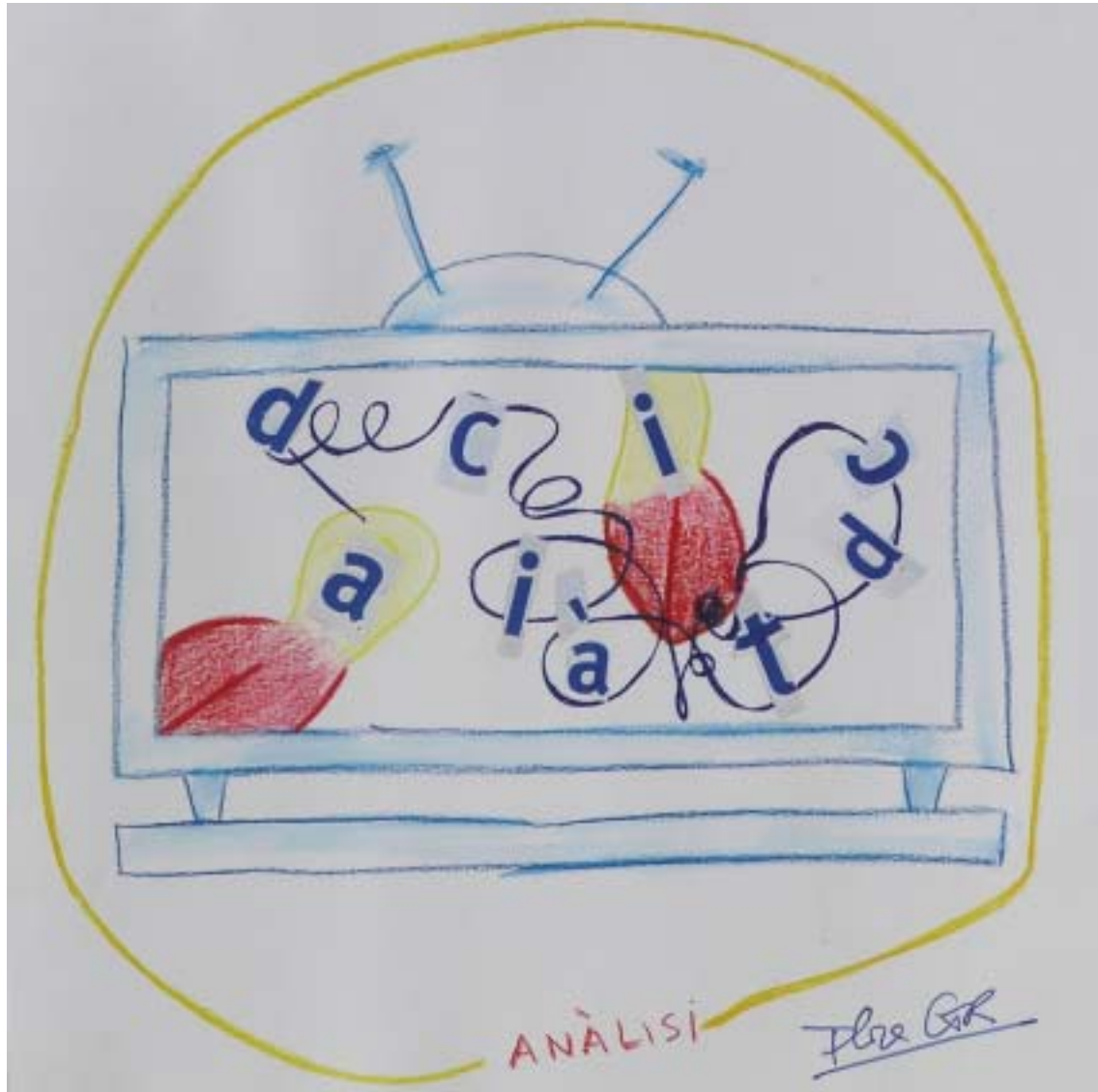
Nosaltres hem combinat els dos tipus de triangulació dels que parla Denzin (1970):

- a) La triangulació de fonts, per veure si el que diu un docent d'un Centre és corroborat per un altre company seu.
- b) La triangulació metodològica, materialitzada a través de la utilització alternativa de les dades obtingudes en l'estudi de les transcripcions de les entrevistes i dels qüestionaris emplenats pels alumnes de 4t d'ESO dels tres Centres.

Al llarg del capítol següent s'aniran explicitant i desenvolupant aquests dos tipus de triangulació suara explicats, tenint en compte la diversitat en l'estructura i format de les dades.

Una vegada explicats els principis metodològics sobre els quals s'ha fonamentat tot el treball de recerca, passarem a veure l'estudi de les dades i els resultats obtinguts en cada apartat segons la procedència de les dades, sigui dels documents i currículums oficials de l'Administració, dels documents oficials dels tres Centres, de les entrevistes realitzades als seus docents i, finalment, dels qüestionaris contestats pels alumnes de 4t d'ESO.

CAPÍTOL V: ESTUDI DE LES DADES



Comprendre l'entrellat

5.1. Dades procedents dels documents oficials de l'Administració

5.1.1. Anàlisi lingüística del currículum de l'AL, de Ciències Socials, de Visual i Plàstica, i de Música de l'ESO (1992).

5.1.2. Resultats de l'anàlisi lingüística del currículum de l'AL, de Ciències Socials, de Visual i Plàstica, i de Música de l'ESO (1992).

5.1.3. Anàlisi de contingut del currículum de l'AL, de Ciències Socials, de Visual i Plàstica, i de Música de l'ESO (1992).

5.1.4. Resultats de l'anàlisi de contingut sobre el currículum de l'AL, de Ciències Socials, de Visual i Plàstica, i de Música de l'ESO (1992).

5.2. Dades procedents dels documents oficials dels tres Centres educatius

5.2.1. El PEC i el PCC de l'IES-A. Anàlisi de contingut.

5.2.2. El PEC i el PCC de l'IES-B. Anàlisi de contingut.

5.2.3. El PEC i el PCC de l'E-C. Anàlisi de contingut.

5.2.4. Resultats de les seqüenciacions dels continguts dels PCC de l'AL dels tres Centres educatius.

5.2.5. Resultats procedents dels documents oficials dels tres Centres educatius.

5.3. Dades procedents de les entrevistes realitzades al professorat dels tres Centres educatius

5.3.1. Resultats de les entrevistes realitzades al professorat de l'IES-A.

5.3.2. Resultats descriptius de les entrevistes realitzades al professorat de l'IES-B.

5.3.3. Resultats de les entrevistes realitzades al professorat de l'E-C.

5.3.4. Resultats procedents de la comparació de les subcategories comuns de l'IES-A i l'E-C.

5.4. Dades procedents dels qüestionaris passats als alumnes de 4t d'ESO dels tres Centres educatius

5.4.1. Qüestionaris dels alumnes de l'IES-A.

5.4.2. Qüestionaris dels alumnes de l'IES-B.

5.4.3. Qüestionaris dels alumnes de l'E-C.

5.4.4. Resultats procedents dels qüestionaris dels tres Centres.

5.5. Discussió i triangulació dels resultats

Aquest capítol té com a finalitat mostrar, de manera sistemàtica i clara, els resultats obtinguts, després d'aplicar tant les tècniques qualitatives com quantitatives més adients a les dades recollides de les diferents fonts analitzades.

El procés que hem seguit per a l'estudi —aspecte fonamental per a la metodologia qualitativa— és descrit detalladament en cada un dels apartats, per la importància que té cadascun d'ells en la totalitat de la recerca. Volem insistir en el compliment estricte dels principis ètics que han regit tota la investigació; principis que s'han anat explicant en els diferents apartats del capítol sobre la metodologia emprada i que, de manera indirecta, tornarem a repetir en aquest capítol.

Si bé en alguns casos ha estat impossible que algú altre repassés les dades, en altres ocasions hem comptat amb experts en el tema que ens han ajudat a l'hora de cercar i crear els diferents mètodes d'anàlisi emprats en la recerca.

5.1. Dades procedents dels documents oficials de l'Administració

La primera part de l'estudi que presentem parteix dels enunciats dels documents oficials de l'Administració referents als currículums de les quatre àrees de Secundària que hem anat citant —la de Llengua, la de Ciències Socials, la de Visual i Plàstica, i la de Música— en relació amb el tema de l'EC i de la interdisciplinarietat. L'anàlisi lingüística del camp lèxic i semàntic dels MCM i les TIC, seguida de l'anàlisi de contingut dels enunciats —per veure si són OE i RD—, a més del recull de totes les cites referents a la interdisciplinarietat, ocuparan aquesta primera part del penúltim capítol de la investigació.

5.1.1. Anàlisi lingüística del currículum de l'AL, de Ciències Socials, de Visual i Plàstica, i de Música de l'ESO (1992)

Reprenent el punt on ens havíem quedat en l'apartat 4.2.1 del capítol anterior, a continuació mostrem l'aplicació del mètode per a l'anàlisi lingüística dels quatre currículums oficials de l'ESO. L'objectiu que ens ha guiat en aquesta anàlisi ha estat la recerca de totes les referències lèxiques, explícites en els documents oficials, que pertanyin al camp semàntic dels MCM, les TIC i la interdisciplinarietat. Amb això pretenem veure si els currículums investigats comparteixen els mateixos termes per designar els camps semàntics que són objecte d'estudi o, al contrari, divergeixen en algun punt.

El procediment que hem seguit per analitzar les dades, el mostrem en els quadres que hem adjuntat a continuació. La distribució d'aquelles es correspon amb els apartats comuns que conté tot primer nivell: una introducció, els objectius generals d'àrea, els continguts, els objectius terminals, i finalment les orientacions didàctiques (per a l'ensenyament-aprenentatge i per a l'avaluació). Per a una ràpida localització de cada apartat, hem inclòs entre parèntesis les pàgines corresponents a l'original. Els nombres que hi ha al costat esquerre d'algunes dades corresponen a la disposició oficial del document, que hem mantingut; en canvi, els nombres entre parèntesis situats a la dreta indiquen la freqüència amb què s'ha repetit la mateixa expressió. Quan ens trobem amb una dada sense parèntesis, indica una sola aparició.

A més, la primera part del quadre fa referència al camp semàntic dels MCM, mentre que la segona recull el de les TIC.

L'AL ha estat el model que hem seguit per continuar l'anàlisi en els altres tres currículums restants, d'acord amb tot el que s'ha explicat en el punt 4.2.1.1. En primer lloc, sempre hem començat per recollir les relacions lèxiques idèntiques (RLEX-A) en un camp semàntic determinat. Per marcar les diferents possibilitats que poden aparèixer en el camp semàntic dels MCM, hem posat un nombre al costat esquerre de la lletra (vegeu els exemples marcats en color gris dins del quadre 1 en l'apartat dels MCM), i per al camp semàntic de les TIC, el nombre l'hem situat a la dreta de la lletra (vegeu l'exemple en lletra negreta del quadre 1). Si mirem el quadre 1 uns instants, a primer cop d'ull s'aprecien tres quadrets grisos i unes lletres destacades en negreta. Això vol dir que, per a referir-se als MCM, hem trobat tres relacions lèxiques idèntiques (RLEX-1A, 2A i 3A), i per a les TIC, només una (RLEX-A1). Una vegada identificades les relacions lèxiques idèntiques per a cada camp semàntic, podem trobar-nos amb les sigles RLEX-B, que indiquen mots sinònims de la RLEX-A —en el sentit que ja s'ha explicat en el capítol anterior. El nombre que apareix a la dreta, o a l'esquerra, de RLEX-B, segons siguin MCM o TIC, concorda amb la RLEX-A a partir de la qual s'estableix la sinonímia. Hem d'explicar també que al costat d'algunes RLEX-A o B s'observaran les sigles SINT, que assenyalen que el nou significat s'ha creat a partir de la cadena nominativa que s'ha produït amb la conjunció "i". Per passar a estudiar els quadres, només ens manca explicar les sigles RSEM, que mostren el conjunt de paraules i expressions que guarden una relació semàntica amb la RLEX anterior, amb la qual comparteix el nombre. Donem pas, ara sí, als quadres que hem realitzat com a fruit de l'anàlisi lingüística.

Camp lèxic i semàntic de l'AL sobre MCM i TIC

Quadre 1

	INTRODUCCIÓ (39-44)	OBJ. GENERAL (45)	CONTINGUTS¹ (45-47)	OBJ. TERMINAL (47-49)	ORIENTACIONS (49-57)
M C M	RLEX-1A: - mitjans de comunicació (3). RLEX-1B: - mitjans. - simples. Tecnologies, més o menys modernes. RLEX-2A - mitjans de comunicació oral. RSEM-2 Ràdio i TV.	RLEX-1B 7. mitjans de comunicació social.	RLEX-1B Pro.6.2. - mitjans de comunicació social. RLEX-3A Fets.1.4. - mitjans de comunicació audiovisual.	RLEX-1A 50. mitjans de comunicació. RLEX-1B 3. mitjans de comunicació social. RSEM - televisió. - ràdio. - cinema. - publicitat. 10. gèneres periodístics.	RLEX-1^a - mitjans de comunicació (6). RLEX-1B: - mitjà/ns (4). RSEM-1 - mitjans tècnics. - mitjans de comunicació (premsa) (2). - periòdics (2). - revistes. - ràdio. - televisió. - cinema. - teatre. - magnetòfon de casset. - vídeo. RLEX-1B-Sint - mitjans de comunicació i difusió social.
T I C				RLEX-A1 17, 19 tecnologia/es de la informació (2).	RLEX- A1 - tecnologia de la informació. RLEX-B1 - aquests mitjans (2). - aquestes innovacions. 16. instruments informàtics. - recursos informàtics. RSEM-1: - processador de textos. - altres programes específics.

Camp lèxic i semàntic de Ciències Socials sobre MCM i TIC

Quadre 2

	INTRODUCCIÓ (39-41)	OBJ. GENERAL (42)	CONTINGUTS (42-44)	OBJ. TERMINAL (44-47)	ORIENTACIONS (47-51)
M	RLEX-1A - mitjans de comunicació (2). RLEX-1B - mitjans indirectes. RSEM-1		RLEX-1B Pro-3.8. mitjans de comunicació de masses.	RLEX-1A 26. mitjans de comunicació (3). RSEM - premsa. RLEX-1B 49. observació	RLEX-1A mitjans de comunicació (2). RSEM-1 - escrits // premsa. - audiovisuals (2)

¹ Hem considerat interessant subratllar on sortia la categoria lèxica; per tant, hem afegit les inicials dels tres apartats de continguts perquè sigui més fàcil la seva localització en el document oficial (Pro= procediments, Fets = fets, conceptes i principis).

C M	- fotografia - diapositiva - imatges mòbils.			indirecta. RSEM-1 - pel·lícules. - vídeos. - gravats. - imatges.	-cinematogrà-fics. - notícia. - vídeos. - diapositives.
T I C		RLEX-A2 - mitjans informàtics. RSEM-2 - arxius. - bases dades. - taules. estadístiques.	RLEX-A3-Sint Pro-3.3. mitjans informàtics i telemàtics.		RLEX-A2 - mitjà informàtic. RLEX-B2 - aquest recurs. RSEM-2 - confecció gràfics. - construcció espais urbans, etc.

Camp lèxic i semàntic de Visual i Plàstica sobre MCM i TIC

Quadre 3

	INTRODUCCIÓ (39)	OBJ. GENERAL (40)	CONTINGUTS (40-41)	OBJ. TERMINAL (41-42)	ORIENTACIONS (42-44)
M C M	RLEX-1A - mitjà/ns de comunicació (2) RSEM-1 -llenguatge visual i plàstic.			RLEX-1A 12. mitjans de comunicació. RSEM-1 12. imatges visuals 13. missatges visuals publicitaris 16. llenguatges seqüenciats: (RSEM) - auca. - còmic. - cinema. - televisió. - animació.	RLEX-1A - mitjans de comunicació.
T I C	RLEX-A4 -tecnologies audiovisuals		RSEM-A4 Pro-3.1. tecnologia de producció d'imatges. 1.2. imatges manuals i tecnològiques.	RSEM-4 24. ordinador.	RSEM-A4 - recursos tecnològics de captació d'imatges (RSEM-4) -fotografia. - vídeo. RSEM-B3-Sint - mitjans tecnològics de producció i captació d'imatges (RSEM-4) -fotografia. - cinema. - vídeo. RLEX-4 - informàtica. RSEM-4 - ordinador.

Camp lèxic i semàntic de MÚSICA sobre MCM i TIC

Quadre 4

	INTRODUCCIÓ (39)	OBJ. GENERAL (40)	CONTINGUTS (40)	OBJ. TERMINAL (41)	ORIENTACIONS (42-44)
M C M	RSEM-1A - TV - cinema. - vídeo.				RSEM-3A - materials audiovisuals (RSEM-3) - vídeo. - diapositives.
T I C		RLEX-A5 6. tecnologia.	RLEX-A5-Sint Pro-3.4. recursos informàtics i electrònics.	RLEX-A5 22. tecnologia.	RSEM-5 - materials electrònics. (RSEM-5) - ordinadors. - sintetitzadors. RLEX-B5 - informàtica. - noves tecnologies.

A part de la recerca lingüística sobre el camp semàntic de l'EC, també hem tingut present la que fa referència a la **interdisciplinarietat**, ja que, segons el que s'ha explicat en el punt 1.5.2, és un altre aspecte comú que apareix en tots els currículums analitzats, i no hem volgut deixar de considerar-la. A diferència del camp semàntic de l'EC, en aquest cas la recerca ha estat molt més senzilla, perquè normalment en tots els documents es troba un paràgraf dedicat a explicar-ho i és de fàcil localització. La repetició lèxica més emprada és el mateix terme d'*interdisciplinarietat*, a partir del qual hem recollit com a dades tots els enunciats que s'hi relacionaven i els hem afegit al final de l'apartat d'anàlisi de contingut, després dels quatre currículums.

5.1.2. Resultats de l'anàlisi lingüística sobre el currículum de l'AL, de Ciències Socials, de Visual i Plàstica, i de Música de l'ESO (1992)

A continuació, expliquem els resultats obtinguts en l'anàlisi lingüística de cada àrea, per arribar a unes conclusions referents a aquest apartat.

Abans, però, ens agradaria de fer uns comentaris generals sobre el que evidencien les dades. En el punt anterior s'ha dit que el currículum de l'AL ha estat el model de partida per a l'anàlisi dels altres. Si bé en aquest hem trobat les tres possibilitats de relacions lèxiques idèntiques per al camp semàntic dels MCM —que la resta de currículums han completat—, per a les TIC no ha ocorregut el mateix. No podríem deixar passar per alt el fet que, en aquest cas, cada currículum investigat aporta una RLEX-A diferent, de manera que hem arribat a un total de cinc possibilitats, que hem marcat en negreta en els quadres anteriors. Abans de poder extreure conclusions d'aquest primer acostament a les dades, comentarem amb detall els resultats que hem extret de cada quadre.

El procediment que seguim per explicar les freqüències més repetides en l'anàlisi — representades pels nombres entre parèntesis en les graelles anteriors— consisteix a mostrar, primerament, les repeticions lèxiques idèntiques, i al costat de cadascuna d'aquestes, separades per //, afegim les repeticions que hem considerat sinònimes.

En l'**AL**, i en relació amb els MCM, l'expressió lèxica repetida més vegades és:

- *mitjans de comunicació* (10 vegades) // *mitjà/ns* (5), *simples tecnologies, més o menys modernes*.
- *mitjans de comunicació social* (3).

Les relacions semàntiques produïdes són:

- *mitjans de comunicació oral: ràdio* (3) i *televisió* (4).
- *gèneres periodístics*, que alhora entenem com a sinònim de *mitjans de comunicació (premsa)*, amb un total de 3 vegades, a més de l'aparició del mot *periòdics* dues vegades més.
- *mitjans tècnics*.
- *cinema* (2).
- *publicitat, revistes, casset, vídeo i teatre*, una única aparició en els contextos analitzats.

Vegem el mateix amb les TIC:

- *tecnologia de la informació* (3) // *mitjà/ns* (2), *innovacions, instruments informàtics i recursos informàtics*.

Les relacions semàntiques produïdes són:

- *processador de textos i altres programes específics*.

Pel que fa a la sintaxi, trobem molt interessant la unió i el significat que apareix en els dos casos dins del camp semàntic de MCM. El primer, *mitjans de comunicació i difusió social*, podríem classificar-lo com un sinònim de *mitjans de comunicació social*, per l'èmfasi que dóna *difusió social*. En canvi, amb la coordinació "i" en *recursos audiovisuals i informàtics* s'estableix la unió i la integració dels dos camps semàntics que hem analitzat per separat: MCM i TIC.

Les conclusions per a l'àrea de **Ciències Socials**, les hem obtingudes en agrupar totes les relacions lèxiques que apareixen en les dotze pàgines que ocupen les explicacions. L'expressió lèxica idèntica més repetida per als MCM és:

- *mitjans de comunicació* (7) // *mitjans indirectes i observació indirecta*.
- *mitjans de comunicació de masses*.

Les relacions semàntiques produïdes són:

- *premsa* (2), i com a sinònim també *escrit*, amb un total de 3 aparicions.
- *vídeos i diapositives* (2).
- *fotografies, imatges mòbils, pel·lícules, gravats, imatges, audiovisuals i notícia*, un sol cop.

Per a les TIC, la repetició lèxica idèntica més produïda ha estat la de *mitjà/ns informàtic/s* (2), per davant de *mitjans informàtics i telemàtics* (1), que, segons el que hem explicat de la conjunció "i", ho considerem un altre significat.

Només hem trobat una repetició lèxica sinònima del primer cas, en l'expressió *aquest recurs*. Les relacions semàntiques originades són: *arxius, bases dades, taules estadístiques, confecció gràfics i construcció d'espais urbans*, amb una sola aparició.

En l'àrea de **Visual i Plàstica**, la repetició lèxica idèntica més freqüent és *mitjans de comunicació* (2), que no s'ha de confondre amb un altre significat atorgat a aquesta expressió al principi de la introducció. Aquesta expressió engloba un ampli camp semàntic relacionat amb ella, dins del qual torna a haver una altra ampliació del camp semàntic, com és el cas de *llenguatges seqüenciats*, el bloc del qual, d'acord amb el quadre, queda representat per les expressions: *imatges visuals, missatges visuals publicitaris i llenguatges seqüenciats*, que alhora també s'expandeix.

El panorama de les TIC, en aquesta àrea, queda confús, ja que hi ha certa ambigüitat i diversitat: no hem trobat cap repetició comuna. Per aquest motiu, haurem de passar directament a establir relacions al llarg de tot el document, perquè no hi ha gaires concrecions.

Finalment, en l'àrea de **Música**, la repetició lèxica idèntica més freqüent en els MCM és la de *materials audiovisuals*.

Les relacions semàntiques establertes en la repetició lèxica anterior i en una inferència que hem fet a la introducció donen:

- *vídeo* (2).
- *diapositives, cinema, TV, una sola aparició*.

Per a les TIC, trobem que *tecnologia* és la que apareix repetida dues vegades i va seguida de *recursos informàtics i electrònics, materials electrònics, informàtica i noves tecnologies*, que només apareixen una vegada.

A fi i efecte de poder visualitzar millor totes les dades comentades, hem elaborat aquesta taula resum. A l'esquerra, apareixen totes les repeticions lèxiques (RLEX-A) que hem trobat en l'anàlisi per als MCM i les TIC. A la dreta, hem afegit la freqüència que ha obtingut la repetició lèxica escrita en la mateixa línia. Quan en una columna no hi apareix cap nombre, és que en el currículum en qüestió no hi figura aquesta expressió lèxica.

Taula resum de l'anàlisi lingüística dels currículums

Taula 1

MCM	AL	SOCIALS	VISUAL	MÚSICA	TOTAL
RLEX-1a mitjans de comunicació	10	7	4		21
RLEX-2a mitjans de comunicació oral	1				1
RLEX-3a mitjans de comunicació audiovisual	1				1
TIC					
RLEX-A1 tecnologies de la informació	2				2
RLEX-A2 mitjans informàtics		2			2
RLEX-A3 mitjans informàtics i telemàtics		1			1
RLEX-A4 tecnologies audiovisuals			1		1
RLEX-A5 tecnologia				2	2

Les conclusions finals que podem extreure d'aquesta anàlisi lingüística són dues: el camp semàntic dels MCM compta amb unes expressions lèxiques més comunes i generals que el de les TIC, on s'aprecia una divergència de lèxic per a designar aquest conjunt; i, finalment, l'expressió lèxica més freqüent en tots els currículums per als MCM és la de **MITJANS DE COMUNICACIÓ**, i en canvi, per a les TIC és la de **TECNOLOGIA DE LA INFORMACIÓ**, perquè després de l'estudi hem vist que, amb els empats que apareixen entre les expressions *tecnologies de la informació* i *mitjans informàtics i tecnologia*, el més coherent segons les freqüències és ajuntar les de *tecnologies de la informació* amb les de *tecnologia*.

No podem tancar l'exposició dels resultats obtinguts sense fer notar la curiositat següent, que ve a corroborar-los: la primera referència explícita a les TIC apareix en l'objectiu general d'etapa 11 de 1993 mitjançant *instruments tecnològics*, i llavors, en els objectius generals d'àrea, no hi surt. En canvi, en aquests hi apareix per primera vegada una referència explícita als MCM a través de l'expressió *mitjans de comunicació social*. Haurem d'esperar a les instruccions 2000-2001 —en la cita que donem en el punt 1.5.4— per trobar escrit *tecnologies de la informació i comunicació*.

Donada per acabada l'anàlisi lingüística, ens ocupem tot seguit de l'anàlisi de contingut dels mateixos currículums.

5.1.3. Anàlisi de contingut del currículum de l'AL, de Ciències Socials, de Visual i Plàstica, i de Música de l'ESO (1992)

L'estudi que presentem en aquest apartat ve a ser la continuació del ja iniciat en el capítol anterior, concretament en el punt 4.2.1.1, si bé ara cal que aprofundim més en alguns aspectes metodològics. En primer lloc, podrà observar-se que, seguint les indicacions donades per a l'anàlisi lingüística, la distribució de les dades correspon als apartats comuns que conté tot primer nivell amb les pàgines que ocupen en l'original. A diferència del cas anterior, en aquests quadres les dades compten amb una alternança de lletres i nombres. En el primer cas, les lletres han estat afegides per nosaltres, ja que tant en la *introducció* com en les *orientacions* la informació es troba inserida en els paràgrafs del text, a partir dels quals seleccionarem els enunciats que responien a alguna de les categories emprades per a realitzar l'anàlisi. Quan hem aïllat enunciats, hem tingut molt present el context en relació amb el tema que s'estava desenvolupant. El fet d'organitzar aquests dos blocs en la successió correlativa de les lletres de l'alfabet, pretén facilitar la tasca final de l'anàlisi (Miles i Huberman, 1994).

En el cas dels nombres, hem copiat textualment el corresponent a l'original, d'aquesta manera la seva localització és immediata. Tant en la graella dels *continguts* com en la d'*orientacions* apareixen en lletra negreta alguns subtítols. Els de la graella dels *continguts* formen part de la distribució del document oficial original. En canvi, els de la graella de les *orientacions* responen a un afegitó personal per tal de facilitar el context del qual s'ha extret l'enunciat en qüestió. Un exemple d'això es troba en les orientacions de l'AL, quan hem precisat que els enunciats es trobaven en relació amb la llengua oral, l'escripta o la literatura (quadre 5).

Tots aquells enunciats que de forma directa i clara es concretaven en les TIC, els hem assenyalat en lletra cursiva en els quadres.

Una vegada recollides les dades, i a partir d'una lectura literal dels enunciats, comptant en tot moment amb el context on estan inscrits, les hem anat classificant segons si l'enunciat comprèn el treball sobre l'EC com a **OE**, com a **RD** o com a **OE i RD alhora**, ja que, d'acord amb el que s'ha explicat en el punt 4.2.1.1.b, en molts casos no ha estat possible separar metodològicament l'OE del RD. Per aquest motiu, en molts enunciats apareixen les dues sigles. En els pocs casos en què quedava explícita la tendència per l'un o l'altre, s'ha indicat clarament. L'ordre en què presentem els quadres respon al que s'ha seguit en l'anàlisi anterior, és a dir, l'AL, la de Ciències Socials, la de Visual i Plàstica, la de Música i, per acabar, el quadre sobre la interdisciplinarietat.

Anàlisi de contingut de l'àrea de Llengua

Quadre 5

	INTRODUCCIÓ (39-44)	OBJ. GENERAL (45)	CONTINGUTS² (45-47)	OBJ. TERMINAL (47-49)	ORIENTACIONS (49-57)
ÀREA DE LLENGUA	a. (...) en aquest Disseny curricular no es destaca de manera aïllada un tema específic per als mitjans de comunicació, com es fa en d'altres propostes curriculars, sinó que aquests mitjans es trobaran relacionats amb les diferents habilitats lingüístiques. OE / RD	7. Identificar i valorar els mitjans de comunicació social com a grans productors de missatges verbals i no verbals, i interpretar-ne críticament el contingut en relació amb els valors de la cultura pròpia. RD / OE	Procedimentals 9. Interpretació de textos escrits, de textos icònicogràfics. OE / RD 13. Conversió d'imatges en text escrit. OE / RD 14. Producció d'un complex comunicatiu (auca, mural, anunci, reportatge...) OE / RD Conceptuals 1. Llengua oral. 1.4. Mitjans de comunicació audiovisual. OE	1. Analitzar missatges orals formals o espontanis, tot reconeixent si són singulars (exposició, conferència, discurs), plurals (diàleg, conversa, entrevista, debat, col·loqui, taula rodona), com també el registre que els pertoca, i interpretar-ne els elements no verbals que els acompanyen. OE / RD 3. Expressar opinions raonades a propòsit de les comunicacions orals en què l'alumnat pugui tenir un paper de receptor: tant si són procedents dels mitjans de comunicació social (televisió, ràdio, cinema, publicitat) com de la vida escolar, cultural i social (debat, col·loqui, discurs, conferència). OE / RD 6. Demostrar interès per les manifestacions orals d'altri que no estiguin estrictament lligades a la vida escolar (per exemple, les que apareguin a la televisió, col·loquis, debats, etc.) i que siguin d'iniciació a la vida adulta. OE / RD 10. Interpretar els diferents gèneres periodístics de contingut històrico-informatius (crònica, notícia,	b. L'anàlisi d'elements concrets dels mitjans de comunicació s'inserirà en el treball global de cada mitjà. Sempre que es pugui, aquesta anàlisi anirà lligada amb la utilització del mitjà que s'analitzi i es defugirà la reflexió només teòrica. OE / RD c. (...) tenir una biblioteca bàsica amb diccionaris, periòdics, revistes, llibres de text, llibres de lectura; la utilització de recursos audiovisuals i informàtics, etc. RD - En llengua oral: d. (...) es buscaran diferents situacions de comunicació (...) destacant amb més o menys mesura els elements no verbals; amb pauta prèvia donada pels professors o sense; fixant-se en aspectes de claretat, coherència o registre. OE / RD - En llengua escrita. e. Els textos provinents dels mitjans de comunicació (premsa), amb imatge o sense, seran objecte d'un treball

² Hem seguit els mateixos criteris que el quadre 1.

				<p>reportatge), argumental (carta al director, editorial i article d'opinió) i dialogat (entrevista), de temes d'interès per als adolescents i d'altres d'interès més general i d'acostament a la vida adulta. OE / RD</p> <p>13. Confeccionar un relat de fets o accions, a partir d'imatges o d'un guió previ, tot seguint alguna mena d'ordenació que pugui ser reconeguda per altri, d'acord amb les normes ortogràfiques i de puntuació, espais i marges. OE / RD</p> <p>50. Reconèixer els aspectes bàsics de la varietat estàndard utilitzada pels mitjans de comunicació i de les varietats dialectals per tal d'assegurar la comprensió de missatges entre parlants de la mateixa llengua. OE / RD</p> <p>16. <i>Manejar amb soltesa instruments informàtics d'ajut a la redacció i a la impressió de treballs escrits, com ara processadors de textos, verificadors i correctors ortogràfics, diccionaris de sinònims i programes d'autoedició.</i> RD</p> <p>17. <i>Valorar els recursos que proporciona la tecnologia de la informació per reestructurar els treballs escrits i facilitar la precisió</i></p>	<p>especial, per la freqüència amb què es troben en la vida quotidiana i per la necessitat de saber-ne fer una lectura crítica i activa. OE / RD</p> <p>f. El treball sobre els mitjans de comunicació, incloent-hi la publicitat i la historieta o còmic, servirà per a dinamitzar l'expressió oral i escrita. OE / RD</p> <p><i>g. Cada vegada més, l'expressió escrita pot ser treballada utilitzant diferents mitjans: processadors de textos o altres programes específics que proporciona la tecnologia de la informació. Aquestes innovacions poden aportar una millora a la pràctica de l'escriptura i al domini d'alguns aspectes formals: presentació de textos escrits, etc.</i> RD</p> <p>- AVALUACIÓ sobre LITERATURA</p> <p>h. (...) valorar la capacitat d'interrelacionar la literatura amb la seva presència als mitjans de comunicació i difusió social (premsa, ràdio, TV, cinema, teatre, cançó...).</p> <p>OE / RD</p>
--	--	--	--	---	--

				<i>i la presentació de les idees.</i> RD <i>19. Utilitzar el concepte d'índex i les eines de tecnologia de la informació per a la cerca i recuperació d'informació continguda en bases de dades, enciclopèdies i diccionaris electrònics.</i> RD	
--	--	--	--	---	--

La relació de **l'àrea de Ciències Socials** amb l'AL i l'EC queda ben clara en aquest enunciat de la introducció, quan cita alguns objectius generals de l'àrea que cal assolir: “[...] *les capacitats d'analitzar mecanismes i valors de les societats a més també [...] de conèixer i apreciar el patrimoni cultural —tot considerant la diversitat lingüística i cultural com un dret dels pobles i de les persones a la seva identitat—*”. Uns paràgrafs després, i parlant de Catalunya com el medi nacional dels nostres alumnes, diu que cal considerar el “[...] *conjunt d'informació percebuda pels mitjans de comunicació i l'espectre de valors que se'n deriva*” (1993:39).

Anàlisi de contingut de l'àrea de Ciències Socials

Quadre 6

	INTRODUCCIÓ (39-44)	OBJ. GENERAL (45)	CONTINGUTS (45-47)	OBJ. TERMINAL (47-49)	ORIENTACIONS (49-57)
ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS	a. D'una banda, l'obtenció i anàlisi de la informació. Així, el registre derivat de l'observació directa i, sobretot, l'observació per mitjans indirectes (fotografia, diapositiva, imatges mòbils, etc.), l'obtenció genèrica de la informació a través de l'enquesta, entrevista i qüestionari; l'estadística i el registre gràfic, tan múltiples i habituals en els nostres mitjans de comunicació, constitueixen un	<p>4. <i>Explorar reculls d'informació estructurada (arxius, bases de dades, taules estadístiques) que puguin ser objecte d'accés i interrogació per mitjans informàtics.</i> RD</p> <p>5. <i>Sistematitzar i ordenar, mitjançant diferents tipus de registre (gràfics, estadístiques, quadres, fitxes, àudios), les dades obtingudes mitjançant diferents fonts d'informació.</i> RD</p>	<p>Procedimentals</p> <p>3.3. <i>Accés per mitjans informàtics i telemàtics a fonts d'informació estructurada.</i> RD</p>	<p>26. Emprar la premsa i els mitjans de comunicació en general per obtenir informació sobre diferents temes, i analitzar-la críticament i valorar la importància dels mitjans de comunicació com a transmissors i definidors de canvis en les relacions humanes i en la vida privada. OE / RD</p> <p>48. <i>Crear, mantenir i interrogar bases de dades senzilles amb suport informàtic per tal de constituir reculls d'informació</i></p>	b. En aquest sentit s'ha de potenciar a les aules la presència del món d'avui mitjançant, sempre que sigui possible, l'anàlisi dels documents generats pels mitjans de comunicació, tant siguin escrits com audiovisuals i cinematogràfics. Els diversos procediments de recerca d'informació i de comunicació tenen en aquesta àrea una potencialitat rellevant. Alhora, tot el que pertany al món de la notícia i que té una presència quotidiana a través dels

	<p>contingut que comparteixen tècnicament diverses àrees i, entre aquestes, les Ciències Socials. RD / OE</p>			<p><i>organitzada.</i> RD</p> <p>49. Obtenir, tot analitzant-la i classificant-la, informació rellevant a partir de diverses fonts d'observació directa (treball de camp, enquestes, entrevistes, visites), d'observació indirecta (pel·lícules, vídeos, gravats, imatges, obres d'art) i de diferent tipus (documents escrits, gràfics, mapes, estadístiques, bases de dades), distingint les dades i opinions que proporcionen al voltant d'un tema. OE / RD</p>	<p>mitjans de comunicació resulta altament motivador entre els adolescents i permet, sovint, de fer el salt de l'anècdota diària a l'esquema explicatiu i a l'anàlisi en profunditat. OE / RD</p> <p>c. (...) emprar la premsa –diària o no diària- i el món audiovisual constitueixen també fonts inapreciables per organitzar activitats d'aprenentatge. OE / RD</p> <p>d. (...) visionat de vídeos amb una pauta prèvia dins el marc d'una programació. OE / RD</p> <p>e. <i>Recentment s'ha incorporat com a recurs didàctic de l'àrea el mitjà informàtic. Des de la confecció de gràfics fins a d'altres jocs, etc.</i> RD</p>
--	--	--	--	--	--

L'àrea de Visual i Plàstica es recolza en la necessitat de poder discernir i valorar tota la informació que reben els alumnes a través d'aquest mitjà:

Immergits en una societat com l'actual en què els estímuls visuals adquireixen una dimensió prevalent, la cultura de la imatge i del fet artístic imposa que els nois i les noies sàpiguen discernir i valorar per si mateixos tot el cúmul d'informació que els arriba per aquest mitjà.

Però no només en això, sinó que també reconeix que *"l'educació visual i plàstica connecta l'alumne/a amb un àmbit tan extens com és el que configura la cultura de la imatge, l'art, els mitjans de comunicació i les tecnologies audiovisuals"* (1993: 39).

Anàlisi de contingut de l'àrea de Visual i Plàstica

Quadre 7

	INTRODUCCIÓ (39)	OBJ. GENERAL (40)	CONTINGUTS (40-41)	OBJ. TERMINAL (41-42)	ORIENTACIONS (42-45)
ÀREA DE VISUAL I PLÀSTICA		<p>4. Codificar i descodificar missatges visuals de caràcter tècnic i aplicar-los en els processos de lectura i expressió. OE / RD</p> <p>7. Comprendre les relacions del llenguatge visual i plàstic amb altres llenguatges com a mitjà de transmetre i obtenir informació, i elegir-ne l'opció adequada a diferents finalitats comunicatives. OE / RD</p>	<p>Procedimentals 1.2. Observació indirecta a partir d'imatges manuals i tecnològiques. OE / RD</p> <p>3.4. Transferència a obra plàstica de missatges verbals, musicals i gestuals. OE / RD</p> <p>Actitudinals 3.2. Actitud crítica raonada sobre qualsevol missatge, comunicació, obra (gràfico-plàstica). OE / RD</p>	<p>12. Ser conscient de la importància i protagonisme en els missatges visuals als mitjans de comunicació. OE / RD</p> <p>13. Reaccionar críticament a manipulacions i discriminacions (socials, racials sexuals) fomentades per determinats missatges visuals i publicitaris. RD / OE</p> <p>15. Transferir al llenguatge visual i plàstic missatges emesos en altres llenguatges (oral, escrit, musical, gestual) aconseguint definir una situació equivalent o paral·lela. OE / RD</p> <p>16. Distingir les particularitats sintàctiques dels llenguatges seqüenciats (auca, còmic, cinema, televisió, animació) i emprar-ne els recursos bàsics en descripcions i narracions. OE / RD</p>	<p>b. (...) L'alumne ha d'emprar de generalitzada els recursos tecnològics de captació d'imatges, especialment els més versàtils (fotografia, vídeo, etc.), per tal de desmitificar-los i perquè constitueixen una eina molt valuosa per agilitzar l'adquisició de continguts i l'elaboració d'obres. OE / RD</p> <p><i>c. Per això, seria interessant dissenyar crèdits variables basats en l'ampliació dels continguts tridimensionals, la concepció i construcció de formes escultòriques, la iniciació al coneixement de les possibilitats de la informàtica en la producció de gràfics i imatges, i també del dibuix tècnic i del disseny assistit per ordinador, l'aproximació a les possibilitats expressives dels llenguatges propis dels mitjans tecnològics de captació i de producció d'imatges (fotografia, vídeo, cinema) i la història de l'art.</i> RD</p>

La *música* és un art, i com a tal, un llenguatge, afirmació que apareix en la introducció d'aquesta àrea, que acaba tot puntualitzant la finalitat pròpia: "Es pretén la contextualització històrica i social del producte artístic, ja que l'art, i

concretament la música, també és un producte social, i ahora proporciona una visió 'des de dins' de la mateixa obra d'art" (1993:39).

Anàlisi de contingut de l'àrea de Música

Quadre 8

	INTRODUCCIÓ (39)	OBJ. GENERAL (40)	CONTINGUTS (40)	OBJ. TERMINAL (41)	ORIENTACIONS (42-44)
ÀREA DE MÚSICA	a. (...) incorpora aquells coneixements musicals que els alumnes i les alumnes reben per via extraescolar (TV, cinema, vídeo, etc.) que, en força casos, representen la realitat musical que els és més propera. OE / RD	6. Fer ús de la tecnologia per enriquir la seva expressió i percepció musicals. RD	Procedimentals 3.4. Utilització de recursos informàtics i electrònics com a eines d'expressió, representació i interpretació musicals. RD	22. Utilitzar els recursos que ofereix la tecnologia pel que fa a la creació, edició, interpretació i reproducció de música. RD	b. (...) la utilització de totes les noves tecnologies, pot constituir un importantíssim element motivador dels alumnes i de les alumnes. RD

D'acord amb l'explicació iniciada al final de l'estudi lingüístic, la interdisciplinarietat és un altre objectiu de la nostra recerca en els documents dels primers nivells de concreció. Partint d'una anàlisi lingüística molt més senzilla i reduïda que la de l'EC, el resultat de recollir els enunciats que podem considerar dades en aquest camp semàntic també ha estat molt menys voluminós. Mostrem ara un quadre amb els enunciats referents a aquest tema.

La interdisciplinarietat en els quatre currículums estudiats

Quadre 9

ÀREA de	ENUNCIATS
LLENGUA	(...) el que hom aprèn en l'Àrea de Llengua i literatura afecta no solament el coneixement del fet lingüístic i literari, sinó, d'una part, la manera com aprèn en altres àrees del currículum escolar, i d'una altra, les seves possibilitats de desenvolupament com a ciutadà (1993:42). En tractar la Literatura diu que: El fet que la literatura sigui un instrument per fer un aprenentatge interdisciplinar de manera natural, ha de ser aprofitat pel professorat per relacionar allò que l'alumne/a va aprenent amb diferents aspectes de la vida quotidiana (1993:52-53). En relació amb els textos dels MCM diu que: Cal motivar els estudiants, en col·laboració amb d'altres departaments, a consultar periòdics en diverses llengües (1993:52).
CIÈNCIES SOCIALS	(...) Elaborar qualsevol exercici de demografia, per exemple, pressuposa la relació amb l'Àrea de Matemàtiques (el coneixement de càlculs percentuals, l'establiment de proporcions, el coneixement dels graus en la mesura dels arcs, de les coordenades, etc.) i, no caldria ni dir-ho, amb l'Àrea de Llengua. Per treballar qualsevol anàlisi de l'espai cal referir-se a coneixements de Ciències experimentals ... (1993:40)
VISUAL PLÀSTICA	Atès el caràcter instrumental propi del llenguatge visual i plàstic, caldria treballar els continguts de forma interdisciplinària. Així, doncs, l'articulació d'un determinat conjunt de continguts d'educació visual i plàstica amb altres corresponents a una o

	<i>més àrees en un crèdit comú integrat, en un crèdit variable o en un crèdit de síntesi, permetrà treure'n millor rendiment, i prioritzar-ne en els crèdits comuns els objectius i continguts més específics (1993:43).</i>
MÚSICA	<i>Convé tenir les vies interdisciplinàries de coneixement. Entre aquestes es proposen el coneixement dels elements del so conjuntament amb l'Àrea de Ciències experimentals, o el coneixement de cultures i èpoques a les quals pertanyen les obres treballades amb la de Ciències socials. La música és inclosa dins de l'Àrea Artística i, per tant, cal vetllar per una interdisciplinarietat amb les arts plàstiques, malgrat que no sempre sigui fàcil, a causa de la gran diferència en els llenguatges emprats. En tot cas cal establir-hi lligams en aquells aspectes més propers, com ara les respectives definicions ... (1993:42).</i>

5.1.4. Resultats de l'anàlisi de contingut sobre el currículum de l'AL, de Ciències Socials, de Visual i Plàstica, i de Música de l'ESO (1992)

Una vegada portada a terme la classificació de tots els enunciats sobre l'EC dels quatre currículums, passarem a comentar els resultats obtinguts de tots els currículums a través de la següent taula resum. A l'esquerra hem copiat el nom de les quatre àrees, i a la dreta hem afegit tres columnes per registrar la freqüència obtinguda en els OE, els RD i els OE / RD, a partir del nombre total d'enunciats contemplats en cada àrea. Els nombres que apareixen en cursiva mantenen relació amb els enunciats que també apareixen en cursiva en els quadres anteriors, per assenyalar que tracten de les TIC i no dels MCM. Per tant, aquests nombres ens informen, a la vegada, dels enunciats totals sobre TIC que s'han recollit en cada currículum, i del seu contingut en relació amb OE, RD o OE / RD.

Taula resum dels OE / RD dels quatre currículums analitzats

Taula 2

ÀREES	EC		
	OE	RD	OE / RD
Llengua	1 / 22	1+4 / 22	16 / 22
Ciències Socials	0 / 11	5 / 11	6 / 11
Visual i Plàstica	0 / 10	1 / 10	10 / 11
Música	0 / 5	4 / 5	1 / 5

Iniciarem el nostre discurs per l'àrea que més ens interessa, la de **Llengua**. Tal i com mostra la taula, queda clar que, la majoria dels enunciats analitzats, els hem classificat alhora com a objecte d'estudi i com a recurs didàctic (16/22), ja que ens era molt difícil poder separar-los per la seva interrelació dins del mateix enunciat; situació que s'ha tornat a repetir en l'àrea de Ciències Socials i en la de Visual i Plàstica, on la majoria d'enunciats responen a les mateixes característiques.

La interpretació d'aquest resultat cal enfocar-la com a prova evident de què la nova metodologia proposada pel currículum de Llengua a l'hora de treballar els continguts d'EC, s'expressa correctament al llarg de tot el primer nivell de concreció, segons l'anàlisi que nosaltres hi hem aplicat. **Les dades vénen a**

corroborar que: *L'anàlisi d'elements concrets dels mitjans de comunicació s'inserirà en el treball global de cada mitjà. Sempre que es pugui, aquesta anàlisi anirà lligada amb la utilització del mitjà que s'analitzi i es defugirà la reflexió només teòrica (Orientacions, b. del quadre 5 de l'AL) i que els Mitjans de Comunicació de Masses es trobaran relacionats amb les diferents habilitats lingüístiques* (Introducció a. del quadre 5 de l'AL).

L'únic cas on hem trobat que tracta un OE individual és totalment previsible, ja que apareix dins dels conceptes que cal treballar en el bloc de continguts. El que sorprèn força és que tots els enunciats en cursiva estan dins de la columna de RD, dada que vol dir que **les TIC només les consideren com a recurs didàctic** que pot ajudar a l'EC, però sense cap concreció més. En aquest sentit, recordem que no serà fins les instruccions del curs 2000-01 on apareixeran les sigles TIC, a les quals només s'hi dedica un breu paràgraf (vegeu 1.5.3).

El que podem dir davant d'això és que els llenguatges dels MCM són els que estan més contemplats en el primer nivell de concreció —només cal veure l'anàlisi lingüística i els enunciats seleccionats per a l'anàlisi de contingut quan parla de la televisió, la ràdio, el cinema, la premsa, etc.—, a diferència de les TIC. Una altra dada que ens pot ajudar a comprendre aquesta situació és que, dels vint-i-dos enunciats que hem escollit per analitzar, només quatre, és a dir, un 18%, fan referència directa a les TIC. Aquesta situació és comprensible, en part, per l'evolució vertiginosa que aquestes han sofert en poc temps, i en part, perquè era difícil de preveure i de planificar quinze anys enrere. A part d'això, el que ens deixa sorpresos és que en les successives instruccions que han anat sortint del 2000-04 només s'hagi dedicat un breu paràgraf a parlar de les TIC —ja comentat en el paràgraf anterior—, quan actualment és indubtable la importància que exerceixen en tots nosaltres, i especialment en els nostres alumnes.

La comparació d'aquests resultats amb els de les altres àrees podrà ajudar-nos a extreure una visió més clara de les intencions de la Generalitat en aquesta qüestió.

Pel que fa a l'àrea de **Ciències Socials**, les dades queden repartides només en dos blocs, RD i OE/RD. A més, gairebé la meitat dels onze enunciats que s'han analitzat tracten de les TIC perquè s'emprin com a RD (5/11). Els sis enunciats restants responen a la metodologia de treballar els continguts d'EC com a OE/RD.

En l'àrea de **Visual i Plàstica**, tornem a trobar-nos amb una situació molt semblant a l'anterior; la diferència és, però, que aquí gairebé tots els enunciats es

limiten a tractar l'EC com a OE/RD (9/10), i l'únic cas que només hem considerat com a RD és perquè clarament mostra un interès molt clar a fer servir les TIC com suport per a treballar els continguts conceptuals.

Finalment, passem a l'àrea de **Música**, on sorprenentment els pocs enunciats que hem trobat relacionats amb l'EC només tracten les TIC, i sobretot com a RD. Aquesta anàlisi ha estat un exemple ben clar de la finalitat que el currículum d'aquesta àrea persegueix en relació amb el tema que ens ocupa.

Una vegada comentats els quatre currículums analitzats, podem afirmar que en **les àrees de Llengua, de Ciències Socials i de Visual i Plàstica, els enunciats que tracten l'EC potencien un treball d'aquesta tot interrelacionant els continguts com a OE/RD principalment, metodologia que explícitament presenta el currículum de l'AL i que hem estès a l'anàlisi dels altres currículums. El currículum de Música es desmarca d'aquesta tendència, ja que proposa una EC només centrada en les funcions didàctiques que poden extreure's dels aparells.**

Un altre resultat que cal destacar és que, en les quatre àrees, tots els enunciats marcats en cursiva —perquè mostraven una al·lusió directa a les TIC— han estat classificats únicament com a RD (vegeu la columna de RD en la taula 2). Aquesta dada ens porta a la conclusió que, en el moment en què es redactaren els currículums, les TIC eren concebudes més com a RD que no com a OE/RD, a diferència dels MCM, que semblen ser entesos com a objecte d'estudi i com a recurs didàctic, si n'excloem l'àrea de Música.

Abans de cloure aquest apartat, només ens resta comentar que la **interdisciplinarietat** és un aspecte que totes les àrees consideren important i que la contemplen en el primer nivell de concreció. El que caldrà veure ara és si els Centres investigats incorporen aquest objectiu en les seves programacions.

5.2. Dades procedents dels documents oficials dels tres Centres educatius

Per tal que la Reforma pugui concretar-se a cada centre d'acord amb la realitat i circumstàncies que el caracteritzen, cal elaborar el que es coneix amb el nom de Projecte Educatiu de Centre (vegeu 1.4.3), del qual hem extret dades per a la nostra recerca, perquè és el marc general sobre el que es coordina tota l'acció educativa.

Una concreció més detallada del desplegament curricular dels processos d'EA, de la distribució dels crèdits que cal estudiar, de la metodologia que es proposa emprar, etc. és el que s'inclou en el Projecte Curricular de Centre, document fonamental per a la recollida de les dades d'aquest apartat. Del PCC, se'n deriven unes accions concretes per a tot el procés d'EA. Tal i com apuntàvem en el punt 1.4.3, el PCC ha de respondre a les preguntes: **què** s'ha d'ensenyar i avaluar en el centre, **quan i com**. Fins i tot el primer nivell de concreció de l'AL hi diu al respecte:

El Primer nivell de concreció del Disseny curricular de l'Àrea de Llengua que conté els objectius generals i terminals, i els continguts, és el marc prescriptiu de referència per a l'elaboració del Segon nivell de concreció. Ni l'ordre en què són presentats els continguts, ni els aspectes de repetició pressuposen res amb vista al seu desenvolupament en projectes curriculars de centres o a la seva aplicació més concreta en programacions de classe, donat el caràcter obert del currículum, tot tenint present que els objectius terminals han de ser la font per als objectius de cada crèdit (1993:43).

Recordem, però, que, arran del Decret de Mínims, els continguts que cal donar a cada curs de l'ESO ja ens vénen donats i caldrà realitzar altres concrecions en el PCC de cara als propers cursos.

A part del PEC i del PCC, en un principi també estàvem molt interessats a analitzar la Programació d'Aula de l'AL, que es coneix també amb el nom de "tercer nivell de concreció", en el qual s'especifiquen els objectius didàctics, els continguts, la seqüenciació intra-cicle, la temporització, les estratègies didàctiques i l'avaluació (quadre 23 cap. 1). Quan demanàvem aquest document als caps de departament dels Centres, ens trobàvem que no acostumaven a tenir-lo elaborat com a document; alguns no el tenien per escrit, altres el feien individualment, etc., realitats diferents que preteníem recollir en la subcategoria 23 de l'anàlisi de les entrevistes amb el títol de "programació del tercer nivell de concreció", dins de la qual hem contemplat tres respostes: tercer nivell elaborat conjuntament amb tot el col·lectiu del departament, de manera individual, o encara sense posar per escrit. Davant d'aquesta situació, optarem per no incloure aquest document en la recerca (vegeu apèndix II.4).

En canvi, el PCC de l'AL ha estat el document que més a fons hem estudiat de cada centre. Però també ens ha costat d'obtenir en alguns casos; sovint, la causa era que mancava l'elaboració d'alguna part dels seus components; en altres ocasions era que ni els mateixos caps de departament sabien ben bé què els estàvem demanant amb la denominació PCC, i llavors havíem d'anar explicant quins eren els components i demanar si els tenien redactats, o no; també ens deien que ells això no ho recordaven gaire i que ho demanessin al coordinador/a pedagògic/a. En fi, ha estat laboriós i lent poder aconseguir-ho tot de cada centre. En les entrevistes realitzades als professionals de l'AL ha estat un punt important que hem vetllat per

consultar a tots. La prova d'aquesta dificultat apareix en la subcategoria 22 de les unitats d'anàlisi que hem elaborat per a les transcripcions: la concreció de les respostes a aquesta pregunta en quatre apartats, malgrat que sembli simple, ha estat dificultosa, ja que alguns entrevistats no contestaven directament el que els preguntàvem, i això feia que haguéssim de tornar a insistir en un altre moment de la conversa per tal de poder obtenir la informació desitjada. Un exemple d'aquesta problemàtica pot observar-se en la transcripció del PL7 i del PL10 de l'IES-A (apèndix III.1); en el primer cas, aconsellem llegir la transcripció que va des del minut 1140 fins al 1355, i en el segon cas, llegir des del minut 454 fins al 555. Les contradiccions són aparents en ambdós casos, perquè en el moment de l'entrevista la documentació no estava enllestida.

En el quadre 22 del punt 1.4.3, mostràvem els vuit components que formen el PCC a partir dels quals hem extret les dades per a analitzar. Un fet comú que hem trobat en els tres Centres investigats, a excepció del departament de llengua castellana de l'IES-A, és que tots ells han elaborat els seus PCC a partir de les guies que les editorials dels llibres proposen per al professorat, ajuda que ha estat molt ben qualificada per tots els caps. De tots els punts que hem consultat:

- 1. els objectius generals del centre,
- 2. els objectius generals i continguts de l'AL,
- 3. els objectius generals d'àrea per cicles,
- 4. la seqüenciació de continguts,
- 5. les opcions metodològiques,
- 6. els materials curriculars i els recursos didàctics,
- 7. les pautes d'avaluació,
- 8. els criteris de promoció intercycles,

el que ens ha estat més fàcil per poder extreure'n les dades ha estat el de la **seqüenciació de continguts**, a partir de la qual hem realitzat l'anàlisi de contingut seguint els mateixos passos que per al primer nivell de l'AL. La manera com hem procedit amb les altres parts del document és la següent: només citem explícitament els enunciats que mantenen algun tipus de referència amb l'EC, i en altres casos farem unes valoracions molt generals sobre tot el que hem llegit.

El PEC, però, ens ha estat útil per situar-nos i comprendre millor el context en el qual s'ha implantat i desenvolupat la Reforma Educativa.

Per tal de poder contrastar alguns resultats dels documents amb les transcripcions de les entrevistes, s'ha indicat mitjançant el nombre de la taula en qüestió, acompanyat del codi que ha estat considerat com a conducta condicionada significativa en l'anàlisi mitjançant el *software* informàtic, al costat del qual s'explica el seu significat.

5.2.1. El PEC i el PCC de l'AL de l'IES-A. Anàlisi de contingut

Després de llegir el **PEC** de l'IES-A, l'única referència explícita trobada a l'EC és la següent:

Entenem que l'Institut ha de treballar per la democratització del saber i ajudar l'alumnat a ordenar i classificar el caos informatiu que els afecta. Per aquest motiu cerquem mètodes i recursos que puguin combatre la dissociació entre currículum escolar i currículum extern; propiciant l'opionalitat curricular, incorporem i lliguem diferents continguts teòrics i pràctics, utilitzem didàcticament l'entorn i disposem de sistemes motivadors per atendre la diversitat de tots els punts de vista. Per tal de facilitar la tasca afavorim els treballs interdisciplinaris i l'orientació globalitzadora de les diverses matèries d'estudi (2001:5)³.

Tot el conjunt de preguntes que se'ns acudeixen després de llegir aquest paràgraf, on sembla ser que se'ns desvetllarà algun tipus d'informació sobre els MCM i les TIC —com per exemple: quins mètodes i recursos empen per ajudar a classificar el caos informatiu?, com s'utilitza didàcticament l'entorn?, etc.—, ens han quedat sense resposta, perquè en el document no es desenvolupen

En un altre apartat del PEC es parla del "Pluralisme i valors democràtics", segons el qual es proposen incorporar els valors generals en un sentit ampli, com poden ser: el del respecte a la diversitat cultural, a la igualtat de drets, a l'educació per a la pau, la solidaritat i la col·laboració, etc. La incorporació d'aquests valors en les programacions es fa mitjançant la concreció en actituds i normes que es proposen de treballar de manera interrelacionada amb la resta de continguts del currículum. Tampoc en aquest cas no hem trobat cap objectiu dedicat als MCM i les TIC, com tampoc en la formulació d'objectius de l'IES. Els dos únics objectius que volem destacar pertanyen, l'un, a l'àmbit pedagògic i diu "Aconseguir la coordinació de les programacions dels diferents departaments" (2001:18), i l'altre, a l'àmbit institucional, i insisteix a "Vetllar perquè la programació educativa dels departaments s'orienti segons els objectius generals de l'ensenyament i els principis i valors reconeguts en aquest PEC" (2001:9).

Per tant, segons el que acabem d'explicar, en el **PEC de l'IES-A trobem**:

- **una referència a l'EC, quan parla d'ajudar els alumnes a ordenar i classificar el caos informatiu que els afecta;**
- **una al·lusió a la interdisciplinarietat** (cita anterior subratllada).

D'acord amb el que s'ha explicat en el capítol III sobre les característiques generals de l'IES-A (vegeu 3.2), recordem que en aquest hi ha un departament per a la llengua catalana i un altre per a la llengua castellana, situació que ens ha portat a analitzar per separat el **PCC de cadascun d'ells**. Fins que no arribaren les noves instruccions per al curs 2000-2001, els alumnes tenien crèdit comú de Llengua

³ PEC de l'IES-A. Citem l'última versió, reescrita el 2001. Aquesta informació apareix en l'apartat de Trets d'identitat. El subratllat és nostre.

durant dos trimestres, i el tercer trimestre s'oferien CV que no eren obligatoris d'escollir. En relació amb els alumnes analitzats, això vol dir que només durant l'últim curs tingueren crèdit comú de Llengua catalana i castellana a 4t d'ESO tot l'any, a diferència del curs anterior, que només en feien dos trimestres.

Començarem estudiant el **PCC** del **departament de llengua castellana**, del qual hem analitzat les programacions per a cada curs de l'ESO, fruit de l'elaboració íntegra per part de tots els membres del departament, ja que els professors decidiren partir del tipus d'alumnat que tenien i adaptar els continguts del primer nivell de l'AL als coneixements dels alumnes. Durant la primera entrevista que mantinguérem amb el cap de departament, aquest tema ens ocupà una bona estona de la conversa, perquè li preocupava molt. Per a més informació pot consultar-se la primera entrevista del PL6 dins de l'apèndix III.1.

La seqüenciació de continguts està establerta en quatre crèdits comuns, que van des de primer fins a quart d'ESO, i es desglossen en dos i tres trimestres de crèdit comú, respectivament, els cursos 1999-00 i 2000-01. En aquesta matèria no hem pogut extreure enunciats concrets sobre els MCM i les TIC, perquè no hi són.

La metodologia depèn molt de cada docent i del curs que ha d'impartir, de manera que en el document només es donen unes orientacions generals sobre si cal partir dels coneixements previs dels alumnes o es comença amb alguna motivació en concret, etc.

Els llibres que professors i alumnes han emprat, han estat diferents en cada un dels quatre cursos d'ESO, però no han canviat en 4t d'ESO durant els dos anys en què hem passat el qüestionari als alumnes. Per a primer d'ESO han fet servir *Lengua castellana 1r cicle*, ed. TEXT. Per a segon, *Lengua castellana 2*, ed. Cruïlla; per a tercer, uns quaderns que han elaborat els professors del departament; i per a quart, el llibre *Lengua Castellana y Literatura 4*, ed. Cruïlla.

Pel que fa a l'avaluació, els criteris generals parteixen d'una avaluació contínua comptant el treball dels alumnes, l'actitud personal, els controls que es fan, notes dels exercicis corregits pel professor/a, etc.

En tots els altres apartats que componen el PCC, i als quals no hem fet cap al·lusió, tampoc no hem trobat unes referències clares i explícites al treball dels MCM i les TIC. El que sí hem observat és que **es dona molta importància a les tipologies textuals, a la literatura i a qüestions gramaticals i ortogràfiques**, però sense especificar en cap moment cap contingut concret sobre els MCM i les TIC, ni tan sols la premsa. Aquesta actitud està d'acord amb els objectius mínims d'àrea requerits per passar del primer al segon cicle de l'ESO, on el que compta més és

que l'alumne pugui comprendre i expressar-se oralment i per escrit. Vegem els objectius primer i dotzè, que ho demostren:

1. *Comprender discursos orales y escritos, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en que se producen.*
12. *Expresarse oralmente y por escrito con oraciones correctas*⁴.

De fet, aquesta informació està d'acord amb la informació que els professors entrevistats aportaren sobre el fet que "l'escrit, l'oral i la gramàtica pesen molt al centre i a les classes de Llengua" (taula 4, 671).

El **departament de llengua catalana** ha estat un dels últims a poder-nos donar els diferents documents que integren el **PCC** de llengua catalana, ja que, segons afirmava el seu cap de departament en la primera entrevista que li férem, quan li demanàrem la documentació, "*en deixarem constància quan arribem a conclusions una mica més sòlides / jo calculo que deurà ser cap a l'any que ve*" (vegeu la transcripció a l'apèndix III.1. PL7-IES-A, del minut 850 al 1102). A causa d'això, la informació que hem obtingut respon al curs 2000-01, però la rebérem a principis del curs 2001-2002, perquè els professors decidiren fer canvi de llibres i hagueren de retocar alguns aspectes. Per tant, dels alumnes que contestaren el qüestionari el curs 1999-00, només sabem que van fer servir els llibres de l'editorial Teide de llengua catalana de primer a quart, sense que n'hàgim pogut veure cap document, per les raons que ja hem anat explicant al llarg de tot aquest punt. Fet i fet, la informació redactada en els documents del 2000-01 recull alguns aspectes que s'han tingut presents en els anys anteriors, i no provoca uns canvis radicals en l'EA d'aquesta llengua per als alumnes de 4t d'ESO que finalitzaven l'etapa, de manera que, a efectes generals, podem considerar que es donava la mateixa situació entre els alumnes que respongueren el qüestionari el curs anterior.

En els objectius generals d'àrea per cicles ja hem trobat una referència als MCM en cada cicle. En el primer cicle diu així:

- *Identificar elements característics i valorar les aportacions de la premsa escrita i mitjans de comunicació audiovisual per a l'extensió de coneixements en general i de la llengua en la seva globalitat en particular.*
- *Observar i descriure els components i valors de la publicitat per poder constatar la contribució dels elements no lingüístics en la comunicació.*

Per al segon cicle només trobem un objectiu, que parla dels elements no lingüístics:

⁴ El primer objectiu forma part de nou objectius més, que són els mínims per a primer cicle, i és al PCC de llengua, p. 3. El segon ocupa el dotzè lloc entre els divuit objectius mínims per al segon cicle i apareix en la p. 5 del document citat.

- Utilitzar els elements lingüístics i no lingüístics per a l'expressió oral i escrita de qualsevol missatge, de forma correcta i adequada al context (2001:11-14).

En les orientacions sobre la Metodologia que ha d'emprar el departament, trobem una atenció a les TIC i als MCM quan diu que la metodologia que empra cada professor del departament no pot deixar de banda que "*[...] el món que ens envolta -i que absorbeix de ple els nostres alumnes- és un món altament tecnificat, on han adquirit un paper importantíssim els mitjans de comunicació i la informàtica*".

Dues pàgines més endavant del document s'especifica que "*[...] en la mesura del possible, cal utilitzar les noves tecnologies, sobretot la informàtica i els mitjans audiovisuals. Tanmateix, cal reeducar alhora en l'altra direcció: recuperació del plaer de la lectura i de l'escriptura, manual o mecànica, com a mitjans d'accés a la llibertat individual*" (2001:21,23).

Les dues últimes idees interessants, en aquesta reflexió general sobre la metodologia que cal emprar en l'IES dins del departament de llengua catalana, es decanten, l'una, per desenvolupar el raonament crític "*caldrà defugir les demostracions de memòria per tal d'anar a parar a proves i treballs amb més intervenció de l'element crític, on prevalgui l'ús del raonament, la construcció del text, la lògica, i un domini de la llengua més basat en l'enriquiment de l'expressió que no pas en l'aplicació estricta de les regles de la normativa (que, tanmateix, cal seguir)*", i l'altra, per un intent de coordinació amb els professors del departament de llengua castellana "*cal una coordinació amb els companys amb qui es comparteixi nivell, i no només en llengua catalana, sinó tenint en compte els altres professors de llengües, especialment els de llengua espanyola, del mateix cicle, curs i grup*" (2001:23-24).

Sobre aquest punt de la coordinació, no podem deixar de dir que la majoria de professors entrevistats del centre reconeixien que "La coordinació amb l'altra llengua és poca" (taula 4, 212).

L'avaluació contínua és l'objectiu general del departament, que contempla els objectius mínims de cada curs i etapa a més de l'adquisició d'hàbits de treball adequats i l'evolució personal de cada alumne.

No ha estat casual que fins ara no hàgim dit res sobre la seqüenciació de continguts, ja que l'hem guardada per al final. Està repartida només en dos cicles, el primer i el segon, i caldrà seqüenciar més segons els cursos i crèdits que s'hi estableixin —suposem que ho aniran fent en els cursos successius.

A continuació, mostrem els enunciats que hem escollit com a dades. El procés que hem seguit en aquest cas concret —així com per a la resta de Centres— és el mateix que per al primer nivell. Hem anat llegint tots els continguts del segon nivell de l'àrea de Llengua i hem anat seleccionant aquells enunciats que directament tractaven els mitjans de comunicació (cinema, ràdio, premsa, televisió), les TIC, els seus llenguatges i la interdisciplinarietat. La diferència respecte del primer nivell és que, en l'estudi dels segons nivells, no mostrem l'anàlisi lingüística, perquè hem passat directament a la classificació d'aquells segons l'anàlisi del contingut. Els camps semàntics sobre els MCM i les TIC realitzats en el quadre 1, han estat molt útils a l'hora de procedir a estudiar les seqüenciacions de continguts dels segons nivells. L'anàlisi de contingut de la llengua catalana de l'IES-A queda de la manera següent:

Seqüenciació dels continguts de llengua catalana de l'IES-A

Quadre 10

Objectius terminals	CONTINGUTS		
	Conceptuals	Procedimentals	Actitudinals
Primer cicle 1,6,10,50	Primer cicle	Primer cicle	Primer cicle
	1. Amb relació a la llengua oral. - Registres socials de la llengua oral a través de la ràdio i la televisió: estàndard, familiar, vulgar, literari i científic. 2. Llengua escrita. - Registres socials de la llengua escrita a través de la premsa comarcal i nacional. - Estructura i components principals de la notícia i el reportatge. - Els elements no lingüístics en la llengua escrita: la imatge i els pictogrames. 6. Llengua i societat. - La notícia i el reportatge en la premsa. - Elements lingüístics i no lingüístics com a vehicles de comunicació social. - Codis no verbals i fórmules establertes. Funció del gest i la mirada en el llenguatge gestual. - Elements característics del text i la imatge publicitària. - Variants dialectals de la llengua catalana en els diferents mitjans de comunicació audiovisual i les seves característiques	1. Amb relació a la llengua oral. - Comprensió de missatges en diferents variants dialectals observats en els MC audiovisual. 2. Amb relació a la llengua escrita. - Anàlisi del llenguatge publicitari. 6. Amb relació a llengua i societat. - Observació i interpretació de la relació entre imatges i text. - Lectura i descripció dels principals elements d'un pictograma, iconografia i recursos publicitaris. - Elaboració i ús dels pictogrames i recursos gràfics i publicitaris. - Percepció dels valors subliminals o implícits en la publicitat. - Elaboració de missatges i anuncis publicitaris.	1. Valoració de la comunicació. - Hàbit de lectura de la premsa per buscar informació d'àmbit comarcal, nacional i estranger. 2. Obertura i curiositat intel·lectuals. - Interès per una adequada interpretació de tot tipus de missatges, lingüístics i no lingüístics. - Consciència dels valors implícits en la publicitat. - Actitud crítica davant dels missatges de ràdio i televisió en general i de forma específica als missatges publicitaris. 4. Valoració de la relació entre text i imatge com a recurs expressiu.

	bàsiques.		
--	-----------	--	--

Una valoració dels resultats obtinguts en l'anàlisi de la seqüenciació d'aquest IES, i de la resta, es presenta en el punt 5.2.4.

5.2.2. El PEC i el PCC de l'AL de l'IES-B. Anàlisi de contingut

Tant el PEC com el PCC d'aquest centre estan molt ben elaborats i desenvolupen àmpliament tots els apartats que defineixen cada document.

En els seus principis generals trobem la primera menció a les TIC, quan, en l'apartat d'allò que l'IES vol propiciar, especifiquen entre altres coses: *L'esperit crític i creatiu i l'ús de les noves tecnologies* (1999: 1)⁵.

Aquest interès per l'ús de les TIC es concreta en l'existència d'uns espais físics, que van, des de dues aules d'informàtica en xarxa i connectades a Internet, fins a una aula d'idiomes en xarxa, un laboratori de fotografia i una sala d'audiovisuals amb connexió a Via Digital educativa. El manteniment d'aquests espais corre a càrrec de diferents tutories tècniques, com és la Tutoria Tècnica de gestió de Mitjans Audiovisuals, encarregada de mantenir les sales en bones condicions, sobretot els aparells de vídeo, televisors, cintes magnètiques, etc., a més de tenir cura de tot el material de la videoteca pròpia de l'IES-B, que s'ha anat formant amb les peticions que fa el personal de l'escola per a l'enregistrament de programes en concret.

Una altra tutoria interessant és la de gestió i manteniment del Laboratori d'Idiomes, que s'encarrega de les aules d'idiomes i les d'informàtica, gràcies a la col·laboració amb el coordinador informàtic, que vetlla per la pàgina Web del Centre (PCC 1999:66-69).

En l'apartat de Metodologia General del PEC, en les línies d'acció metodològiques s'especifica que: *Hem de tenir cura que els recursos materials siguin el més variats possible (material audiovisual, informàtic, etc.)* (1999:50).

El que ens ha sorprès força, ha estat el fet de no trobar cap referència més concreta als MCM i les TIC en tot el Pla d'Acció Tutorial (PAT) que l'IES té elaborat des de primer d'ESO fins a 4t, amb una programació detallada de les sessions que integren cada trimestre. Malgrat el desconcert, ha estat curiós que, en aquestes classes de tutoria que els alumnes reben una hora a la setmana, en diferents moments hàgim trobat referències al perfeccionament de la tècnica del subratllat, la lectura i l'ortografia. N'hem seleccionat alguns enunciats per il·lustrar-ho:

⁵ PEC de l'IES-B. El subratllat és nostre.

2n d'ESO:

1r trimestre Objectiu 35: *Animar l'exercitació de tècniques simples de millora de l'eficàcia lectora.*

3r trimestre Objectiu 59: *Adonar-se de la necessitat de fer una lectura comprensiva abans de començar un exercici o control (1999:25,29).*

3r d'ESO:

1r trimestre Objectiu 7: *Que l'alumne prengui consciència de la seva facilitat o dificultat per recordar frases i dades expressades oralment i l'Objectiu 11 diu el mateix, però per a frases escrites (1999:37).*

4t d'ESO:

2n trimestre Objectiu 10 i 11: *Conscienciar l'alumne que les faltes d'ortografia ocasionen problemes en la consideració, selecció i competència entre les persones. // Donar un procediment per treballar els errors persistents d'ortografia arbitrària (1999:47).*

El motiu pel qual hem mostrat aquests exemples, no és perquè valorem poc aquesta tasca, ans tot el contrari, creiem que està molt bé que des de tutoria es procuri que els alumnes tinguin aquests objectius assolits. La programació tutorial analitzada està en consonància amb els Objectius i Actuacions generals en relació amb la tutoria individual i grupal del centre, on tampoc no hem trobat cap objectiu que es referís als MCM i les TIC.

Després de tot el que hem anat explicant, deduïm que **en el PEC de l'IES-B hi ha una preocupació, que podríem anomenar tecnològica , sobre els MCM i les TIC, però no s'explicita si queda reflectida en una intenció comunicativa. A part d'això, també té molt de pes el treball sobre el llenguatge verbal escrit.**

A diferència del cas anterior, l'IES-B sempre ha funcionat amb un únic departament per a l'AL, dirigit per un sol cap i amb un coordinador de l'altra llengua, és a dir, en el cas actual comptem amb una cap de departament llicenciada en filologia hispànica i un coordinador de llengua catalana (vegeu 3.2).

En el **PCC** hem trobat uns apartats de característiques generals que afecten tot el departament; es tracta dels punts que parlen sobre els objectius generals d'àrea per cicles, la metodologia emprada, els materials curriculars, l'avaluació, els criteris de promoció, i un apartat específic per a la seqüenciació dels continguts de cada llengua. A més, hi han inclòs un apartat informatiu sobre tot el funcionament del departament i les reunions que s'hi fan, com també una secció dedicada a les

adaptacions curriculars, i una altra a les recomanacions d'estil, la confecció d'exàmens i fitxes de treball, la redacció dels CV, etc.

L'estudi dels documents ha estat valuós per la gran quantitat d'informació detallada sobre tots els components del PCC. En la proposta metodològica parteixen sempre de la comprovació del grau de coneixements previs que els alumnes tenen sobre allò que van a tractar, i a partir d'aquí organitzen el procés d'EA per aconseguir una màxima motivació dels alumnes. Tenen un apartat dedicat a la manera de treballar amb l'alumnat d'incorporació tardana segons la llengua d'origen. El manteniment d'un debat obert sobre les línies pedagògiques bàsiques de la practica educativa en llengua, tanca la reflexió del document sobre aquest apartat.

Els materials curriculars per a l'àrea de llengua catalana de tota l'ESO provenen de l'editorial Barcanova, una de les primeres que oferí llibres per a tota l'ESO. En llengua castellana provenen de l'editorial Teide.

L'avaluació és un dels punts més desenvolupats en el PCC, ja que tenen establerts els diferents tipus d'avaluació —diagnòstica, formativa i sumativa— per als continguts de cada cicle, tot especificant la quantitat de proves que es valoraran per als conceptes, els procediments i les actituds de cada alumne/a. A part d'això, ens ha sorprès trobar per escrit l'estructura i els barems de correcció de la prova d'avaluació inicial que realitzen al principi de cada crèdit, de 1r a 4t d'ESO, com també els barems de puntuació dels dictats.

En l'IES-B han modulats els continguts de llengua catalana i castellana en vuit crèdits comuns, que es reparteixen en dos crèdits obligatoris per a cada curs. En alguns d'ells, ens hem trobat que els objectius terminals feien referència al que estudiàvem, però els continguts no s'hi ajustaven prou; això pot veure's fàcilment, perquè les columnes de continguts queden buides i els nombres dels objectius terminals estan en cursiva, tal i com ocorre en els crèdits 1, 2, 6 i 7 de la llengua catalana que mostrem a continuació, seguits dels de llengua castellana.

Seqüenciació dels continguts de llengua catalana de l'IES-B

Quadre 11

Objectius terminals	CONTINGUTS		
	Conceptuals	Procedimentals	Actitudinals
Crèdit 1 <i>1, 3, 6</i>	Crèdit 1	Crèdit 1	Crèdit 1
Crèdit 2 <i>6, 13, 17</i>	Crèdit 2	Crèdit 2	Crèdit 2
Crèdit 3 <i>10</i>	Crèdit 3	Crèdit 3	Crèdit 3
	- L'anunci.	- Producció de missatges de caràcter propagandístic.	
Crèdit 4 <i>1,3,6,10 i 13</i>	Crèdit 4	Crèdit 4	Crèdit 4
	- Mitjans de comunicació		

	audiovisual i escrits.		
Crèdit 5	Crèdit 5	Crèdit 5	Crèdit 5
3	- Classes d'anuncis personals en la premsa.	- Classificació d'anuncis personals d'un diari.	
Crèdit 6	Crèdit 6	Crèdit 6	Crèdit 6
19			
Crèdit 7	Crèdit 7	Crèdit 7	Crèdit 7
13, 50			
Crèdit 8	Crèdit 8	Crèdit 8	Crèdit 8
10	- Notícia, reportatge i crònica. - Opinió, la carta i l'article. - Anunci laboral.	- Discriminació activa i passiva de diferents formes d'expressar-se en funció de la situació comunicativa.	- Valoració de la premsa escrita.

Seqüenciació dels continguts de llengua castellana de l'IES-B

Quadre 12

	CONTINGUTS		
Objectius terminals	Conceptuals	Procedimentals	Actitudinals
Crèdit 1	Crèdit 1	Crèdit 1	Crèdit 1
1- 10	-Textos periodísticos: la noticia.	- Identificación de elementos del lenguaje verbal y no verbal. - Análisis de textos periodísticos de opinión: la noticia. - Redacción de noticias.	- Valoración de la importancia del lenguaje no verbal. - Desarrollo del espíritu crítico ante los medios de comunicación.
Crèdit 2	Crèdit 2	Crèdit 2	Crèdit 2
1		- Identificación de elementos del lenguaje verbal y no verbal.	
Crèdit 3	Crèdit 3	Crèdit 3	Crèdit 3
1	- Lenguaje verbal y no verbal.	- Reconocimiento de la situación comunicativa a través de imágenes, gráficos, etc. - Interpretación y creación de mensajes no verbales. - Producción de textos periodísticos informativos: la crónica y el reportaje.	
Crèdit 4	Crèdit 4	Crèdit 4	Crèdit 4
1, 10, 13.	- El lenguaje verbal y el lenguaje de la imagen: la publicidad y el cómic. - Los medios de comunicación: radio y televisión. - Textos periodísticos informativos: la crónica y el reportaje.	- Análisis de posibilidades comunicativas de la radio y la televisión. - Interpretación de textos periodísticos informativos: crónica y reportaje. - Análisis de características del cómic. - Manipulación de diferentes tipos de lenguaje no verbales, explorando sus posibilidades comunicativas y expresivas. - Interpretación y creación de diferentes tipos de mensajes en los que se combinan el lenguaje verbal con otros lenguajes no	- Actitud crítica razonada frente a los mensajes de los medios de comunicación.

		verbales.	
Crédito 5 1, 3	Crédito 5	Crédito 5	Crédito 5
		- Interpretación y creación de mensajes no verbales. - Aplicación de imágenes, gráficos y eslóganes publicitarios al reconocimiento de los elementos de la comunicación y de las funciones del lenguaje.	
Crédito 6 1,3	Crédito 6	Crédito 6	Crédito 6
	- El cine.	- Análisis del lenguaje cinematográfico. - Producción de un guión cinematográfico. - Transformación del lenguaje verbal en icónico.	
Crédito 7 1, 3	Crédito 7	Crédito 7	Crédito 7
	- La comunicación humana (I): comunicación y lenguaje; ¿cómo establecemos la comunicación?; los signos y sus clases; comunicación verbal y no verbal.	- Interpretación y creación de mensajes no verbales. - Reconocimiento de los signos verbales y no verbales por medio de imágenes.	- Interés por conocer los sistemas de comunicación verbal y no verbal. - Respeto por los códigos de los diferentes lenguajes no verbales y por las normas que regulan su uso. - Actitud crítica frente a los mensajes verbales y no verbales, orientados a la utilización de contenidos y formas que suponen una discriminación social, racista, sexista...
Crédito 8 3	Crédito 8	Crédito 8	Crédito 8
		- Observación de textos, imágenes y esquemas para contextualizar las obras literarias: autor o autora, época, conjunto de su obra...	- Actitud crítica frente a los mensajes publicitarios verbales y no verbales, orientados a la persuasión ideológica, la utilización de contenidos y formas que suponen una discriminación social, racista o sexista.

Per mostrar els resultats de l'anàlisi d'aquest apartat, procedirem tal i com ja hem explicat per a l'IES-A.

5.2.3. El PEC i el PCC de l'AL de l'E-C. Anàlisi de contingut

Després de la lectura acurada del **“Caràcter Propi de les Institucions Educatives”**⁶, que equival al **PEC**, podem afirmar que no hem trobat cap menció directa als MCM i les TIC. L'únic objectiu que indirectament manté alguna relació apareix en l'apartat de l'estil educatiu, on concreta: *Interès per estar sempre al dia en la utilització dels millors mètodes des del punt de vista pedagògic (1999:4)*, afirmació que ja es considera en l'apartat tercer del capítol III.

⁶ Hem consultat el document revisat de 1999.

Cada quatre anys es celebra l'Assemblea de les institucions escolars de l'Escola Pia de Catalunya. La finalitat d'aquesta és marcar unes polítiques i uns objectius que afavoreixin la millora de l'escola per als anys següents, tant en l'àmbit general de Catalunya com en el particular de cada centre. L'objectiu d'aquesta tercera assemblea era emfatitzar quina seria la millor manera de construir l'Escola Pia del futur. El mes de setembre de 1998, en la fase prèvia de l'assemblea, es repartí una reflexió inicial, sobre la que després es concretarien les polítiques esmentades, i en el segon punt d'aquest document es dedicaren dos paràgrafs a parlar de la importància de les noves tecnologies:

- *L'avenç de la tecnologia -entesa com a capacitat de saber fer però amb coneixement de causa, com a aplicació i raonament conjunts- ens portarà a noves situacions. Les noves tecnologies de la informació i de la comunicació esdevenen i esdevindran noves eines per apropar-nos els uns als altres, oferint la possibilitat d'un diàleg ràpid i simultani, eliminant limitacions de llunyania i temps. Però no tenir la possibilitat d'usar-les serà un nou element diferenciador entre les persones i les comunitats.*
- *La nova tecnologia possibilitarà la facilitat de viure a cavall de la realitat i de la falsedat, en la virtualitat d'un temps, d'un espai i d'unes relacions. El nostre alumnat i nosaltres mateixos necessitarem tenir referents molt clars (1998:1-2).*

En el document final de l'assemblea, trobem la política 3 que diu:

Promoure l'aplicació de metodologies actives i innovadores que afavoreixin un aprenentatge que desvetlli la iniciativa i la creativitat de l'alumnat (1999:2).

Davant d'aquesta situació, valorem positivament l'objectiu que aquest centre es marcà per al curs 2000-01 de treballar algunes notícies del diari durant els cinc minuts de tutoria que es fan cada matí, acció que encara es porta a terme. A més d'això, el centre està dotat d'una sala d'ordinadors per a Primària i Secundària amb connexió a Internet.

Amb tot el que acabem de comentar del PEC de l'E-C, és clar que el document no presenta cap planificació en el camp específic de les MCM i les TIC, encara que en l'àmbit metodològic apunti la idea d'aplicar el més adient en cada situació d'ensenyament-aprenentatge. L'E-C mostra preocupació per la premsa escrita, perquè treballa les notícies del diari en les tutories.

Igual que l'IES-B, l'E-C sempre ha funcionat amb un únic departament per a l'AL, però, a diferència de l'anterior, no té cap coordinador de la llengua de la que el cap no és especialista. A més, els filòlegs en llengua catalana i en llengua castellana imparteixen classes indistintament dels dos idiomes.

L'E-C ha estat un dels Centres on més ens ha costat trobar informació sobre els diferents apartats que componen el PCC, perquè oralment intercanvien opinions sobre tots els temes que inclou el document, però encara no ho tenen per escrit en un document. Els professors del departament i els col·laboradors d'altres

departaments porten temps treballant junts i tots saben i apliquen les decisions que es prenen en consens.

Els materials curriculars que han fet servir per a llengua catalana i castellana en els dos cursos investigats, provenen de l'editorial Castellnou, de primer fins a quart d'ESO.

La seqüenciació dels continguts de llengua catalana data del curs 98-99; en canvi, la de castellà és del curs 2000-2001. Un tret distintiu respecte a la quantitat d'hores de crèdit comú en llengua catalana i castellana, és que els alumnes de l'E-C sempre han rebut tres hores setmanals de cada llengua durant els tres trimestres. En dos d'aquests era un crèdit comú i en el trimestre restant havien d'escollir un CV de català i un de castellà, sumant així sis hores de llengua a la setmana durant tots els cursos.

La seqüenciació dels continguts en llengua catalana queda dividida en vuit crèdits comuns per a tota l'ESO, i en llengua castellana, només en quatre crèdits. Igual que en l'IES-B, les modulacions contempnen els objectius terminals de l'AL, als que fan referència els continguts detallats sobre els MCM i les TIC, que hem seleccionat de la manera que ja hem explicat anteriorment. Els enunciats subratllats fan referència a la interdisciplinarietat, i aquest és el primer document on l'hem trobada integrada en la seqüenciació de continguts de llengua catalana.

Seqüenciació dels continguts de llengua catalana de l'E-C

Quadre 13

Objectius terminals	CONTINGUTS		
	Conceptuals	Procedimentals	Actitudinals
Crèdit 1	Crèdit 1	Crèdit 1	Crèdit 1
10	2. Mitjans de comunicació oral: la ràdio. 3. Els missatges periodístics: narració de fets.	Lectura silenciosa i també expressiva de textos en prosa i en vers: narració, retrat, exposició, poesia i notícia periodística. - Producció de textos escrits: descripció, narració, notícia, poemes breus. -Comparació de notícies.	Hàbit de lectura de la premsa escrita. Actitud crítica raonada.
Crèdit 2	Crèdit 2	Crèdit 2	Crèdit 2
	6. <u>Treball interdisciplinari</u> amb Ciències Experimentals, Ciències Socials, Educació Física i Educació Visual i Plàstica.		
Crèdit 3	Crèdit 3	Crèdit 3	Crèdit 3
10, 19	2. Els gèneres periodístics: la notícia, el reportatge, la crònica turística, la publicitat. 9. <u>Treball interdisciplinari</u> amb les	- La publicitat. - La imaginació en la redacció: diverses maneres de dir el mateix	

	<u>Ciències de la Naturalesa.</u>		
Crèdit 4 3, 10, 13, 6	Crèdit 4 1. Els mitjans de comunicació: els programes televisius. 2. Els gèneres periodístics: el llenguatge de la publicitat. 9. La poesia visual i el cal·ligrama. 10. La retòrica aplicada a la publicitat. 11. <u>Treball interdisciplinari amb Ciències de la Natura, Ciències Socials (Geografia i Història), Educació Física, Educació Visual i Plàstica i Tecnologia.</u>	Crèdit 4 - Simulació d'un programa televisiu. - Lectura silenciosa i expressiva, i producció de textos en prosa i en vers: publicitaris, narratius, dialogats, periodístics (cròniques i notícies), poètics i memorialístics. - Elaboració de complexos comunicatius: gràfics i anuncis. - <u>Treball conjunt amb altres àrees.</u>	Crèdit 4 - Interès per a la lectura de la premsa i de la literatura. - Desvetllament de la creativitat.
Crèdit 5 10	Crèdit 5 2. Els gèneres periodístics de caràcter informatiu: notícia, crònica i reportatge. Estructura i característiques principals.	Crèdit 5	Crèdit 5 - Valoració positiva dels mitjans de comunicació com a font importantíssima d'informació.
Crèdit 6 1	Crèdit 6	Crèdit 6 - Anàlisi d'un anunci publicitari atenent la relació entre imatge i missatge lingüístic, intencionalitat del text i recursos expressius.	Crèdit 6
Crèdit 7 1, 13	Crèdit 7 3. Els gèneres periodístics: Els gèneres periodístics d'informació: l'entrevista. Característiques. Els gèneres periodístics d'opinió: l'article de col·laborador i la carta al director. Estructura i característiques principals.	Crèdit 7 - Realització d'un cartell o d'un mural amb intencionalitat persuasiva que tingui en compte els elements tipogràfics visuals, i els d'ordre textual i lingüístic.	Crèdit 7
Crèdit 8	Crèdit 8	Crèdit 8	Crèdit 8

Seqüenciació dels continguts de llengua castellana de l'E-C

Quadre 14

Objectius terminals	CONTINGUTS		
	Conceptuals	Procedimentals	Actitudinals
Crèdit 1 1,13	Crèdit 1 - Dissenyar i elaborar un còmic.	Crèdit 1 - Comprensió de textos en situacions comunicatives diverses.	Crèdit 1 - Respecte pels codis dels diferents llenguatges no verbals i les normes que en regulen l'ús. - Actitud crítica amb els diferents missatges que

			hom rep quotidianament.
Crédito 2 6,10	Crédito 2 - La publicitat. - La propaganda. - El reportatge.	Crédito 2 - Comprensió de textos orals de caràcter expositiu, persuasiu i pertanyents a diversos gèneres periodístics. - Producció oral i escrita de textos persuasius en les seves diferents formes: publicitat, propaganda... - Producció oral i escrita de textos que pertanyen a diferents gèneres periodístics: notícia, crònica, reportatge i article. - Aplicació de tècniques de planificació de textos expositius, persuasius i de caràcter periodístic. - Anàlisi i producció de missatges característics dels mitjans de comunicació. - Lectura de diferents tipus de text, especialment literaris i periodístics, aplicant estratègies adequades.	Crédito 2 - Valoració crítica dels missatges procedents dels mitjans de comunicació. - Respecte pels codis dels diferents llenguatges no verbals i de les normes que en regulen l'ús.
Crédito 3 10,13	Crédito 3 - L'exposició en els mitjans. - El llenguatge periodístic. - El periodisme: la notícia i la crònica.	Crédito 3 - Redacció de textos periodístics de caràcter expositiu (crònica, notícia...)	Crédito 3 - Actitud receptiva i crítica davant els missatges dels mitjans de comunicació.
Crédito 4 10	Crédito 4 - El reportatge i els seus elements.	Crédito 4 - Redacció de textos periodístics de caràcter expositiu (reportatge, entrevista, informe, ...)	Crédito 4 - Actitud receptiva i crítica davant els missatges dels MCM.

Tal i com venim anunciant al final de cada quadre resum del segon nivell de concreció dels tres Centres, els apartats que ens ocupen a continuació tenen la finalitat de mostrar-nos i resumir els resultats que es desprenen de totes les dades analitzades. En primer lloc, començarem pels resultats procedents de les seqüenciacions dels continguts dels PCC de l'AL dels tres Centres. En aquest bloc explicarem la importància que hem concedit als objectius terminals de cada crèdit per poder arribar a extreure resultats. En segon lloc, en el punt 5.2.5, presentarem els resultats procedents de l'anàlisi de tots els documents oficials dels Centres en relació amb l'EC i la interdisciplinarietat.

5.2.4. Resultats de les seqüenciacions dels continguts dels PCC de l'AL dels tres Centres educatius

Per tal de poder extreure alguna conclusió de l'estudi de les seqüenciacions dels continguts de l'AL dels tres Centres, hem establert una comparació entre les

freqüències amb què apareixen els **objectius terminals del primer nivell** (el número dels quals apareix escrit al costat esquerre de la taula següent i es correspon als enunciats presentats en el quadre 5) en llengua catalana i en llengua castellana dels tres Centres. Cal puntualitzar que només hem comptat els OT d'aquells crèdits en els que hem trobat un mínim de concreció de l'objectiu en els continguts de la seqüenciació, ja que en alguns casos això no s'ha donat. A la taula 3 mostrem el buidat d'aquest recompte, basat en els quadres 10, 11, 12, 13 i 14.

Taula resum dels OT dels tres Centres

Taula 3

Objectius Terminals	IES-A		IES-B		E-C	
	CAT	CAST	CAT	CAST	CAT	CAST
1	2			7	2	1
3			2	4	1	
6	1		1		1	1
10	1		3	2	4	3
13			1		1	2
16						
17						
19						
50	1					

Respecte a **I'IES-A**, només podem fer un breu comentari del que apareix en llengua catalana, ja que en llengua castellana no hem pogut seleccionar res. El que més apareix és l'OT que fa referència a la interpretació dels elements no verbals dels missatges orals. El seu grau d'importància és relatiu, pel fet que només comptem amb la programació general de dos cicles.

En **I'IES-B**, i en llengua catalana, l'OT que més apareix és el desè, que tracta de la interpretació dels gèneres periodístics de contingut històrico-informatiu. En canvi, en llengua castellana, el primer OT és el que es repeteix més vegades al llarg del document; per tant, deduïm que valoren molt els elements no verbals dels missatges orals.

La interpretació dels gèneres periodístics torna a ocupar la primera posició tant en llengua catalana com en llengua castellana de **I'E-C**. A més, la llengua catalana d'aquest centre és la que contempla més OT d'EC en la seva seqüenciació, ja que, com pot veure's en la taula, en la resta de casos només s'observa un màxim de quatre OT.

Els únics OT comuns als tres Centres són el primer, el sisè i el desè, és a dir, els que estan més relacionats amb la interpretació verbal (OT6) i no

verbal (OT1) dels missatges orals de tot tipus, i amb la interpretació dels diferents gèneres periodístics de contingut històrico-informatiu (OT10).

Volem destacar l'omissió generalitzada dels OT 16, 17 i 19 —que, curiosament, són més relacionats amb les TIC—, que en cap dels tres Centres hem trobat citats dins de l'AL. Quina deu ser la causa d'aquest fet? Aquesta pregunta, de moment, no podem respondre-la.

Un mètode que hem aplicat a la seqüenciació, per poder verificar si els OT que més apareixien es relacionaven amb els continguts que el centre ha programat, ha estat mirar quins conceptes són inclosos en l'OE bàsic que es descriu en cada OT; per exemple, en **I'IES-A** l'OT 1 apareixia com el més representatiu. Llavors hem classificat tots els conceptes atenent a si es referien a l'OE que mostra cada OT, de manera que hem trobat el següent:

- L'OT 1 tracta de la interpretació dels elements no lingüístics i compta amb 5 enunciats que s'hi corresponen.
- L'OT 10, el dels gèneres periodístics, té 4 enunciats.
- L'OT 6 parla de la llengua oral, i compta amb 2 enunciats, i finalment a l'OT 50, dedicat a les varietats dialectals, només li correspon un enunciat.

En llengua catalana de l'IES-B veiem que, dels pocs conceptes que apareixen en el quadre de la seqüenciació —sis en total—, tots es relacionen amb l'OT 10 —el dels gèneres periodístics i més representatiu en la modulació. En canvi, en llengua castellana la verificació dels OT amb els conceptes detallats en el document ha estat més complicada, perquè en algunes ocasions hem trobat uns OT relacionats amb l'EC, però sense uns continguts complerts en la modulació —això ocorre en els crèdits 2, 5 i 8. En aquests casos és més difícil i poc fiable establir una comparació entre els OT i els OE que es proposen treballar. Malgrat això, si cataloguem els enunciats dels conceptes que tenim segons els OE que mostren els OT, ens trobem amb què tres enunciats es corresponen amb l'OT 1 que parla de la interpretació dels missatges orals. Els enunciats que hi hem inclòs fan referència al llenguatge verbal i al no verbal, que a més coincideix amb el que ha aparegut més vegades.

Amb l'E-C hem procedit de la mateixa manera que amb els Centres anteriors i hem arribat a la mateixa conclusió; en aquest cas, l'OT10, el que ha aparegut més vegades en les dues llengües, és el que compta amb més enunciats conceptuals al llarg de les dues modulacions.

La conclusió a la que arribem després d'aquesta anàlisi vàlida que la distribució de conceptes es correspon amb l'OT que ha estat més representatiu en cada centre.

5.2.5. Resultats procedents dels documents oficials dels tres Centres educatius

Sumant tots els resultats obtinguts de l'estudi de les dades extretes de tots els documents oficials, les conclusions a les que podem arribar sobre aquest apartat es resumeixen en les següents:

En el **PEC de l'IES-A** trobem una al·lusió a l'EC, quan diu que cal ajudar als alumnes a ordenar i classificar el caos informatiu que els afecta, i també una al·lusió a la interdisciplinarietat.

En el **PCC de llengua castellana no trobem cap referència a l'EC**, però sí dóna molta importància a les tipologies textuals, a la literatura i a les qüestions gramaticals i ortogràfiques, fet que corrobora la resposta que la majoria dels professors entrevistats del centre donaren, en afirmar que "L'escrit, l'oral i la gramàtica pesen molt al centre i a les classes de Llengua" (taula 4, 671)

El **PCC de llengua catalana** considera breument l'EC en els objectius generals per cicles, en la metodologia i en la seqüenciació de continguts a través de l'**OT1** (que parla dels missatges orals i els elements no verbals que els acompanyen), que han redactat recentment.

La conclusió que es desprèn d'aquestes dades és que donen una consideració mínima i indirecta als MCM i les TIC en el PEC, que tan sols trobem, recentment apuntada, en el PCC de l'àrea de llengua catalana.

Per altra banda, **la interdisciplinarietat** apareix citada una vegada en el PEC, a més de en altres frases del PCC de llengua catalana, que proposen millorar la coordinació entre tots els professors de Llengua de l'IES, ja que en les entrevistes realitzades tots els professors de llengua catalana coincidiren a reconèixer que calia millorar la coordinació entre ells (E292-A); en canvi, els professors de llengua castellana es dividien a parts iguals entre l'opinió que hi ha molta coordinació i que cal millorar-la (E292-A). És obvi pensar que, si entre els docents del mateix departament manca coordinació, encara no estiguin preparats per a compartir continguts amb altres departaments. La conclusió a la que ens porta l'estudi de totes les dades és que, en general, **la interdisciplinarietat no es té present en la programació dels continguts de l'AL.**

En el **PEC de l'IES-B** hem observat dues referències concretes a l'ús dels MCM i les TIC en el centre, que hem citat textualment en el punt 5.2.2. En la descripció de les

característiques generals del **PCC no s'hi ha trobat cap referència explícita a l'EC**, si bé en la **seqüenciació de continguts del PCC de llengua catalana i de llengua castellana** hem trobat una única atenció a l'EC a través dels OT. En el primer cas, recordem que el més representatiu ha estat l'**OT10**, el que fa referència a "interpretar els diferents gèneres periodístics de contingut històrico-informatiu". En llengua castellana l'**OT** més repetit ha estat el **primer**, a favor "d'analitzar els missatges verbals juntament amb els elements no verbals que els acompanyen".

Davant d'aquests resultats, la conclusió final que extraiem d'aquest apartat queda resumida en què, a nivell textual, **el PEC mostra una consideració mínima dels MCM, que augmenta lleugerament per a les TIC com a recursos didàctics, i que el PCC de llengua catalana redueix principalment al treball amb la premsa escrita.**

Finalment, passarem a veure els resultats de l'**E-C. El caràcter Propi de les Institucions Educatives o PEC**, només presenta una referència directa a l'EC, quan es proposa treballar les notícies del diari a l'ESO durant els cinc minuts de tutoria de cada matí. L'altre aspecte que cal destacar és una al·lusió indirecta a través d'un objectiu en la metodologia, que explicita que cal emprar les *metodologies més actives i innovadores que afavoreixin un aprenentatge que desvetlli la iniciativa i la creativitat en l'alumnat* (vegeu 5.2.3). De fet, aquesta situació queda recolzada per l'opinió que tots els professors han donat en valorar quina és l'actitud de direcció davant l'EC; una majoria afirma que direcció no hi mostra gaire interès, si bé una minoria creu el contrari (taula 5, 632,631). Aquesta diversitat de criteris torna a aparèixer en l'opinió que tots els professors de l'escola donaren quan els preguntàrem sobre l'interès del seus companys respecte de l'EC. La majoria afirmà que entre ells *no hi ha gaire interès* (taula 5, 642).

En la **seqüenciació dels continguts d'ambdues llengües del PCC** hem trobat que, curiosament, l'**OT10** és el que es repeteix més vegades en les dues llengües, igual que en llengua catalana de l'IES-B. Justament aquest interès per treballar la premsa coincideix amb el que afirmen la majoria dels professors entrevistats (taula 5, 411), encara que aquests mateixos reconeixin que, els continguts d'EC, els tenen molt poc presents, o gens, en la programació del crèdit comú (taula 5, 342). Igual que en els casos anteriors, i d'acord amb l'anàlisi realitzada, la conclusió a la que aquestes dades ens porten és **una consideració mínima dels MCM en el PEC, que queda més concretada en un interès per treballar la premsa en el PCC de llengua catalana i castellana. Sobre les TIC no hem trobat**

referències concretes, malgrat que el Centre està dotat dels suports tecnològics que s'empren actualment (vídeo, ordinador, Internet, etc.).

En el quadre 13 de l'AL catalana apareixen tot un seguit d'enunciats subratllats que expliciten clarament un treball interdisciplinari amb altres àrees. A part d'aquesta dada, no hem trobat cap altra en la resta dels documents analitzats. En les entrevistes realitzades als docents (taula 5, 522), la majoria reconeix que no s'acostuma a fer aquest tipus de treball, malgrat que alguns professors respongueren que sí. En relació amb el tema que ens interessa, i després d'aquests resultats, hem de dir que **la interdisciplinarietat dels continguts de l'AL amb altres àrees és gairebé nul·la**.

Al llarg dels paràgrafs anteriors hem anat introduint la comparació dels resultats obtinguts dels documents oficials amb els de les entrevistes fetes als docents dels tres Centres, comparació que per la seva importància mereix ser desenvolupada amb més profunditat. L'apartat següent respon a aquest objectiu.

5.3. Dades procedents de les entrevistes realitzades al professorat dels tres Centres educatius

La tasca de transcriure totes les entrevistes i categoritzar els enunciats segons el sistema que hem preparat (vegeu apèndix II.4 i III), ha estat el primer pas per poder aconseguir les dades amb les que podem interpretar, comparar i triangular els resultats del present treball. La validesa dels resultats que mostrem a continuació es recolza en l'aplicació del programa informàtic que ja hem comentat; de manera que la no aparició de totes les categories en els comentaris que mostrem tot seguit, respon al fet que els resultats obtinguts mitjançant l'aplicació informàtica no han estat significatius, i per tant, no s'han tingut en compte. En l'apèndix IV donem el resultat de l'aplicació del programa *SDIS-GSEQ*. Una vegada recollits aquests, hem passat a interpretar-ne el contingut d'acord amb la descripció de les categories i subcategories de l'anàlisi (apèndix II.3 i 4). Val a dir, però, que de l'IES-A i l'E-C hem obtingut dades significatives sobre les transcripcions, a diferència de l'IES-B, que després de l'aplicació del programa informàtic no ens aparegué cap dada significativa. Creiem que la causa rau en el fet que la titulació de la majoria dels càrrecs directius entrevistats era de l'àrea de Llengua, de manera que no entrevistàrem el mateix nombre de docents que en els altres dos llocs, perquè ja obteníem la informació que més ens interessava. Malgrat això, les seves transcripcions ens han estat útils per portar a terme una anàlisi descriptiva de les respostes obtingudes en les entrevistes, que comentarem a continuació.

5.3.1. Resultats de les entrevistes realitzades al professorat de l'IES-A

La manera com s'ha procedit per a la presentació dels resultats obtinguts després de l'aplicació del *SDIS-GSEQ*, respon a les taules 4 i 5. A la part esquerra hem inclòs el codi macro, a partir del qual deriven els codis que han estat considerats conductes condicionades significatives en l'anàlisi mitjançant el *software* utilitzat, i que són a la segona columna; això vol dir que el residual ajustat que opera la relació entre la conducta criteri i la conducta de d'aparellament en un determinat retard és més gran que el valor crític corresponent en funció del nivell de significació preestablert; de manera que, en la primera fila de la taula 4, del codi 11 deriven el 111 i el 112, únicament (ja que també hagués pogut sortir el 113). I finalment, l'última columna mostra la interpretació dels nombres de la columna del costat, que són les respostes condicionades corresponents a les preguntes de l'entrevista, i que s'han codificat mitjançant els codis macro de la primera columna. En els casos en què era necessari mantenir una visió separada davant les respostes del departament de llengua catalana i del de llengua castellana, com en la categoria 29, s'ha especificat en la columna de les respostes i s'ha detallat en la columna de la interpretació. El resultat d'aquest estudi, el recull aquesta taula.

Resultats de les entrevistes realitzades al professorat de l'IES-A

Taula 4

SUBCATE- GORIES	RESPOSTES	INTERPRETACIÓ
REFORMA		
11	La resposta 112 és molt significativa, i la 111 és significativa.	Si bé la majoria de professors entrevistats mostren una opinió negativa davant la Reforma, alguns la valoren més positivament i creuen que va millorant.
12	La resposta 122 és molt significativa.	La implantació de la reforma al centre va ser dificultosa.
13	La resposta 133 és molt significativa, i la 132 només és significativa.	L'actitud dels companys del centre és que no segueixen el vocabulari de la Reforma, a més que alguns hi mostren desinterès.
DEPARTAMENT AL.		
21	La resposta més significativa és la 212, si bé també és significativa la 213.	La coordinació amb l'altra llengua és poca, per a la majoria, i mitjana, per a la resta.
22	En general és molt significativa la resposta 224, i significativa la 223. Ho detallem segons cada departament.	Dels tres professors de cada departament que han contestat les preguntes, hem de dir que, del departament de castellà, dos diuen que <i>sí el tenen</i> i un que <i>no ho recorda o no el coneix</i> , afirmació que guanya en el departament de català, on apareixen contradiccions per part del mateix cap.
23	Les respostes 232 i 233 apareixen molt significatives en igualtat de condicions, acompanyades de la resposta significativa 272.	En el departament de català apareix que la programació del tercer nivell es fa individualment i en el de castellà la majoria afirma que la programació la

	Ho detallem segons cada departament.	fan individualment i que no està per escrit.
24	La resposta 241 és molt significativa.	Els materials s'escullen entre tots.
26	La resposta 261 és molt significativa.	La relació i ambient en el departament és bona.
27	La resposta 271 és molt significativa, i la 272 és significativa. Ho detallem segons cada departament.	Tant en castellà com en català els professors contesten que <i>els criteris generals d'avaluació estan elaborats per escrit</i> . De les cinc respostes, només una reconeix que cal millorar-los o redactar-los.
28	La resposta 281 és l'única que ha resultat molt significativa.	Els continguts d'EC es treballen en CV.
29	La resposta més significativa és la 292, i la 291 és significativa. Ho detallem segons cada departament.	En el departament de català tots coincideixen a reconèixer que la coordinació és millorable; en canvi, en el de castellà hi ha un empat entre que hi ha molta coordinació interna i que cal millorar-la.
1r NIVELL AL		
32	Tant la resposta 321 com la 322 resulten significatives en igualtat de condicions.	Les respostes sí i no són igualment presents en el tema de si els professors de l'AL recorden o coneixen els continguts d'EC.
33	La resposta 331 és la més significativa, i la 332 és significativa.	La majoria creu que, els continguts d'EC, cal treballar-los des d'una àrea, malgrat que alguns creguin que no, perquè és difícil.
34	L'única resposta significativa és la 342.	Els continguts d'EC no es tenen presents, o molt poc, en la programació del crèdit comú de Llengua.
CONTINGUTS I MATERIALS EC		
41	La resposta 417 és la més significativa, i queda acompanyada per les respostes 415 i 416 respectivament.	La majoria de professors reconeixen que en el crèdit comú de Llengua treballen poc o gens els continguts d'EC. D'altres treballen la publicitat i la imatge.
42	La resposta més significativa és la 421, i la 422 és significativa.	La majoria de professionals afirmen que els cal, o que ja han realitzat, algun tipus de formació individual per donar els continguts d'EC, si bé una minoria afirmen que no, i que podria estar bé fer-ho.
43	La resposta més significativa és la 432, i queda completada amb les respostes de les preguntes 431 i 433, que empaten.	L'oferta de materials per treballar l'EC és considerada insuficient per una majoria del col·lectiu, enfront de la resta que opina per un igual que són suficients o que no els coneixen.
VALORACIONS SOBRE L'EC		
66	La resposta més significativa és la 662.	Entre els professors de l'AL es respira una actitud passiva davant del tema de l'EC.
67	La resposta més significativa és la 671.	L'escrit, l'oral i la gramàtica pesen molt al centre i a les classes de Llengua.
68	Les respostes 681 i 683 resulten igual de significatives.	L'opinió que tenen els professors sobre la TV és que influeix molt, però no a tothom igual.

SUPORTS PER A L'EC		
71	La resposta més significativa és la 712, i la 711 és significativa.	La majoria reconeix que no té tutoria tècnica, però alguns afirmen que sí.
72	La resposta més significativa és la 721, encara que la 722 també és significativa.	La majoria creu que els suports que ofereix el centre són suficients, si bé una minoria creu que en manquen.
73	Les respostes 731 i 732 resulten igual de significatives.	La finalitat de l'ús dels suports emprats empata entre dues postures: aconseguir una motivació per part de l'alumne/a i exemplificar els continguts que s'expliquen.
74	La resposta més significativa és la 742, i la 741 és significativa.	El suport més usat al centre és l'ordinador, si bé el vídeo també es fa servir molt.
AVALUACIÓ EXTERNA		
81	L'única resposta més significativa és la 812.	El centre no ha tingut cap avaluació externa sobre l'EC.
COORDINACIÓ al CENTRE		
91	L'única resposta més significativa és la 912.	Al centre manca coordinació entre tots els seus membres.

5.3.2. Resultats descriptius de les entrevistes realitzades al professorat de l'IES-B

La manera com hem procedit per descriure els resultats obtinguts en aquest IES, ha estat cercar els codis macro que contemplaven les respostes condicionades estrictes, per poder contestar les tres preguntes de recerca basades en els resultats de les transcripcions (vegeu apèndix III.2), és a dir, en les transcripcions hem buscat els següents codis macro:

- El codi 41, que tracta dels continguts d'EC que treballa el crèdit comú de Llengua, per a respondre la tercera pregunta de recerca.
- Els codis 73 i 74; el primer, relacionat amb la finalitat de l'ús dels suports tècnics que es fan servir al centre; el segon indagava els mitjans més usats a l'aula o al centre en general, per a la quarta pregunta de recerca.
- El codi 52, que preguntava si el departament de Llengua treballa conjuntament amb altres departaments, per respondre la cinquena pregunta d'investigació.

Sobre el codi 41 només hem obtingut quatre respostes dels PL12, PL15, PL6 i PL7, dues d'elles coincideixen a afirmar que els continguts d'EC que es treballen en el crèdit comú de Llengua són "poc o gens" (417), i les altres dues han respost, l'una, que es treballa la televisió (412), i l'altra, la premsa i la ràdio (411 i 413).

Sobre els codis 73 i 74, les respostes obtingudes només podran ser descrites per al primer codi —que demanava la finalitat amb què s'empren els suports tècnics del

centre—, ja que per a la segona pregunta s'ha obtingut molt poca informació. Pel que fa referència al codi 73, ocorre quelcom semblant a l'anterior. De les quatre respostes dels PL12, PL13, PL16 i PL18, dues coincideixen a opinar que els suports del centre s'empren per “exemplificar, ampliar o reforçar continguts” (732), i les altres dues es divideixen entre què s'usen per fer-ne una “reflexió crítica” (733) i “lúdica” (734).

Finalment, el codi 51 —sobre la interdisciplinarietat en l'AL— ha estat contestat pels PL12, PL15 i PL18. Davant la pregunta de si el departament de Llengua treballa amb altres departaments, els dos primers professors han respost “ocasionalment” (523), i l'altre, “negativament” (522). El que podem ressaltar en aquest apartat és que, tant el PL12 com el PL15, ens explicaren que el fet de participar en un concurs europeu els havia portat a col·laborar amb el departament de Visual i Plàstica per poder treballar els continguts necessaris a l'hora de fer l'intercanvi amb l'altre país. Les referències exactes en les dues transcripcions són les següents: PL12, 2342-2734 i PL15, 3021-3150.

5.3.3. Resultats de les entrevistes realitzades al professorat de l'E-C

La manera com presentem els resultats obtinguts de les transcripcions de l'E-C respon als mateixos criteris que s'han explicat per a l'IES-A.

Resultats de les entrevistes realitzades al professorat de l'E-C

Taula 5

SUBCATEGORIES	RESPOSTES	INTERPRETACIÓ
REFORMA		
11	La resposta 11 ^a és igual de significativa que la 112.	Davant l'opinió personal dels professors sobre la Reforma, hem de dir que en les respostes analitzades resulta empatada l'opció dels que no han contestat la pregunta amb la dels que la valoren com a negativa.
12	La resposta més significativa és la 122.	La implantació al centre es reconeix difícil.
13	La resposta més significativa és la 131.	L'actitud dels companys del centre va ser majoritàriament positiva davant del nou repte.
DEPARTAMENT AL		
22	La resposta més significativa és la 224.	La programació del segon nivell sí que la tenen elaborada.
23	La resposta més significativa és la 233.	La programació del tercer nivell de concreció no la tenen encara per escrit.
24	La resposta més significativa és la 241.	L'elecció dels materials emprats a les classes es fa entre tots els companys.
25	La resposta més significativa és la 252.	L'atenció a la diversitat es realitza a través d'agrupaments dels alumnes.
26	La resposta més significativa és la 261.	La relació i l'ambient al departament és bona.
27	La resposta més significativa és la 272.	Els criteris generals d'avaluació cal millorar-los o redactar-los.
28	Les respostes 281 i 282 resulten igual de significatives.	Contradicció amb la resposta que es dona a la pregunta de si tenen o no continguts d'EC en els CV, ja que resulta un empat entre que sí en tenen i que no.

29	La resposta més significativa és la 292.	La coordinació interna entre els membres del departament és millorable.
210	Les respostes 2101 i 2102 resulten igual de significatives.	Contradicció en les respostes, ja que la revisió i divisió de continguts de l'AL diuen que està alhora elaborada o iniciada i pendent de fer.
1r NIVELL AL		
31	La resposta més significativa és la 311, i la 312 és significativa.	Davant l'opinió que els professionals de l'AL tenen sobre si els objectius generals són adequats o no, la majoria diu que sí, i una minoria, que no o que no ho recorda.
32	Les respostes 321 i 322 són igual de significatives.	Els continguts de l'EC són recordats per la meitat dels professors del departament i oblidats per l'altra meitat.
33	Igual com en el cas anterior, les respostes 331 i 333 són igual de significatives.	L'opinió sobre com cal treballar els continguts de l'EC, es reparteix per igual entre els qui afirmen que cal crear una nova àrea i els qui defensen que cal fer-ho des d'un eix transversal.
34	La resposta més significativa és la 342.	La majoria de professors reconeix que els continguts d'EC, o no els tenen presents per a la programació del CC, o els consideren molt poc.
CONTINGUTS I MATERIALS d'EC		
41	Les tres respostes 411, 413 i 416 són igual de significatives.	Els continguts més treballats en els CC són: la premsa, la ràdio i les imatges.
42	La resposta més significativa és la 421, i la 422 és significativa.	La majoria del col·lectiu de l'AL reconeix que sí que li cal, o que ha realitzat una formació individual per donar els continguts d'EC, si bé d'altres afirmen que no ho han fet i que potser els caldria.
43	La resposta més significativa és la 432, i la 431 és significativa.	La majoria de professors opinen que els materials que ofereix el mercat per treballar l'EC són insuficients, i la resta opina que són suficients.
44	La resposta més significativa és la 441.	En general, els professors del centre demanen materials per treballar l'EC.
INTERDISCIPLinariETAT		
51	La resposta més significativa és la 511, i les respostes 51 ^a i 512 surten igual de significatives.	La majoria de professors coneixen o intueixen una o dues àrees que comparteixen continguts comuns d'EC, i la resta es divideixen entre els qui no responen la pregunta i els qui coneixen més de dues.
52	La resposta més significativa és la 522, i la 521 és significativa.	El treball amb altres departaments no s'acostuma a fer usualment, encara que alguns professors responen que sí.
VALORACIÓ d'EC		
61	La resposta més significativa és la 612, i la 613 és significativa.	Davant del tòpic de si una imatge val més que mil paraules, una majoria defensa que la imatge és més significativa, mentre que per a d'altres depèn del context.
62	Les respostes 622 i 623 són igual de significatives.	L'actitud que els professors de l'AL mostren davant l'EC queda dividida entre els qui la qualifiquen de passiva i els qui creuen que depèn del professor/a.
63	La resposta més significativa és la 632, i la 631 és significativa.	Una majoria d'educadors creu que la direcció del centre no mostra gaire interès davant l'EC, enfront d'altres que opinen que sí.
64	La resposta més significativa és la 642, i les respostes 642x i 641 són significatives.	Un nombre elevat de professors entrevistats creu que entre ells no hi ha gaire interès per l'EC, i la minoria restant es divideix entre els qui afirmen que sí que hi ha un interès pel tema i els qui concreten que no hi ha interès pel tema de la televisió.
65	La resposta més significativa és la 651, i la 652 és significativa.	La majoria dels professors creu que l'EC motiva els alumnes, a diferència d'uns pocs que afirmen que els alumnes no en fan demanda.
68	La resposta més significativa és la 683 i les respostes 68 ^a i 681 són igual de significatives.	El fet que la televisió influeix, però no a tothom per igual, és la resposta més donada per tots els professors, encara que la resta d'opinions queda repartida entre els qui no han contestat la pregunta i els qui creuen que la televisió influeix molt.

69	La resposta més significativa és la 692x, i la 693 és significativa.	Les accions que el centre fa per portar a terme una educació en l'ús i abús de la televisió són considerades esporàdiques i voluntàries per una majoria de professors. D'altres especifiquen que l'EC es realitza mitjançant CV.
SUPORTS		
71	La resposta més significativa és la 712.	Tots els professors coincideixen a reconèixer que no tenen una tutoria tècnica.
72	La resposta més significativa és la 721, i la 722 és significativa.	Els suports que el centre ofereix per treballar l'EC són considerats suficients per una majoria, davant d'altres que opinen que no ho són.
73	Les respostes més significatives són la 731 i 732 en igualtat de condicions, i la 733 és significativa.	La finalitat amb la que es creu que s'empren els suports del centre a les aules, és per motivar i per exemplificar els continguts treballats. Un grup més reduït dels docents afirma que també s'aprofiten per fer una reflexió crítica.
74	La resposta més significativa és la 741.	El vídeo és reconegut com el suport més emprat en el centre.
AVALUACIÓ EXTERNA		
81	La resposta més significativa és la 812.	L'E-C no ha tingut cap avaluació externa sobre el grau d'EC que ofereixen.

A partir de la informació detallada en les taules, quines són les conclusions que podem extreure sobre l'objecte d'estudi? En el punt que presentem a continuació procurarem donar respostes a aquesta pregunta.

5.3.4. Resultats procedents de la comparació de les subcategories comuns de l'IES-A i l'E-C

D'acord amb el procediment que venim seguint en aquest capítol, hem trobat interessant realitzar una taula comparativa dels resultats significatius de l'IES-A i de l'E-C. Al costat esquerre de la taula apareixen les nou subcategories en les que s'han detallat les unitats d'anàlisi. En el cas que apareguin nombres, aquests representen les respostes que coincideixen en els dos Centres. Les dues columnes situades més a la dreta recullen les respostes particulars de cada centre. Els casos en què no hagi aparegut cap unitat d'anàlisi d'una categoria, s'indiquen amb quatre guionets successius (----).

Taula comparativa de les categories d'anàlisi de l'IES-A i l'E-C

Taula 6

RESPOSTES COMUNES DE LES CATEGORIES	RESPOSTES PARTICULARS	
	IES-A	E-C
1. REFORMA: 11, 12 i 13		
2. DEPARTAMENTAL: 22, 23, 24, 26, 27, 28 i 29	21	210
3. PRIMER NIVELL AL: 32, 33 i 34		31
4. CONTINGUTS I MATERIALS D'EC: 41, 42 i 43		44
5. INTERDISCIPLINARIETAT.	----	51, 52
6. VALORACIÓ D'EC:	66 i 67	61, 62, 63,

68		64, 65 i 69
7. SUPORTS: 71, 72, 73 i 74		
8. AVALUACIÓ EXTERNA: 81		
9. COORDINACIÓ AL CENTRE	91	----

La conclusió que podem treure després d'aquesta comparació és que el Centre on han aparegut més unitats d'anàlisi significatives de totes les categories analitzades és l'E-C. No podem deixar de comentar, a més, que la categoria de la interdisciplinarietat i la de la coordinació externa gairebé no han estat significatives en la interpretació de les respostes dels docents.

5.4. Dades procedents dels qüestionaris passats als alumnes de 4t d'ESO dels tres Centres educatius

Una vegada recollides les freqüències de tots els qüestionaris, havíem de comprovar si les dades obtingudes durant els dos cursos consecutius (1999-2000 i 2000-01) resultaven estadísticament significatives, o no, entre elles. Per tal d'aconseguir-ho hem aplicat el programa informàtic Statgraphics 4.0. que calcula la *xi-quadrat*, és a dir, la relació entre dues variables categòriques, que són, per una part, els dos cursos acadèmics, i per l'altra, les respostes a cada una de les preguntes del qüestionari. Per poder-les interpretar cal tenir present que quan el valor obtingut de la probabilitat és més petit o igual a 0,01 la relació entre els dos anys és molt significativa, i quan el valor és més petit o igual a 0,05 indica també que és significativa, però no tant com l'altra. Hem elaborat una taula resum per recollir totes les dades significatives dels qüestionaris després dels càlculs citats. Quan en la taula es llegeixi "**Sig**", **cal interpretar que el nivell de significació és del 5%, i quan s'ha escrit "Msig", aleshores el nivell de significació és de l'1%.**

Hem emprat el símbol (---) per indicar que els valors que han resultat de l'anàlisi són més alts del que esperàvem i que, per tant, entre els dos cursos no podem establir cap tipus de relació.

En la columna de l'esquerra s'han resumit els enunciats de les preguntes del qüestionari que han contestat tots els alumnes. Les tres columnes de la dreta recullen els valors informàtics de l'Statgraphics 4.0. a partir de les freqüències introduïdes per a cada curs.

PREGUNTA	IES-A		IES-B		E-C	
1. Quantes hores passes cada dia...	0,0000	Msig	0,0276	Sig	---	
1. Idem mitjana ---						
2. Freqüència aparells emprats a l'ESO. MOLT	0,0043	Msig	---		0,0273	Sig
2. Idem BASTANT	0,0000	Msig	---		0,0387	Sig
2. Idem POC	---		0,0029	Msig	---	
2. Idem GENS	---		0,0009	Msig	---	
3. Crèdits on s'empraven aparells.	---		0,0000	Msig	0,0000	Msig
4. Temes i crèdits treballats.	0,0000	Msig	0,0000	Msig	0,0000	Msig
5. Opinió educand sobre formació rebuda d'EC al llarg de tota l'ESO.	0,0000	Msig	0,0000	Msig	0,0000	Msig
6. Opinió educand sobre l'actitud del professorat del centre.	0,0094	Msig	0,0163	Sig	0,0000	Msig

Les dades dels qüestionaris per als tres Centres, que s'explicaran a continuació, provenen de la interpretació dels resultats mostrats en aquesta taula, segons les dades mostrades en l'apèndix II.6. Per referir-nos a les sis preguntes del qüestionari, ho farem a través de la lletra Q. i del número de la pregunta que ens interessa comentar.

5.4.1. Qüestionaris dels alumnes de l'IES-A

Pel que fa a la pregunta introductòria de quantes hores passen cada dia realitzant diferents activitats, hem de dir que les dades que apareixen resten dins de la mitjana, i entre el curs 99-00 i el 00-01 apreciem majoritàriament un augment moderat del temps dedicat a les activitats proposades, a excepció d'una disminució sorprenent en l'estona que es passa mirant la TV i, menys, en el temps que es dedica a jugar amb l'ordinador.

Pel que fa a la segona pregunta, comentarem les dades més rellevants de la columna del "molt" i del "bastant" a la vegada, ja que ens interessa veure la tendència general sobre els aparells més usats. El vídeo coincideix a ser l'aparell més usat en la columna del "molt" i del "bastant" durant el curs 99-00; en el primer cas representa un 15%, i en el segon un 67%, situació que s'inclina a favor del magnetòfon de casset en el curs següent, ja que, d'un 15% en la columna del "molt" —empatat amb el vídeo—, passem a un 67% en la columna del "bastant". Segons això, trobem una divergència d'opinió entre els alumnes de cada curs. Si sumem les freqüències del "molt" i del "bastant" del vídeo i del magnetòfon de casset dels dos cursos, obtindrem que, **el curs 99-00, l'aparell més emprat és el vídeo (39/50), i en canvi, per als alumnes del curs 00-01, l'és el magnetòfon de casset (35/47).**

Malgrat que les dades dels dos cursos no han estat significatives en les columnes del "poc" i del "gens", no podem deixar de comentar la sorpresa que ens han causat les freqüències trobades sobre el poc ús de l'ordinador, i encara menor de la Internet, que mostren les columnes del "molt" i del "bastant", ja que en el 00-01 apreciem una lleugera disminució d'ús d'aquests dos aparells, si bé partíem d'unes dades sorprenents dels alumnes, que havien respost que els empraven molt-bastant. Per tal que es vegi millor, hem reproduït les dades en aquesta petita taula:

Segona pregunta segons el Q. IES-A

Taula 8

MOLT		BASTANT		
99-00 / 50	00-01 / 48	99-00 / 50	00-01 / 48	
5 / 48 = 11%	1 / 47 = 2%	16 / 47 = 34%	13 / 48 = 27%	ORDINADOR
1 / 48 = 2%	0 / 48	7 / 48 = 15%	2 / 48 = 4%	INTERNET

Passem directament a comentar la pregunta quarta del qüestionari, ja que per a la tercera no ens hem obtingut dades significatives entre els resultats dels dos cursos, i per aquest motiu no podem encetar una anàlisi detallada.

Un aspecte que considerem positiu i que anirem repetint per a tots els Centres, consisteix a mostrar una taula que només reculli les dades que fan referència als temes treballats en l'AL. D'aquesta manera és més senzill observar la realitat concreta de cada centre. Al costat esquerre de la taula repetim tots els temes del qüestionari passat als alumnes. En la columna que està al costat d'aquesta, el títol de crèdits, només apareixen les sigles de Cat i Cast, perquè el que pretenem aconseguir és visualitzar de manera ràpida quins són els temes que els alumnes recorden haver treballat en l'AL. Les dues columnes restants recullen les freqüències obtingudes en cada tema durant els dos cursos consecutius. Els nombres que apareixen al costat dels dos cursos indiquen el nombre total d'alumnes que contestaren el qüestionari. Per poder comprendre millor les dades, al costat d'aquestes hem inclòs el % del total que representa la freqüència.

A primer cop d'ull, podem afirmar que els alumnes de quart d'ESO dels dos anys consecutius de l'IES-A, només recorden haver treballat reiteradament els temes d'ortografia i de literatura.

Quarta pregunta segons el Q. IES-A

Taula 9

TEMES en l'AL	CRÈDITS	99-00 / 50	00-01 / 48
a) publicitat	-----		
b) ràdio	-----		
c) premsa	-----		
d) cinema	-----		
e) còmic	-----		
f) televisió	-----		

g) informàtica	-----		
h) ortografia	CAT	37 = 74%	45 = 94%
	CAST	36 = 72%	41 = 85%
i) literatura	CAT	33 = 66%	44 = 92%
	CAST	40 = 80%	44 = 92%

Encara que en l'AL no comptem amb cap més dada significativa en relació amb el que investiguem, això no vol dir que els alumnes no hagin tractat aquests continguts en altres àrees, com és el cas concret en aquest centre, on la ràdio i el cinema apareixen com a tema durant els dos cursos en l'àrea de ciències socials, i en l'últim curs també tracta la publicitat, la premsa, el còmic i la televisió (vegeu l'apèndix II.6 Q.3). El motiu pel qual surten aquestes dades l'esbrinarem en el mateix IES, i és perquè la professora de ciències socials, per explicar el franquisme que treballaven a quart d'ESO en crèdit comú, ho feia a través dels diferents MCM que reflectia el qüestionari.

Tornem ara, però, a l'AL. La literatura castellana en el curs 99-00 (marcat en gris fort) i l'ortografia catalana en el curs 00-01 (marcat en gris fort) són els temes que ocupen la primera posició; posició que s'intercanvien, ja que en el primer curs l'interès l'ocupa l'ortografia catalana i en l'últim curs l'ocupa la literatura en ambdues llengües —per molt poca diferència respecte de l'ortografia catalana, un 2%. El que queda clar en la taula és l'evidència que tant la literatura com l'ortografia han estat uns temes presents en la vida escolar de tots els alumnes d'aquest IES. Però, per tal de poder extreure una conclusió més clara sobre les dades, si sumem conjuntament les freqüències d'ortografia d'ambdues llengües i les de literatura en els dos anys consecutius, el curs 99-00 trobem un empat entre l'ortografia i la literatura (73/100), que s'acaba decantant a favor de la literatura en el curs següent (88/96). Sembla, doncs, que **la literatura obté finalment una freqüència més alta.**

Entrem ara a analitzar els resultats de les dues preguntes obertes del qüestionari. La primera d'elles —la cinquena— demanava als alumnes llur opinió respecte a la formació general que havien rebut durant tota l'ESO sobre els Mitjans de Comunicació de Masses, entre els quals citàvem la TV, cinema, premsa, informàtica, etc. Recordem que, ja en el punt 4.2.3.1, explicàrem per què incloguérem la informàtica dins d'aquest grup. De les frases resum que elaboràrem quan analitzàrem els qüestionaris, n'hi ha una que serveix per a les conclusions dels dos cursos de l'IES-A, i que també es repetirà en els altres dos Centres, i que és: “No s'ha treballat gaire, superficial”, representativa d'un 46% de respostes per al primer curs i d'un 40% per al segon. El curs 99-00, a aquesta frase li segueix un empat entre: “No s'ha treballat gens” i “S'ha treballat poc i només en CV”. Aquesta

última frase també apareix en segona posició el curs 00-01, representant el 14% de les respostes. Per tant, com a conclusió d'aquesta pregunta, hem de dir que els alumnes dels dos cursos creuen que **"No s'ha treballat gaire, superficial"**.

Per acabar l'estudi dels resultats d'aquest IES, ens manca l'última pregunta oberta, on demanàvem als alumnes llur opinió sobre l'actitud del professorat del centre. En aquest cas, i per als dos cursos, la frase resum és: "Actitud amb poc o gens interès, passiva", representativa d'un 30% i d'un 40% de respostes, respectivament. El 99-00, trobem que un 22% dels alumnes, o no responen el que se'ls demanava, o opinen el contrari del que ha afirmat la majoria: "Actitud bona, normal, amb interès", frase que també ocupa el segon lloc el curs 00-01. Queda clar, doncs, que la majoria d'alumnes coincideix a afirmar que el professorat té una **"Actitud amb poc o gens interès, passiva"**.

5.4.2. Qüestionaris dels alumnes de l'IES-B

Contràriament al que ocorre en l'IES-A per a la primera pregunta, en l'IES-B apreciem una reducció temporal en totes les mitjanes, a excepció del cas de la "navegació" per Internet, a la qual un alumne/a dedicaria 0,4 hores més al dia.

En la segona pregunta només podrem comentar els resultats de les columnes del "poc" i del "gens", perquè són les úniques de les que obtenim dades significatives en aplicar la *xi-quadrat*. Durant els dos cursos, els alumnes opinen que l'aparell que fan servir poc és el de diapositives, seguit del retroprojector —el 99-00— i la Internet —el curs 00-01. Pensem que aquestes dades són significatives si les comparem amb la columna del "gens", ja que les freqüències més elevades estan ocupades en ambdós casos per la manca d'ús del retroprojector i de la Internet, que representen el 43% i el 26%, respectivament.

El que passa és que, si en l'últim curs augmenta el nombre d'alumnes que creuen que no fan servir gens el retroprojector, la Internet disminueix la freqüència respecte del curs anterior, donant a entendre que segurament s'ha emprat més el curs 00-01 que no l'altre. Els nombres ho demostren: d'un 48% es passa a un 26% en la columna del "gens".

Resumint: si tal i com hem procedit amb l'IES-A sumant les columnes del "molt" i del "bastant", aquí ho fem amb les del "poc" i del "gens", resulta que altre cop trobem diferències respecte dels dos anys. **Mentre que l'aparell menys emprat el curs 99-00 és el retroprojector (62/62), el curs següent ho és la Internet (61/65)**, seguida del retroprojector només per la diferència d'una unitat (60/65).

El magnetòfon de casset i l'ordinador són els aparells més emprats en aquest centre, segons els alumnes, i ocupen una posició d'empat durant el curs 99-00, i no precisament en l'àrea de llengua catalana, sinó que en els dos cursos consecutius destaca l'anglès en el magnetòfon de casset i els CV en l'ordinador. Mentre que aquesta última dada es manté força estable en els dos cursos, el magnetòfon de casset mostra un augment del seu ús el curs 00-01, passant d'un 60% a un 91%.

No podem deixar de dir que, segons la resposta dels alumnes, en aquest centre l'ús dels aparells no apareix reflectit en l'àrea de llengua catalana i castellana en cap dels dos cursos.

La conclusió a la que arribem és que els aparells més usats són **el magnetòfon de casset i l'ordinador, però no en l'AL.**

Per a la pregunta quarta repetim la mateixa taula ja explicada per a l'IES-A.

Quarta pregunta segons el Q. IES-B

Taula 10

TEMES en l'AL	CRÈDITS	99-00/ 62	00-01/ 65
a) publicitat	CAT		20 = 31%
b) ràdio	-----		
c) premsa	CAT	16 = 26%	15 = 23%
d) cinema	-----		
e) còmic	CAT		15 = 23%
f) televisió	-----		
g) informàtica	-----		
h) ortografia	CAT	38 = 61%	56 = 86%
	CAST	34 = 55%	51 = 78%
i) literatura	CAT	17 = 27%	23 = 35%
	CAST	45 = 73%	59 = 91%

La literatura en llengua castellana és el concepte que més alumnes recorden haver treballat durant tota l'ESO, ja que uns 45/62 i uns 59/65 d'estudiants ho afirmen (marcat en gris fort). El segon lloc l'ocupa l'ortografia catalana (marcat en negreta), que va seguida de l'ortografia en llengua castellana els dos cursos consecutius (marcat en blau cel). Hem de valorar com a fet positiu que durant l'últim curs, si més no en llengua catalana, els alumnes recorden haver treballat els temes de la publicitat i el còmic, sobre els quals no havíem recollit cap dada significativa durant el curs anterior, a excepció de la premsa, que en l'últim curs disminueix un 3%. Malgrat això, ni la ràdio, ni el cinema, ni la televisió, ni la informàtica no són presents en el record dels estudiants, a diferència de **l'ortografia**, que sumant els alumnes que l'han votat en les dues llengües durant els dos cursos consecutius és la que obté més nombre de vots: 72 i 107, respectivament.

Tal i com ja s'ha apuntat en l'IES-A, en la cinquena pregunta, la frase que representa a un 50% dels alumnes de l'IES-B en el primer curs i un 49% en el segon curs coincideix amb la de l'IES-A: **“No s'ha treballat gaire, superficial”**, que en ambdós casos va seguida de la que diu que “S'ha treballat poc i només en CV”.

Per a la sisena pregunta tornem a trobar-nos amb què un 50% dels alumnes del curs 99-00 i un 37% del segon curs afirmen que l'actitud dels professors ha estat **“Amb poc o gens interès, passiva”**, igual que a l'IES-A.

5.4.3. Qüestionaris dels alumnes de l'E-C

El magnetòfon de casset és l'aparell més usat al llarg dels dos cursos, segons la columna del “molt” de la pregunta 2, posició que es manté en la columna del “bastant” només el curs 00-01 amb un 59%. En canvi, el curs anterior és el vídeo qui marca la diferència respecte del segon aparell més usat, el retroprojector, de manera que en aquest cas el magnetòfon de casset comparteix el tercer lloc amb l'ordinador, en opinió dels alumnes. El que volem dir amb tot això és que en aquest centre la tendència **dels aparells més usats queda representada pel vídeo durant el curs 99-00 (47/59) i pel magnetòfon de casset durant el segon curs (46/59)**.

Pel fet que l'E-C, igual que l'IES-A, només té dades significatives en les columnes del “molt” i del “bastant”, també ens fixarem en les baixes freqüències que reflecteixen l'ús de l'ordinador i de la Internet. Si les dades que apareixen en la columna del “molt” per als dos cursos són xocants, queden un xic diluïdes per la recuperació que sembla que adquireixin en la columna del “bastant”, malgrat que l'ordinador disminueix en l'últim curs analitzat. Tal com hem fet amb l'IES-A, reproduïrem les dades a continuació.

Segona pregunta segons el Q. E-C

Taula 11

MOLT		BASTANT		
99-00 / 61	00-01 / 61	99-00 / 50	00-01 / 48	
0 / 55	4 / 59 = 6%	25 / 55 = 45%	14 / 59 = 23%	ORDINADOR
0 / 58	0 / 61	8 / 58 = 14%	9 / 61 = 14%	INTERNET

La pregunta tercera demanava als alumnes que, a partir del que havien contestat en les columnes del “molt” i del “bastant”, citessin els crèdits en els que recordaven haver emprat els aparells. Encara que en l'IES-B les respostes a aquesta pregunta havien estat significatives, aquí no les hem considerades, perquè no les podíem relacionar amb les columnes del “molt” i del “bastant”, ja que estadísticament no hi havia prou relació entre els dos cursos.

L'E-C és l'únic centre en el que podem comparar el que diu la pregunta segona amb el que diu la tercera. **Els aparells més emprats i les àrees**, segons l'opinió dels alumnes dels dos cursos, són:

1r ⇒ **El magnetòfon de casset en Anglès**, segons un 80% i un 85% dels alumnes, respectivament.

2n ⇒ **El retroprojector en Educació Física**, amb un 74% i un 61% dels alumnes, respectivament.

3r ⇒ **L'ordinador en el curs 99-00 i la Internet en el curs 00-01, els dos en CV.**

El motiu pel qual no hem inclòs el vídeo en el comentari és perquè, encara que la suma de freqüències de les diferents àrees on apareix el vídeo doni un total de 53/61 en el primer curs, no és representatiu de cap àrea en concret, i menys de l'AL.

Segons la resposta dels alumnes, en aquest centre **l'ús dels aparells no surt reflectit en l'àrea de Llengua catalana i castellana en cap dels dos cursos**, tal i com mostren les dades que acabem de comentar.

Passem tot seguit a la quarta pregunta emprant la taula que hem anat mostrant en els Centres anteriors.

Quarta pregunta segons el Q. E-C

Taula 12

TEMES en l'AL	CRÈDITS	99-00 / 61	00-01 / 61
a) publicitat	CAT	38 = 62%	46 = 75%
	CAST	19 = 31%	27 = 44%
b) ràdio	CAT	15 = 25%	33 = 54%
	CAST	20 = 33%	21 = 34%
c) premsa	CAT	34 = 56%	46 = 75%
	CAST	28 = 46%	21 = 34%
d) cinema	-----		
e) còmic	CAT	22 = 36%	24 = 39%
	CAST	17 = 28%	17 = 28%
f) televisió	CAT		15 = 25%
g) informàtica	-----		
h) ortografia	CAT	52 = 85%	55 = 90%
	CAST	47 = 77%	55 = 90%
i) literatura	CAT	23 = 38%	49 = 80%
	CAST	33 = 54%	47 = 77%

En primer lloc, cal destacar que, excepte el cinema i la informàtica, la resta de temes —llevat del cas de la televisió, que només apareix en llengua catalana durant el curs 00-01— resten presents en la memòria dels estudiants d'ESO dels dos

cursos, tant en català com en castellà. Aquesta dada sobre la televisió ha estat una de les que més ens ha corprès, perquè ens imaginàvem que aquest tema podia ser un dels menys treballats a classe per la problemàtica que presenta a alguns professionals, però ens trobem davant d'una omisió generalitzada en dos Centres, fet que evidencia un problema.

En segon lloc, les freqüències més elevades les ocupa el tema de l'ortografia, primer en llengua catalana, i després en llengua castellana; només cal mirar els percentatges (marcats en gris fort). El curs 99-00, després de l'ortografia, la publicitat en llengua catalana destaca en segona posició amb un 62% (marcat en negreta), a diferència del curs 00-01 que l'ocupa la literatura catalana amb un 80% dels alumnes (marcat en blau cel). Per acabar, volem destacar que el cinema, que ocupa el tercer lloc en el primer curs (marcat en gris fluix), no manté la mateixa posició en l'últim curs investigat, ja que són la publicitat i la premsa en llengua catalana les que ho fan (marcat en groc). El que sí podem afirmar com a tònica general en aquest centre és que, en els temes proposats, la freqüència més elevada sempre l'ocupa l'àrea de llengua catalana, i el concepte que els alumnes han votat com el que recorden haver treballat més ha estat **l'ortografia**.

En la cinquena pregunta, els alumnes de l'E-C mostren opinions diferents respecte de les anteriors. El curs 99-00, un 26% dels alumnes empaten afirmant opinions contràries: uns creuen que la **"Formació ha estat bona en català i en castellà"** i d'altres que **"No s'ha treballat gaire, superficial"**, frase que representa un 48% de l'opinió dels estudiants del curs 00-01. Per tant, ens inclinem a afirmar que aquesta última opinió és la més generalitzada.

La divergència de criteris ja iniciada en la pregunta anterior, es repeteix també a l'hora d'analitzar l'actitud dels professors, perquè, si el primer curs un 39% opina que **"L'actitud ha estat bona, normal, amb interès"**, l'any següent un 33% es decanta per **"L'actitud amb poc o gens interès, passiva"**, que queda separada de l'actitud positiva per una diferència de cinc unitats. Davant d'aquesta diversitat d'opinions, i valorant també que durant el primer curs el percentatge d'alumnes que consideraven l'actitud del professorat negativa era molt baix, creiem que en general **"L'actitud ha estat bona, normal, amb interès"**.

5.4.4. Resultats procedents dels qüestionaris dels tres Centres

Una vegada realitzades les explicacions sobre les dades obtingudes en l'estudi de tots els qüestionaris, procedirem a resumir-les al màxim en un quadre, per tal

d'obtenir una visió general de cada centre, en particular, i de tot el context, en general.

El resum dels resultats, l'hem iniciat a partir de la segona pregunta, ja que, com s'ha indicat anteriorment, la primera només tenia la finalitat de centrar el tema i motivar als estudiants a contestar les preguntes restants.

A la columna de l'esquerra hem inclòs un breu resum de l'enunciat de les preguntes. Les altres tres columnes corresponen, cadascuna, a un centre i en elles es separen els resultats segons el curs, quan les dades així ho requereixen. Quan la informació és comuna per als dos cursos del mateix centre, l'hem situada enmig de la casella.

Resum dels resultats dels Q. dels tres Centres

Quadre 15

PREGUNTES DEL Q.	IES-A		IES-B		E-C	
	99-00	00-01	99-00	00-01	99-00	00-01
2. Freqüència aparells emprats MOLT-BASTANT	vídeo	casset			video	casset
2. Freqüència aparells emprats POC-GENS			retropro- jector	Internet		
3. Crèdits on s'empraven aparells			casset a anglès		casset a anglès	
4. Temes i crèdits treballats	literatura		ortografia		ortografia	
5. Opinió educand sobre la formació rebuda d'EC al llarg de tota l'ESO	No s'ha treballat gaire, superficial.		No s'ha treballat gaire, superficial.		No s'ha treballat gaire, superficial.	
6. Opinió educand sobre l'actitud del professorat del centre	Actitud amb poc o gens interès, passiva.		Actitud amb poc o gens interès, passiva.		L'actitud ha estat bona, normal, amb interès.	

5.5. Discussió i triangulació dels resultats

En aquesta investigació conflueixen dades procedents de l'Administració, dels documents oficials dels tres Centres, de les entrevistes realitzades als seus respectius professors, i dels qüestionaris aplicats a alumnes que finalitzen l'últim curs de l'ESO.

La diversitat en l'estructura i format de les dades, així com la variabilitat entre els tres Centres ja comentada, fa enormement complexa la discussió, sobretot si tenim en compte que, en ser dissemblants els tres Centres, difícilment podríem pretendre una convergència en els resultats obtinguts.

Cadascuna de les tècniques d'obtenció de dades ens ofereix l'anàlisi de la realitat des d'una determinada faceta, i, òbviament, la resposta d'un professor/a a una pregunta d'una entrevista no coincidirà amb l'expressió de l'ideari del Centre, ni amb una resposta d'un alumne/a a un ítem d'un qüestionari.

No obstant això, malgrat que la coincidència sigui impossible intrínsecament, i inviable la seva constatació, sí és possible una convergència dels resultats, que és precisament la que dóna nom a la triangulació.

Les dades procedents dels documents oficials de l'Administració han consistit en l'anàlisi lingüística dels quatre currículums oficials i dels altres documents oficials, així com en l'anàlisi de contingut del currículum de l'AL, de Ciències Socials, de Visual i Plàstica, i de Música de l'ESO. En l'apartat corresponent s'han anat comentant els resultats obtinguts, tot insistint en la variabilitat existent entre els tres Centres.

La segona font d'informació per a la triangulació són les dades procedents dels documents oficials dels tres Centres, als quals s'ha realitzat una anàlisi de contingut, i s'aporten els resultats procedents de les seqüenciacions dels continguts dels PCC de l'AL dels tres Centres. Entre aquestes dues primeres fonts d'informació, és perfectament possible trobar una convergència, si més no d'àmbit conceptual, deixant de banda discrepàncies o, especialment, llacunes, derivades d'una certa negligència dels Centres en disposar dels documents requerits formalment, és a dir, en un text escrit.

En tercer lloc, completant els anteriors, s'incorpora la informació que prové de les entrevistes realitzades als professors de l'IES-A, l'IES-B i l'E-C. En aquest cas, hom pot destacar que, en tractar-se d'una entrevista, s'ha partit d'una guia o pauta prèvia, formada pels ítems que s'han plantejat als respectius professors/es. L'elaboració de la guia de l'entrevista condiona, en certa mesura, la possibilitat de cercar una convergència amb els documents analitzats, si més no amb els del propi Centre. Les respostes dels professors es triangulen, en certa mesura, amb els documents analitzats, i especialment amb els corresponents al Centre respectiu.

Finalment, la triangulació es completa en incorporar les dades procedents dels qüestionaris aplicats als alumnes de quart curs de l'ESO dels tres Centres. Els resultats, malgrat que estiguin afectats per una lògica variabilitat inter-Centres i respecte als dos cursos acadèmics explorats, no són excessivament diversificats entre sí.

Una vegada ja argumentades les justificacions que ens han portat a adoptar aquesta actitud davant la discussió i la triangulació dels resultats obtinguts en la

recerca, ens disposem a entrar en l'últim capítol de l'estudi, caracteritzat per les conclusions finals obtingudes de les preguntes de recerca que es plantejaven en el segon capítol.

CAPÍTOL VI: DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS



L'esclat de la recerca

6.1. Preguntes d'investigació

6.2. L'Educació en Comunicació en l'àrea de Llengua del currículum de Secundària. Conclusions

6.2.1. Les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació en els currículums del Decret de Mínims.

6.3. Un problema pendent, una proposta: la vertadera integració de l'Educació en Comunicació en el currículum de Secundària

Un dels moments més esperats en tot projecte d'investigació és el que, fruit de l'estudi de totes les dades recollides i analitzades d'acord amb els preceptes conceptuals que el sustenten, el porta al seu destí final amb unes conclusions clares sobre l'objecte d'estudi. En aquest darrer capítol, contestades les preguntes d'investigació, entrarem en la discussió sobre l'estat actual de l'Educació en Comunicació en l'àrea de Llengua del currículum de Secundària, a partir de la comparació de les semblances i discrepàncies d'aquest currículum respecte del de 1992, les TIC en els currículums del Decret de Mínims i la formació permanent del professorat. Finalment, clourem el capítol amb una proposta per a una vertadera integració de l'Educació en Comunicació a l'Educació Secundària Obligatòria.

6.1. Preguntes d'investigació

En el segon capítol, presentàvem les preguntes de recerca sobre la investigació realitzada en aquest treball. Ara, finalment, després de l'estudi de les dades, al llarg d'aquest capítol procedirem a respondre les preguntes i a extreure'n les conclusions pertinents.

<p>1. Com s'explicita el treball sobre els Mitjans de Comunicació de Masses i les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació en el primer nivell de concreció de l'àrea de Llengua de l'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya (1992)?</p>	<p>Abans de poder donar resposta a qualsevol pregunta relacionada amb la investigació, calia estudiar detalladament el primer nivell de concreció de l'AL de l'ESO (1992); a partir d'aquest estudi han sorgit la resta de preguntes de recerca aplicades als tres Centres educatius. Gràcies a l'anàlisi lingüística i a la de contingut, que ens han servit per respondre la primera i la segona preguntes, (vegeu 5.1.2 i 5.1.4), arribem a les conclusions següents.</p> <p>En el moment en què començarem a cercar la terminologia més generalitzada en els currículums investigats per referir-se als MCM i a les TIC, hem trobat que l'expressió més emprada en l'AL per designar la realitat dels MCM és la de <i>Mitjans de Comunicació de Masses</i>, tal com ocorre en l'àrea de Ciències Socials i la de Visual i Plàstica. Pel que fa al camp semàntic de les TIC, hem de dir que l'anàlisi lingüística mostra que aquest concepte es designa a través de l'expressió <i>tecnologies de la informació</i>, que apareix en l'AL (vegeu taula 1, cap. V) i que és diferent per a les altres àrees.</p> <p>El currículum de l'AL presumeix d'introduir una nova metodologia per treballar els MCM i les TIC (vegeu 1.5.3), és a dir, l'EC, que a nivell textual i de discurs és coherent amb el que es proposa. De manera que, segons el document, els continguts d'EC es tracten com a objecte d'estudi i com a recurs didàctic interrelacionadament, tendència de l'AL que també hem constatat en les àrees de Ciències Socials i de Visual i Plàstica, a excepció de la de Música.</p> <p>Deixant de banda això, els enunciats de l'AL escollits per aplicar l'anàlisi de contingut posen de manifest que les TIC són menys presents al currículum (només representen un 18% dels enunciats seleccionats) i que, en el moment en</p>
--	---

	<p>què es redactà el currículum de l'AL —i el de les altres tres matèries—, les TIC eren concebudes més com a recurs didàctic que no com a objecte d'estudi i recurs didàctic alhora, a diferència dels MCM (vegeu taula 2, cap. V).</p> <p>Per tant, com a conclusió final podem afirmar que el primer nivell de concreció de l'AL de 1992, en l'àmbit textual, explicita un treball coherent sobre l'Educació en Comunicació dels MCM, i no tant de les TIC, ja que no són tractades com a objecte d'estudi en aquesta àrea, i la seva presència és menor.</p>
<p>2. Quin és el grau de concreció del treball d'Educació en Comunicació en el Projecte Educatiu de Centre dels tres Centres educatius investigats del Vallès, i més concretament en la seqüenciació dels continguts de l'àrea de Llengua del Projecte Curricular de Centre, de cada cas en particular?</p>	<p>Per tal de respondre aquesta pregunta, seguirem l'ordre ja establert per als tres centres: IES-A, IES-B i E-C, tot comentant els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de contingut de llurs documents oficials.</p> <p>El grau de concreció de l'EC en el PEC de l'IES-A és gairebé nul, ja que només hi hem trobat una al·lusió. El PCC de l'àrea de llengua castellana no mostra cap referència explícita a l'EC, i el de llengua catalana, només alguna menció als MCM i a les TIC (vegeu quadre 10, cap. V).</p> <p>Per tant, la conclusió a la qual ens han portat les dades analitzades, és que hi ha una consideració mínima dels MCM i les TIC en els documents oficials de l'IES-A, que tan sols hem trobat lleugerament apuntada en l'àrea de llengua catalana.</p> <p>La situació no varia gaire en l'IES-B, on l'anàlisi de contingut del PEC mostra una consideració mínima dels MCM, que augmenta lleugerament per a les TIC, com a recursos didàctics, i que el PCC de llengua catalana redueix principalment al treball amb la premsa escrita a través de l'OT 10 (vegeu quadre 11, cap. V).</p> <p>De manera que podem concloure dient que aquest IES en els seus documents oficials mostra una lleugera consideració tecnològica dels MCM i les TIC, que només queda concretada en el cas de la premsa en l'àrea de llengua catalana.</p> <p>Finalment l'E-C, centre en el qual el PEC només evidencia una referència directa als MCM —concretament a la premsa—, objectiu que també es manifesta en el PCC d'ambdues llengües a través de l'OT 10. Semblantment als casos anteriors, la conclusió que en traiem és que els documents oficials del Centre responen a un cert interès pels MCM —reduït a la premsa—, que, en l'àmbit textual, es converteix en interès nul per les TIC.</p> <p>Realitzant una valoració descriptiva global dels resultats obtinguts dels tres Centres educatius, podem afirmar que, en els PECs consultats, hem trobat molt poques referències a la concreció d'un treball sobre l'ús dels MCM i les TIC en les diferents matèries impartides, malgrat que en els PCCs de l'àrea de Llengua es programa més el treball sobre els MCM a través de la premsa escrita. La presència de les TIC en dos dels documents oficials consultats és molt escassa.</p>
<p>3. Segons el professorat de l'àrea de Llengua dels tres Centres</p>	<p>A partir de les entrevistes, i de les posteriors transcripcions, hem obtingut les dades sobre les quals aplica l'anàlisi de contingut (vegeu Apèndix II.3 i II.4), que, amb l'ajuda del programa informàtic <i>SDIS-GSEQ</i>, ens ha facilitat els</p>

<p>analitzats, quins són els continguts d'Educació en Comunicació que més es treballen en els crèdits comuns de Llengua de l'Educació Secundària Obligatoria?</p>	<p>resultats estadístics que només han estat significatius per a l'IES-A i l'E-C (vegeu taules 4 i 5, cap. V). La informació obtinguda ha servit per respondre les preguntes tercera, quarta i una part de la cinquena de la recerca. Per a l'IES-B tan sols hem realitzat un comentari descriptiu del que hem observat en les respostes dels docents, comentades en l'apartat 5.3.2.</p> <p>La majoria dels professors de l'IES-A reconeixen que en el crèdit comú de Llengua treballen poc o gens els continguts d'EC, perquè aquests continguts no es tenen presents, o molt poc, en la programació del crèdit comú de Llengua. De fet, tal i com reconeixen els propis professors de l'AL, en els departaments es respira una actitud passiva davant el tema de l'Educació en Comunicació. La majoria del col·lectiu entrevistat afirma que el mitjà escrit, l'oral i la gramàtica tenen molt de pes al centre i a les classes de Llengua, i també creuen que els continguts d'Educació en Comunicació s'haurien de treballar des d'una àrea en concret, malgrat que una minoria dels docents opini que és força difícil fer-ho així. Els pocs professors de Llengua que treballen algun d'aquests continguts fan referència a la publicitat i a la imatge (vegeu quadre 4, subcategories 33, 34, 41, 66, 67, cap. V).</p> <p>Els resultats descriptius de l'IES-B ens porten a afirmar que els continguts d'EC es tenen poc o gens presents en els crèdits comuns d'aquesta matèria.</p> <p>La gran majoria dels docents de l'AL de l'E-C reconeixen que els continguts d'EC, o no els tenen presents en la programació dels crèdits comuns de l'ESO o els consideren molt poc, i en aquests casos el que més treballen són la premsa, la ràdio i les imatges. Recordem que el treball de la premsa també és representatiu en els resultats obtinguts de l'anàlisi de contingut del PEC i del PCC de l'E-C (vegeu 2PR), i que, en els qüestionaris passats als alumnes dels dos cursos, la premsa, en català o en castellà, ocupa la tercera posició; de la mateixa manera, també el treball de les imatges, que en alguns casos cal entendre'l com a sinònim de publicitat (vegeu taula 12, cap. V). A més, els continguts d'Educació en Comunicació del primer nivell de l'AL són recordats per la meitat dels professors del departament i oblidats per l'altra meitat. La valoració que els docents de l'AL han fet sobre l'actitud que es respira davant l'Educació en Comunicació, queda dividida entre els qui la qualifiquen de passiva i els qui creuen que depèn de cada professor/a; de la mateixa manera, també la meitat opina que la millor manera per treballar aquests temes a l'aula seria, o bé partir d'una matèria específica, o bé d'un eix transversal (vegeu taula 5, subcategories 33, 34, 41 i 62, cap. V).</p> <p>Sumant els resultats anteriors, podem afirmar que els continguts d'EC gairebé no es tenen presents en la programació dels crèdits comuns de Llengua de l'ESO per part del professorat que imparteix la matèria en els Centres investigats del Vallès.</p>
<p>4. Quins són els suports tècnics més emprats en els tres Centres educatius? Amb quina finalitat?</p>	<p>Segons l'anàlisi dels qüestionaris i de les transcripcions, la majoria dels docents de l'IES-A opinen que el suport tècnic més emprat al centre és l'ordinador, si bé el vídeo també es fa servir molt. La finalitat per a la que els fan servir és doble: en primer lloc per aconseguir una motivació més elevada dels alumnes; en segon</p>

	<p>lloc, per exemplificar els conceptes que s'estan treballant (vegeu taula 4, subcategories 74 i 73, cap. V). Per altra banda, l'opinió dels alumnes no acaba de coincidir amb aquesta. Segons els estudiants del curs 1999-2000, va ser el vídeo, i segons els del curs següent, el magnetòfon de casset. Respecte a l'ús de l'ordinador, que han comentat els professors, ens agradaria afegir un últim comentari. Segons la taula 9 de l'apartat 5.4.1 pertanyent a l'anàlisi dels resultats del qüestionari de l'IES-A, ens hem referit a l'ordinador, però no precisament per destacar-ne l'ús, ans tot el contrari, per reflexionar sobre el poc ús que els alumnes havien subratllat en aquestes caselles.</p> <p>Sembla ser, doncs, que, pel moment en què realitzarem les entrevistes i les respostes donades pels alumnes, el vídeo s'emprí força en aquest Centre.</p> <p>Els alumnes de l'IES-B dels dos cursos han contestat que els aparells més usats al centre són el magnetòfon de casset (en Anglès) i l'ordinador (en crèdits variables), si bé en l'àrea de Llengua no ha sortit reflectit l'ús dels aparells que es proposaven en la segona pregunta del qüestionari. A causa de què l'opinió dels professors en aquest punt no ha estat prou significativa, no la podem considerar; en canvi, els docents creuen que la finalitat per a la que s'empren els aparells al Centre és per exemplificar o reforçar els continguts treballats.</p> <p>Per a l'E-C, el vídeo ha estat el suport tècnic més emprat al Centre segons l'opinió dels professors entrevistats, i la finalitat per a la que el fan servir coincideix amb la de l'IES-A, a part que també una minoria dels docents de l'E-C creuen que l'usen per fer una reflexió més crítica d'allò que estan veient (vegeu taula 5, subcategories 74 i 73, cap. V). L'opinió dels alumnes de l'E-C coincideix amb el reiterat ús del vídeo; a més, hi afegeixen el magnetòfon de casset, sobretot en Llengua anglesa.</p> <p>Segons l'opinió de la majoria dels professors entrevistats i dels alumnes, el vídeo és el suport tècnic en el que coincideixen dos Centres, si bé tots tres Centres creuen que la finalitat és motivar els alumnes, a més de poder-los exemplificar millor allò que s'està treballant.</p>
<p>5. Des de l'àrea de Llengua, els tres Centres estudiats treballen interdisciplinàriament amb altres àrees, d'acord amb el que prescriuen els currículums investigats de 1992?</p>	<p>La manera com està redactada aquesta pregunta parteix de la premissa que el primer nivell del currículum de l'AL, i el de les altres tres àrees amb les que l'hem comparat, expliciti l'objectiu d'establir relacions interdisciplinàries amb altres departaments.</p> <p>Aquesta afirmació ha estat estudiada en l'anàlisi de contingut dels currículums estudiats (vegeu quadre 9, cap. V). Conseqüentment, a partir d'aquesta realitat trobada en els currículums, s'ha procedit a investigar la seva presència en els documents oficials dels tres Centres educatius, informació que contrastarem amb les opinions dels professors dels propis Centres.</p> <p>A l'IES-A, l'única referència que apareix sobre la interdisciplinarietat és al PEC. En les transcripcions dels qüestionaris dels professors de l'IES, les respostes obtingudes no foren rellevants, perquè la cinquena subcategoria, titulada "interdisciplinarietat", no aparegué com a dada significativa després de l'aplicació</p>

	<p>del programa informàtic. Per tant, segons les dades que hem recollit, la interdisciplinarietat no es té present en aquest centre i, per tant, tampoc dins de l'àrea de Llengua.</p> <p>A l'IES-B, la interdisciplinarietat no ha aparegut en cap dels documents consultats, però el departament de Llengua treballa ocasionalment amb el de Visual i Plàstica per a la participació en projectes europeus.</p> <p>En la seqüenciació de continguts de l'AL catalana de l'E-C apareixen molts enunciats que expliciten un treball interdisciplinari amb altres departaments. A part d'aquestes referències, en la resta dels documents consultats no se n'ha trobat cap més. En les entrevistes realitzades al professorat del Centre, malgrat que la majoria coneixen o intueixen altres àrees que podrien compartir els continguts d'EC amb la de Llengua, afirmen que el treball amb altres departaments no s'acostuma a fer usualment; opinió que no és compartida per una minoria dels entrevistats, que responen que sí que es porta a terme algun tipus de treball interdisciplinari (vegeu taula 5, subcategories 51 i 52, cap. V). Com a resum d'aquests resultats, la interdisciplinarietat en l'E-C gairebé no està considerada, i tampoc dins de l'àrea de Llengua.</p> <p>Malgrat la insistència procedent dels quatre currículums estudiats en el fet de treballar interdisciplinàriament alguns continguts de les matèries d'Educació Secundària Obligatòria, els documents oficials dels Centres estudiats no contempnen aquest tipus de treball, ni tampoc els Projectes Curriculars de Centre de l'àrea de Llengua.</p>
<p>6. Quins són els continguts de l'àrea de Llengua que els alumnes dels tres Centres recorden haver treballat més, quan estan a punt d'acabar l'Educació Secundària Obligatòria, durant dos cursos consecutius?</p>	<p>Per tal de poder contrastar la informació obtinguda de les anàlisis dels quatre currículums oficials, sumada a l'opinió d'una part del professorat entrevistat dels tres Centres, els qüestionaris contestats per prop de tres-cents cinquanta dels seus alumnes ens aporten un altre punt de vista molt interessant per a analitzar l'objecte d'estudi, com ja s'ha mostrat en la tercera i quarta pregunta de recerca.</p> <p>La quarta pregunta del qüestionari passat als alumnes dels cursos 1999-2000 i 2000-01, ha estat la font d'informació bàsica per poder respondre aquesta pregunta. La manera com s'ha procedit en el quadre 15 del cap. V, on a mode de resum s'han recollit totes les respostes obtingudes en el qüestionari, ha estat considerant les tendències generals de les respostes que els estudiants han marcat dins de l'àrea de Llengua, malgrat que en les taules que s'han realitzat prèviament, en l'apartat 5.4 del penúltim capítol, els temes donats en el qüestionari estiguessin separats en llengua catalana i castellana.</p> <p>Basant-nos en això, els alumnes de l'IES-A recorden que els continguts de l'àrea de Llengua que més han treballat al llarg dels quatre anys d'Educació Secundària Obligatòria han estat, bàsicament, els de literatura, en primer lloc, i els d'ortografia, en segon lloc. En aquest últim aspecte, el de l'ortografia, han coincidit els alumnes de l'IES-B i els de l'E-C, si bé podem matisar-ho. Els alumnes de l'IES-B també recorden haver treballat la publicitat, la premsa i el còmic al llarg de tota l'ESO, i els de l'E-C, a més dels anteriors, han afegit la ràdio i la televisió. Sobre aquests dos últims Mitjans de Comunicació de Masses,</p>

	<p>volem fer notar que els alumnes de l'E-C són els únics que els han marcat en el qüestionari (vegeu taula 12, cap. V).</p> <p>Davant d'aquests resultats no podem negar que, malgrat els esforços que el currículum de Llengua de la Reforma ha esmerçat a potenciar i augmentar un enfocament comunicatiu de l'ús de la llengua, resulta que l'ortografia, en primer lloc, i la literatura, en segon, continuen apareixent en la mentalitat dels professors de Llengua dels tres Centres com els continguts més importants que cal treballar, malgrat que també han sortit altres temes d'Educació en Comunicació.</p>
<p>7. Quina és l'opinió dels alumnes dels tres Centres que han finalitzat l'Educació Secundària Obligatòria, respecte a la formació que han rebut sobre els Mitjans de Comunicació de Masses i les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació, i sobre l'actitud del professorat davant d'aquest mateix tema?</p>	<p>Les dues últimes preguntes obertes del qüestionari han estat objecte d'anàlisi per poder abordar aquesta pregunta.</p> <p>Ha estat alhora sorprenent, i també previsible després de veure les respostes a les preguntes anteriors, que tots els alumnes dels tres Centres hagin opinat, respecte a la formació que han rebut sobre els Mitjans de Comunicació de Masses i les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació, que "No s'ha treballat gaire, superficial". Aquesta percepció dels adolescents també s'ha tingut en compte a l'hora de demanar-los que valoressin l'actitud observada per part de llurs professors davant aquest mateix tema. Altre cop ens trobem davant coincidències importants. En aquest cas, tant els educands de l'IES-A com els de l'IES-B creuen que els seus professors han tingut una "Actitud amb poc o gens interès, passiva", opinió que canvia força en l'E-C, ja que els educands han qualificat com a "bona, normal i amb interès" l'actitud del professorat del Centre.</p> <p>Els resultats finals d'aquesta pregunta ens porten a pensar en alguns dels motius pels quals les conviccions que el professorat de Secundària dels Centres investigats —dels dos IES, si més no— té sobre l'ensenyament-aprenentatge de l'Educació en Comunicació en les seves matèries, encara no s'estan posant en pràctica. El tema de la formació permanent del professorat sobre aquests continguts ja ha estat posat damunt la taula en el punt 1.3.5 del primer capítol; ara hi sumariem la manca de consideració que es desprèn per part de l'Administració central i del nostre govern. Hom interpreta i creu que quelcom és molt important, quan veu que el tema en qüestió és valorat, treballat i concretat pels seus "superiors"¹, situació que segons la nostra opinió no s'ha comunicat així, i que tornarem a tractar a finals de l'apartat següent.</p>

Una vegada contestades les preguntes de recerca, volem centrar-nos en alguns temes importants que encara resten sense resoldre pel que fa a l'objecte d'estudi que s'ha portat a terme en aquest treball d'investigació.

¹ Amb el terme "superiors" ens referim a qui té el poder per aprovar els currículums educatius que tot el professorat ha de seguir d'acord amb el seu nivell i la matèria que hagi d'impartir.

6.2. L'Educació en Comunicació en l'àrea de Llengua del currículum de Secundària. Conclusions

Altra vegada insistim a explicar la situació de l'Educació en Comunicació de l'àrea de Llengua del currículum de Catalunya a partir dels resultats obtinguts en l'apartat anterior. En primer lloc, i tal com s'ha comentat en la primera pregunta de recerca (1PR), el primer nivell de concreció de l'AL de 1992 de Catalunya explicita un treball coherent, en l'àmbit textual, sobre l'Educació en Comunicació dels MCM, i no tant sobre les TIC, ja que no són tractades com a objecte d'estudi en aquesta àrea. El fet que el treball de les TIC estigui menys desenvolupat que el dels MCM en el primer nivell de concreció, ha tingut la seva repercussió en els documents oficials que hem analitzat del tres Centres, ja que, reprenent el que s'ha exposat en la 2PR, el treball sobre la premsa escrita surt més o menys programat en els PCCs i, en canvi, les TIC gairebé no són presents ni en els PECs ni en els PCCs. A més, si considerem que el suport tècnic més emprat en els Centres encara és el vídeo (vegeu 4PR), veiem que l'ordinador, és a dir, l'aparell que podem generalitzar com a més representatiu de les TIC en el context escolar, encara no està prou arrelat en l'ús quotidià dels Centres de Secundària investigats. Per tant, tota aquesta dissertació ens porta a afirmar que la poca explicitació de les TIC en el primer nivell de concreció de l'AL, tal com en els altres tres currículums analitzats, ha tingut unes conseqüències clares a l'hora d'integrar-les en els documents dels tres Centres. Tanmateix, recordem que, malgrat que en l'àmbit textual no s'hagi apreciat aquesta concreció, la realitat quotidiana dels Centres contempla àmpliament els suports necessaris per treballar amb les TIC, si més no com a recursos didàctics. Davant d'aquesta situació, no podem deixar de dir que la revolució que estan portant a terme les TIC en el món cultural, social i, per què no dir-ho, educatiu, era molt difícil de preveure deu anys enrere. Fins i tot, alguns experts en el tema titllaren la Internet com un recurs poc profitós per la seva lentitud en les comunicacions, i en canvi, a mida que aquestes han anat guanyant en rapidesa, ¿qui s'atreveria, avui en dia, a menysprear aquest recurs comunicatiu, quan el seu ús està creixent desmesuradament i incontroladament? Per això qualifiquem com a acceptable i comprensible la poca atenció que els currículums de Secundària de 1992 de la Generalitat dedicaren a les TIC, vacil·lacions que fins i tot es manifestaven en l'àmbit lingüístic —recordem, si no, els diferents termes recollits en els quatre currículums analitzats (vegeu 5.1.1 i taula 1, cap. V).

Per altra part, aquesta percepció de què quelcom important està ocorrent al nostre voltant i que l'escola no pot quedar exclosa d'incorporar aquest canvi, s'ha fet notar en les reiterades publicacions de materials didàctics que parlen de l'ús educatiu de la informàtica com a màxim representant dels sistemes multimèdia, que tenen?

com a missió ajudar a resoldre'ns la gran quantitat d'informació que resideix en tots els contextos socioculturals i productius. Fent una mica de repàs sobre la seva introducció en el món escolar, podem dir que és a partir dels anys vuitanta que comencem a sentir parlar de programes informàtics i de la interacció que ofereixen, de manera que els aprenents els podem emprar per adquirir coneixements intel·lectuals i també habilitats d'aprenentatge. Poc a poc, la possibilitat de poder interactuar amb altres persones només davant la pantalla comença a causar impressió en les teories de l'aprenentatge, que acabaren definint el "paradigma de l'aprenentatge situat" (Streibel 1991), que segons Telenti (2000:40) *"sostiene que el aprendizaje tiene lugar en contextos ordinarios de comunicación, en el marco de actividades que se desarrollan en interacción con objetos y personas, en situaciones variadas y también en soledad"*. Un important canvi metodològic es constata a partir d'aquesta nova visió de l'aprenentatge.

Domingo (2000) mostra una proposta per a l'adaptació del mitjà informàtic a tots i cadascun dels nivells del sistema educatiu, sempre i quan el context sigui l'adequat. Per a veure-ho millor, hem elaborat un quadre resum que sintetitza algunes de les idees bàsiques d'ús i possibilitats de la integració d'aquest mitjà.

Domingo comença per una etapa de sensibilització amb els ordinadors com a recurs didàctic a Primària, per passar a l'ESO a una alfabetització del llenguatge informàtic, a una sistematització dels coneixements sobre el medi fomentant un esperit crític, etc.

La informàtica en els dissenys curriculars i en les classes
Domingo (2000:133)

Quadre 1

Nivell / Etapa	Objectius	Usos
Infantil i primer cicle de Primària	. Exercitació i millora de l'atenció, de la percepció, de continguts bàsics, i apropament als mitjans i al seu ús.	. Realització d'operacions senzilles amb equip. Racó d'aprenentatge.
Segon i tercer cicle d'Educació Primària	. Recurs d'aprenentatge, i objectius particulars: imatge i realitat, <i>mass media</i> , lectura de mitjans, producció i comunicació amb ells.	. Lectura i anàlisi d'imatges, coneixement d'equips, producció i tallers de muntatge, processos senzills de comunicació mediada, publicitat.
Educació Secundària Obligatòria	. Anàlisi i producció amb mitjans, teoria de la comunicació, capacitat, autonomia i crítica, a més de llenguatges dels mitjans.	. Anàlisi i producció de software, disseny gràfic, producció web, gestió d'informació, comunicació, Internet, hipertext.

La integració de les TIC com a element per a desenvolupar la comunicació i expressió dels educands en l'AL, gaudeix de programes informàtics. Bartolomé, a part de la investigació sobre l'avaluació de l'ús dels mitjans en educació, també

tracta el disseny i desenvolupament de programes multimèdia per a aprendre². El camí que s'està potenciant ara en els països més avançats en aquest terreny és l'EAO, per la gran quantitat d'avantatges que ofereix en relació amb una millora de l'aprenentatge de llengües. En aquesta línia valorem positivament l'obra de Trenchs (ed.), un llibre basat en les tecnologies digitals per a l'aprenentatge de la llengua materna, o d'una estrangera, ja que, segons l'editora, la llengua "[...] no puede considerarse como un ente autónomo sino como una herramienta que nos permite aprender conocimientos diversos y realizar todas las actividades relacionadas con nuestra vida diaria" (2001:34).

Internet està esdevenint la clau per accedir gairebé a tot el món *ipso facto*, i és innegable que aporta molts avantatges incorporar-lo en l'EA dels estudiants del segle XXI. El fet de poder interaccionar amb altres joves o persones que comparteixen situacions semblants, predispesa els educands a participar activament i directament en el seu propi procés d'aprenentatge, fet que, tal i com ja hem apuntat, comporta molts canvis per al docent tradicional. Segons Guitert, "Podemos afirmar que el paradigma educativo del siglo XXI es el aprendizaje en red. Basado en una 'interactividad global', en un 'aprendizaje colaborativo y continuo'" (2001:48).

Són molts els projectes i les agrupacions que van sorgint per reflexionar sobre les possibilitats que ofereix la connexió a la xarxa, i generant iniciatives de tot tipus per millorar les situacions d'EA³. La revista *Quaderns Digitals*⁴, de tipus pedagògic, ofereix molta informació sobre les TIC, a més d'enllaços amb centres col·laboradors. El projecte educatiu "El patinet" també prova de reunir idees per aplicar la telemàtica a les aules⁵.

² En aquest sentit ens remetem a la publicació del seu últim llibre, *Multimedia para educar*.

³ Ens remetem a tot el que s'ha explicat en el punt 1.3.3.

⁴ Podeu consultar: <http://www2.edit.es/edit/revieduc/portada.htm>.

⁵ Vegeu <http://www.intrecom.es/vallesnet/pati/>.

Altres revistes electròniques són:

Biblioteca Virtual de Tecnología Educativa. (UB). <http://www.doe.d5.ub.es/te>

Ciberaula. <http://www.ciberaula.net/>

EDUTECA. (UIB) <http://www.uib.es/depart/gte/revelec.html>

Pixel Bit (també en paper): <http://www.cpd.us.es/sav/pixelbit/pixelbit.htm>

Cuadernos Multimedia <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/index.htm>

Bits HIPERESPIRAL <http://www.pangea.org/org/espinal/>

Revista REMA, de psicologia de l'educació: http://www3.uniovi.es/user_htm/herrero/REMA.

Algunes adreces d'interès per a professionals:

Net-teacher, el professor a Internet. <http://www.dirac.es/net-teacher>

Escola d'idiomes virtual. <http://www.englishtown.es>, basada en llibres multimèdia interactius i compta amb una biblioteca virtual.

National Council for Education Technology. <http://www.ncet.org.uk>.

UNESCO: <http://firewall.unesco.org/>

Organització d'Estats Americans per a l'educació, la ciència i la cultura: <http://oei.es/>

LA WEB DE PANDORA, article de J.B. Camón a Revista de cultura y educación 2001 Vol. 13. És una guia de materials d'Internet per a l'aula de llengua estrangera.

Aulamedia: <http://www.aulamedia.org>.

Els objectius de millorar l'expressió i la comunicació en l'AL poden gaudir de situacions reals interactives, en les que l'aprenentatge sigui totalment significatiu. Des de crear una pàgina *web* fins a celebrar vídeoconferències, Internet ofereix diverses possibilitats engrescadores que ben segur que *enganxen* els educands. En aquesta línia citem l'article de Sánchez Sola (2001:51), que parla de fer simulacions a les classes de llengua, com també l'article "Las aplicaciones pedagógicas del correo electrónico en las aulas de idiomas" de Trenchs (2001:125), en el que s'adjunten exemples interessants. "Los usos de los còrpora de textos en la enseñanza de lenguas" de McCullough vol mostrar els grans avantatges que ofereix reunir una quantitat important d'informació d'una llengua com a mostra representativa d'un tipus de llenguatge en concret, i tenir-lo transformat en una base de dades fàcil de consultar. Un altre punt interessant de l'article és l'apèndix que afegeix sobre l'ús dels còrpora a Internet (2001:195-198). Per acabar aquests exemples de la situació actual en aquest punt, la Dra. Tillyer, del Hunter College de Nova York, ha realitzat l'esforç de sintetitzar "Los recursos existentes en Internet para la enseñanza de idiomas", recopilant un nombre considerable d'adreces interessants per als docents, que van des de *buscadors* en espanyol fins a adreces de cultura popular, d'històries originals de publicació setmanal, de gramàtica, de gràfics, etc.

Pensem que és lloable la tasca que des de 1986 porten a terme el PMAV i el PIE de la Generalitat de Catalunya. Des d'una pionera col·lecció de tres vídeodiscs interactius Láser Visión sobre geografia física i humana de Catalunya, de 1988, fins a la utilització d'Internet com a eina de comunicació —per exemple davant "La Volta al món en 80 dies, més o menys" iniciada el 1995/96 i que encara continua actualment—, aquests departaments no han cessat d'elaborar materials⁶ per a totes les àrees del currículum, tant per a professors com per a alumnes. A tall informatiu, la Web del PIE⁷ està estructurada en àrees curriculars, que responen a "Informació, recursos i activitats", que pretenen fomentar l'ús curricular de les eines informàtiques i telemàtiques per millorar la qualitat de l'EA. El projecte SINERA⁸ ha estat de gran vàlua per al col·lectiu de professionals catalans, com també la creació de tots els altres projectes dedicats a la informàtica, l'educació

Programa de Nuevas Tecnologías del MEC: <http://www.pntic.see.mec.es>. Inclou la revista sobre educació *Telémaco*.

Sociedad Española de Pedagogía (SEP): <http://www.uv.es/soespe>

Motors de recerca sobre temes educatius: <http://education-world.com> i <http://www.escotet.com/>

⁶ Per veure en detall aquesta afirmació, ens remetem a *Educació i noves tecnologies. Jornada de reflexió*, op. cit. (1996), pp.93-98. Hi ha molta informació sobre programes per a llengües estrangeres i altres matèries.

⁷ <http://www.xtex.es> o l'adreça de correu: info@pie.xtec.es.

⁸ SINERA (Sistema d'Informació Educativa i de Recursos per a l'Aprenentatge), una base de dades pública al servei dels professionals de l'educació, una única base que conté recursos molt variats. Té l'avantatge de facilitar la documentació educativa catalana a tot el professorat.

musical, i l'aprenentatge de llengües estrangeres (*European Schools Project*, etc.), que s'ha completat finalment amb l'edu365, en el qual hi tenim moltes esperances posades per tal que contribueixi a integrar les TIC en el món educatiu. Allò que no podem deixar de preguntar-nos és de quina manera, a partir de la situació actual, s'ha d'integrar en el currículum?, tema que ocuparà l'atenció de l'apartat 6.3, però, abans d'arribar-hi, i a causa del Decret de Mínims que modifica els continguts curriculars de l'ESO, entre altres, no podem deixar el discurs en aquest punt, sinó que cal comentar els canvis que aquest Decret comporta a l'ESO de Catalunya, i concretament a l'AL en relació amb les TIC. En aquesta línia, cal tenir presents els comentaris sobre els canvis que afecten aquest tema, i que s'han introduït en les successives instruccions dels cursos 2000-01, 2001-02 i 2002-03 (vegeu 1.5.4), a més de la informació que hem explicat en el punt 1.5.5, on ja s'han apuntat algunes de les modificacions que afecten l'AL.

6.2.1. Les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació en els currículums del Decret de Mínims⁹

Donat que els currículums de 1992 analitzats mostraven una justificada poca atenció a les TIC, hem pensat que seria interessant realitzar una breu anàlisi lingüística als nous currículums sobre la presència de les TIC, ja que en els documents de les instruccions per als dos cursos anteriors es començà a parlar explícitament de les "Tecnologies de la Informació i de la Comunicació". Per a aquest estudi, però, les dades que analitzem pertanyen al text íntegre del Full de Disposicions Núm. 918, any XX, juliol 2002¹⁰. A diferència de l'anterior anàlisi lingüística, l'actual no aprofundeix tant com aquella, perquè només contempla el mecanisme de coherència textual de la repetició lèxica idèntica d'un mateix terme. L'estudi aplicat sobre aquestes dades s'ha inclòs en els dos apartats de l'apèndix V. A continuació, mostrem una valoració dels resultats obtinguts, essent conscients de les limitacions que comporta per la necessària reducció de la magnitud de l'estudi.

Encara que aquest apartat sigui exclusiu per a les TIC, hem cregut oportú comentar breument els resultats de l'anàlisi lingüística sobre els MCM en els nous continguts curriculars (vegeu apèndix V.1). En primer lloc, s'ha tornat a constatar que la forma més emprada per a designar-los, en totes les àrees del currículum, és la de "mitjans de comunicació" (surten a l'AL, a la de Visual i Plàstica, la de Matemàtiques i la de Religió), tal com expressàvem en la taula 1 del cap. V, si bé cal destacar que l'AL de 2002 empra "mitjans de comunicació social" tal com ho feia en el currículum

⁹ Algunes observacions de les que aquí s'expliquen han estat publicades posteriorment a: Ambrós, A. (Pàgina consultada el 2 d'abril de 2003). "Un estudi sobre l'Educació en Comunicació als currículums actuals d'ESO". *AulaMèdia* [On-line]: <http://www.aulamedia.org/taula5.htm>

¹⁰ L'adreça a Internet és: <http://www.gencat.es/ense/dogc/20020701/02.165.065.htm>

de 1992. Ens ha sorprès que en l'àrea de Ciències Socials no hàgim trobat cap referència concreta als MCM en l'última actualització de continguts, a no ser que quedi inclosa en l'adjectiu "tradicionals" —el significat del qual no s'explica— de les expressions: "tècniques" o "mecanismes tradicionals" (Procediments 1.1 i 2.1).

Pel que fa a les TIC, els resultats obtinguts són força sorprenents, perquè s'ha constatat certa diversitat de nomenclatura al llarg dels currículums per a designar-les. D'entrada, cal especificar que, amb la intenció de reduir les diferents expressions trobades en tots els documents, hem considerat sinònims (en el sentit ja explicat en el punt 4.2.1.1.a) aquells termes més semblants al significat i a la forma de les sigles que representen les TIC, o el que és el mateix, les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació. Finalment, hem reduït les expressions a cinc, que són:

- 1) "tecnologies de la informació i la comunicació";
- 2) "Tecnologies de la Informació i de la Comunicació" (afegint la preposició "de" davant l'últim sintagma nominal de l'expressió);
- 3) "tecnologies de la informació i comunicació" (omissió de l'article i de la preposició en el mateix sintagma);
- 4) "noves tecnologies de la informació i la comunicació" (afegint l'adjectiu "noves" davant del primer sintagma);
- 5) "noves tecnologies".

Basant-nos en aquesta decisió, hem trobat que l'ús d'aquests termes va associat a unes àrees en concret i no es generalitza per a la resta. L'àrea de Tecnologia és l'única que expressa aquest sentit de sinonímia en totes les possibilitats esmentades, ja que, segons el quadre de l'apèndix V.2, totes les expressions hi són presents, amb una freqüència total de catorze aparicions. Aquesta realitat està del tot relacionada amb el canvi profund del contingut de la matèria per a l'ESO. La segona posició l'ocupen les Ciències de la Naturalesa —amb les expressions 1 i 2— i la de Llengua —que només empra l'expressió "noves tecnologies". Pel que fa a la resta d'àrees que havíem analitzat anteriorment, hem observat que l'àrea de Visual i Plàstica resta igual en aquest sentit, emprant el mateix terme de "tecnologies audiovisuals"; la Música amplia el sintagma "tecnologia" a "tecnologia de la informació i comunicació", a més d'emprar el de "recursos informàtics". L'àrea de Ciències Socials manté part de les seves formes lèxiques de 1992 a través de les expressions "mitjans informàtics" i "mitjans-mecanismes informàtics i telemàtics" (vegeu taula 1, cap. V), i inclou una novetat lèxica particular: "eines ofimàtiques-informàtiques".

La conclusió final que podem extreure d'aquesta petita anàlisi lingüística a tots els continguts actuals, és que, **si bé s'han inclòs expressions semblants per a**

designar les TIC en algunes àrees, els currículums no mostren una uniformitat lèxica per referir-se a la mateixa realitat. Pensem que aquest fet contribueix a crear més confusió a l'hora de comprendre i reflexionar sobre el significat de les TIC i la seva aplicació didàctica a l'aula, ja que a cada àrea es troben uns termes diferents. Insistim en què el rigor d'aquesta anàlisi no pot comparar-se amb l'anterior, però sí que serveix per orientar-nos altre cop sobre les idees preconcebudes que mantenen els grups d'experts que han revisat tots els currículums, a l'hora d'escollir uns termes o altres per explicar els continguts que els docents de Catalunya de les diferents matèries han de comprendre abans de portar-los a l'aula.

Tal i com s'ha anat mostrant en diferents apartats de la investigació, bona part de la bibliografia escrita sobre aquest tema s'inclina cada vegada més a parlar de "Tecnologies de la Informació i de la Comunicació" o de "noves tecnologies". Des del nostre punt de vista, creiem que val la pena seguir amb aquesta nomenclatura, si més no fer-la explícita, encara que llavors es prefereixi emprar termes sinònims.

Tornant a reprendre el fil conductor de la situació de l'EC en l'AL iniciada en aquest apartat —i en el 1.5.5—, i després de veure com es designen les TIC en el Decret de Mínims, **si comparem el currículum de l'AL de 1992 amb el de 2002 arribem a les conclusions següents:**

1. La Introducció d'ambdós currículums afirma que l'objectiu final de l'àrea ha de ser que *"els nois i noies han de ser capaços de comprendre i produir missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i creativitat, en llengua catalana i castellana, fent-los servir per comunicar-se i per organitzar els propis pensaments, i reflexionar sobre els processos implicats en l'ús del llenguatge"*.
2. La metodologia que explica el currículum de l'AL de 1992 pel que fa als MCM (1993: 41-42 i citada textualment en el punt 1.5.3.) queda reduïda a tres línies en l'apartat de "L'ús de la llengua" de 2002: 4, on parla de la importància d'aconseguir un enfocament comunicatiu també a partir dels continguts relacionats amb els MCM. Dues pàgines més enllà, el document introdueix un paràgraf dedicat a les "noves tecnologies", perquè s'usin com a metodologies per a l'aprenentatge de la Llengua.

3. El currículum de 1992 i el de 2002 contemplen un objectiu comú d'àrea referit a la comprensió crítica dels missatges emesos a través dels MCM (núm. 7 i el corresponent núm. 4).
4. El currículum de 2002 afegeix un objectiu d'àrea nou, que, a més dels MCM, inclou l'ús de les TIC per a " cercar, elaborar i transmetre informació" (núm. 3).
5. En els objectius terminals de primer cicle observem el següent (vegeu quadre 29, cap. I):
 - a) La interpretació dels elements del llenguatge no verbal dels missatges orals (formals o espontanis) és present en els objectius terminals dels dos currículums (núm. 1 en ambdós casos).
 - b) Emprar la informàtica com a suport per treballar l'escriptura apareix com un nou objectiu terminal en el currículum de 2002 (núm. 10).
 - c) Redactar un text a partir d'un suport visual, o d'un guió previ, coincideix amb un objectiu terminal núm. 13 en ambdós currículums.
6. Els objectius terminals de segon cicle de 2002 es corresponen totalment amb el contingut dels seus equivalents de 1992, si bé s'aprecien algunes diferències de redacció (vegeu quadre 29, cap. I). Es potencien les habilitats de comprensió-expressió i valoració de missatges originaris de comunicacions orals (núm. 3 i 28; núm. 6 i 29), de gèneres periodístics (núm. 10 i 31), de les varietats dialectals dels mitjans de comunicació (núm. 32 i 50) i, finalment, de l'ús de les TIC per a la redacció de textos i comunicació d'idees (núm. 16 i 34; núm. 17 i 35).
7. En els sis apartats de 2002 en què es detallen els Procediments de l'àrea apareixen moltes més referències per treballar l'expressió i comprensió dels llenguatges dels MCM i de les TIC (vegeu 2002:7-8)¹¹ que no en el currículum de 1992, on només s'havien recollit tres enunciats (vegeu quadre 5, cap. V).
8. L'especificació dels "Fets, conceptes i sistemes conceptuals per cursos" de 2002 inclou una concreció més detallada dels conceptes que cal

¹¹ Els punts il·lustratius dels apartats dels Procediments són: El punt 1.6 —que equival a l'antic 14—, 1.7, 2.1, 2.2, 2.5, 3.2, 3.5, 4.4 i 5.3.

treballar en l'apartat de "L'ús de la llengua"; només cal veure l'apartat del primer i tercer cursos per a llengua catalana.

9. El currículum de 1992 donava unes orientacions per a les activitats didàctiques i l'avaluació que no apareixen en el document de 2002.

10. L'enfocament comunicatiu amb què es revesteixen els dos currículums, quedà, el 1992, una mica malmès per una continuada reiteració en els continguts morfològics i gramaticals —a més de poca precisió i claredat en els continguts de la comunicació verbal i no verbal— a favor de la consideració adquirida per l'oblidat llenguatge oral. De manera més general, ni el Ministeri en la LOGSE, ni les Autonomies en les posteriors concrecions que feren d'aquesta —almenys a Catalunya— tingueren en compte l'Educació en Comunicació de manera operativa i organitzada. Premsa, ràdio i televisió, i no tant cinema, són els mitjans explícits en el document, a part de la poca atenció a les TIC. El currículum de 2002 de l'àrea de Llengua continua insistint en la importància d'assolir una correcta competència comunicativa que, a causa de la nova distribució de la matèria, concreta més el treball dels MCM i dels seus llenguatges en l'apartat de "L'ús de la llengua", i aporta més referències sobre el coneixement i l'ús de les TIC; per tant, s'ha avançat en aquest punt.

L'últim apunt que volem tractar abans de cloure aquest apartat es centra en la figura dels **docents** de l'AL, en relació amb la **formació** que tenen per poder portar a terme l'**Educació en Comunicació**. Considerant que els resultats obtinguts en la tercera pregunta de la recerca mostraven poca presència dels continguts d'Educació en Comunicació en la programació dels crèdits comuns de Llengua dels tres Centres investigats, i considerant les llargues converses mantingudes amb bona part del seu professorat, volem tornar a reflexionar sobre un tema ja encetat en l'apartat 1.3.5 —amb el títol de "Professionals de l'ensenyament o professionals tecnològics"—, on s'ha argumentat la necessitat de què els professionals de l'ensenyament actual siguin *educomunicadors*, això és, que sàpiguen desenvolupar-se en tots aquells contextos i mitjans amb els que ens comuniquem diàriament, que van des d'un diari, una ràdio i una televisió, fins a la Internet i altres.

L'objectiu està molt clar, però arribar al seu acompliment esdevé molt complicat. Les dures crítiques que el govern hagué de suportar quan s'implantà la Reforma, són ben conegudes per tots; bàsicament, la manca de recursos i la formació del professorat podrien venir a resumir els greuges més fervents. Si, a aquesta

problemàtica, li sumem els continguts bàsics que cal dominar per poder comprendre i produir missatges amb els MCM i les TIC, i la manca de formació que s'ha produït en aquest camp en el col·lectiu del professorat de Catalunya, no és estrany que encara molts docents prefereixin "saltar-se", literalment, les unitats didàctiques on es treballen aquests continguts, i no treballar interdisciplinàriament. Sovint, molt d'ells no acaben de comprendre prou bé què és el que cal ensenyar sobre aquest tema, perquè ningú no els ho ha explicat, o no els ha advertit que és molt important, i perquè el currículum tampoc no ho expressava de manera prou clara. En aquests casos, la transposició didàctica de la que parla Chevallard (1991) —en la que inclou tres conceptes clau que s'han relacionat amb la nostra recerca en el quadre 1 del primer capítol, i que el propi autor defineix *stricto sensu* com "*Le 'travail' qui d'un objet de savoir enseigner fait un objet d'enseignement*" (1991:39)— no pot portar-se a terme, perquè els docents no acaben de comprendre bé quins són els "objectes que cal comunicar"; per tant, no els podran convertir en "objectes d'ensenyament".

Una petita part del professorat, per conviccions personals i voluntarisme¹², dedica moltes hores del seu temps personal a formar-se en el domini dels Mitjans de Comunicació de Masses i les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació. Per a aquests és més senzill comprendre els "objectes que cal comunicar" sobre l'EC. El que és ben segur, és que tots són conscients que en llurs centres hi ha vídeos, ordinadors i Internet, però ¿quants d'ells s'atreveixen a portar-ho a l'aula, és a dir, han pogut fer la transposició didàctica? Per aquesta raó, en uns paràgrafs anteriors parlàvem de la importància que té fer explícit, clar i entenedor allò que els "superiors" volen comunicar a altri perquè és important; i per això hem dedicat tantes pàgines a investigar les intencions que el nostre govern plasmava en els "textos" en relació amb aquest tema, perquè, a partir de la seva "*intenció comunicativa, de caràcter social, amb un tancament semàntic i comunicatiu*" (Bernárdez 1982), els docents i les editorials interpreten, infereixen i preparen les unitats didàctiques dels "objectes d'ensenyament" d'EC.

Actualment, els nous plans de Magisteri i Psicopedagogia inclouen crèdits sobre Tecnologia Educativa i sobre Noves Tecnologies aplicades a l'educació, encaminats a la utilització educativa dels principals instruments audiovisuals, informàtics, multimèdia, xarxes de comunicació i telecomunicacions. Per a la majoria de professionals anteriors a aquests plans d'estudi s'han fet cursos de formació i gaudim dels Centres de Recursos Pedagògics (CRP)¹³, que estan encarregats de

¹² Aquesta idea ja s'apuntà en l'article d'Ambrós (2002) en presentar les conclusions extretes de la II Trobada d'Educació en Comunicació.

¹³ En l'adreça següent poden consultar-se tots els centres que hi ha a Catalunya:
<http://www.xtec.es/serveis/crp>.

donar suport a la tasca docent dels professors i dels centres, i d'investigar sobre noves metodologies d'aplicació pedagògica. A partir del curs passat, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat, a través de la Subdirecció General de les TIC, ofereix cursos de formació, en el Pla Permanent, sobre informàtica i mitjans audiovisuals, i enguany ha obert una convocatòria d'unitats didàctiques que integrin les TIC a les diferents àrees del currículum¹⁴; el que ocorre és que molts d'aquests cursos són exclusius per al personal que treballa en centres públics.

Un altre aspecte innovador per al proper curs 2002-03 és l'assessorament sobre les TIC en els propis centres que ho demanin, a través de diferents plans formatius. No podem deixar de citar, altre cop, en aquesta part del discurs els primers documents elaborats pel propi Departament d'Ensenyament sobre els eixos transversals d'educació audiovisual per a Primària i per a Secundària (1994 i 1996), i els recents documents que estipulen les competències bàsiques que els alumnes han d'assolir, des d'Infantil fins a Secundària, en educació audiovisual i en TIC (vegeu 1.3.6). Davant de tots aquests intents no podem deixar de qüestionar-nos ¿amb quina finalitat s'han realitzat tots aquests documents per part del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, si, a efectes pràctics i legals, l'EC encara resta poc valorada en el currículum? El títol de l'article de Breu (2002), "Voluntarisme versus burocratisme en l'educació audiovisual", posa de manifest que la situació de l'EC en el currículum de Secundària és "*un frau al conjunt de la societat*" (2002: 3) i qualifica tots els fets que s'han esmentat abans com pura burocràcia per aparentar davant *la galeria* que s'està fent alguna cosa, però que, en realitat, el problema persisteix i no es vol resoldre.

Què li ha passat, a Espanya i a Catalunya?, ¿on s'ha aturat o encallat la vertadera integració de l'EC en els currículums de la LOGSE, comptant amb el bagatge bibliogràfic i didàctic dels anys anteriors (vegeu 1.2.3.3.1 i 1.3.4)? D'interès, de projectes, de formació, de recursos, de mitjans, d'estudi, etc. se n'han tingut molts, (vegeu quadre 4, cap. I), què ha passat?

Sovint costa d'entendre el tractament que la Reforma en general, i els currículums de Catalunya més en concret, han atorgat a l'educació dels MCM i les TIC. No l'han ignorada, però potser han contribuït a crear més confusió per manca de planificació i de concreció en les diferents àrees curriculars; com a mínim, es podria haver considerat com a eix transversal, però això no passà ni el 1992 ni el 2002. Una de les causes que, des del nostre punt de vista, haurien pogut provocar aquesta situació, seria una manca de conscienciació, per part de l'Administració i de la

¹⁴ Per a més informació vegeu l'ordre ENS/168/2002 de 13 de maig de 2002, en el DOCG 3642 de 24/05/2002 on convoca aquest concurs públic. La seva adreça a Internet és:

Generalitat, de la necessitat que en tenim i de l'important paper que l'educació ha d'assumir en aquest terreny; manca de conscienciació provocada, potser, per la falta d'una base conceptual i terminològica clara, transparent, que potser per això no ha acabat de motivar i engrescar suficientment alguna part del professorat a iniciar una formació sobre el tema —poc generalitzada per part dels plans de formació del Departament d'Ensenyament.

Una manca de conscienciació que, en aquests primers anys d'introducció de la LOGSE, a causa del desencís que ha provocat en molts centres educatius i professionals, es tardarà molt de temps a poder reconduir perquè arribi a bon terme en el món de l'educació.

La Reforma tot just acaba de néixer, alguns professionals encara s'hi mostren reticents: a Espanya, des de la Llei Moyano de 1857 fins que ha arribat la LOGSE, hi ha hagut vint-i-dos plans d'estudis diferents (González Nieto 2001:21) amb tot el que això ha representat; enguany, unes instruccions de canvis en el sistema educatiu des del curs 2000-01 comporten la modificació dels continguts curriculars de l'ESO per al curs 2002-03; i hi ha la latent Llei de Qualitat de l'Ensenyament com a teló de fons.

Tot plegat no ha afavorit, ni afavoreix, una actitud engrescadora en els docents de l'educació catalana, i evidentment, això també ha tingut conseqüències en l'EC.

Essent conscients de les possibilitats amb les que comptem actualment, procurarem aportar un altre punt de vista per a una millora de la integració de l'EC en el currículum de Secundària, a partir de la proposta de Pungente i de l'opinió d'altres experts en la matèria.

6.3. Un problema pendent, una proposta: la vertadera integració de l'Educació en Comunicació en el currículum de Secundària

Poc temps després que apareguessin els currículums de 1992, els experts en Educació en Comunicació no tardaren a fer sentir llur desacord i preocupació davant la poca consideració que aquest tipus d'educació havia rebut en la LOGSE i els Dissenys Curriculars Base, i buscaren diferents alternatives per pal·liar les mancances observades en aquest tema. Les propostes per a una millora de l'educació audiovisual, primerament, i de les TIC, més recentment, han anat sorgint des del mateix Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, a més d'altres cercles.

L'estudi realitzat sobre l'àrea de Llengua del currículum del 1992 i la seva aplicació a tres Centres educatius del Vallès, ha posat de manifest que, si bé el primer nivell de concreció de l'AL de 1992 és coherent amb la metodologia que proposa per treballar els MCM, en canvi, les TIC hi són menys considerades, i ni els documents oficials dels Centres ni els professors entrevistats contempnen gaire els continguts d'Educació en Comunicació en llurs documents, ni tampoc el treball interdisciplinari amb altres departaments. Algunes causes que hom ha considerat base d'aquest problema són la manca de formació del professorat, i la poca claredat i explicitació de la importància de l'EC en els currículums oficials de 1992. Els continguts d'algunes àrees dels currículums del Decret de Mínims seqüencien i desenvolupen de forma més clara els continguts dels MCM, i dediquen més atenció al coneixement i ús de les TIC¹⁵, encara que aquests canvis no han anat acompanyats d'una formació permanent sobre aquest tema per a tot el professorat de Catalunya, com tampoc d'una apologia, per part de l'Administració, de la necessitat d'educar en el coneixement dels diferents sistemes de símbols que utilitzen els MCM i les TIC. Per tant, considerant tota la informació explicada al llarg de tot el treball d'investigació, des del nostre punt de vista, **la presència de continguts d'Educació en Comunicació en algunes àrees del currículum de 1992 no és, ni molt menys, suficient perquè els estudiants que finalitzen l'ESO siguin capaços de convertir-se en *emirecs* en qualsevol situació comunicativa que es trobin. En relació amb els continguts curriculars de 2002, la situació de l'EC ha millorat força més, però caldrà esperar, com a mínim quatre anys, per poder obtenir dades i analitzar-les.**

Prenent un altre punt de vista per valorar la situació de l'EC al nostre país en termes més generals, al final de l'apartat 1.3.4.1 presentàvem un resum dels nou factors que acostumen a portar resultats satisfactoris en la implantació de l'educació audiovisual en un territori, que en aquest cas fem extensiva a les TIC, fruit de l'estudi del jesuïta Pungente (1996). Hem considerat interessant tornar a recordar els nou factors dels que parla l'investigador canadenc, marcats en cursiva, per acompanyar-los d'una reflexió de la situació que tenim al nostre país.

1. *L'interès cal que neixi dels professors.*

- Tant Espanya com Catalunya compten amb molts professors interessats en el tema, però no arriben a ser una majoria.

¹⁵ Aquesta afirmació es basa en la comparació que s'ha establert entre els objectius terminals d'àrea de 1992 i de 2002, en les matèries de Llengua (quadre 29, cap. I), Tecnologia, Ciències Socials, Visual i Plàstica, i Música, presentada en l'apèndix V.3. A excepció de l'àrea de Ciències Socials, la majoria dels OT de les altres àrees han reescrit i adaptat el contingut dels enunciats relacionats amb els MCM i les TIC, encara que a efectes generals no se n'han inclòs gaires de nous, sinó que això només ha passat en l'AL i la de Tecnologia. Altre cop ens ha sorprès l'àrea de Ciències Socials, perquè el nou currículum només mostra un OT —fruit de la unió de dos anteriors— relacionat amb els MCM i les TIC.

2. *Les autoritats educatives han de recolzar al màxim aquest tipus de programes i, a més, hauran d'incloure l'ensenyament dels mitjans en el currículum, fer el seguiment perquè es portin a terme, i facilitar tot el que calgui, des de professors de suport a material.*
 - El govern del nostre país no recolza de manera organitzada i operativa l'educació dels MCM i les TIC, si bé el marc legal que presenten és prou ampli per poder impulsar aquest tipus d'educació. Les accions que porten a terme no contempen l'EC com una matèria curricular més, i els seus continguts estan repartits, principalment, en alguns subapartats de les àrees de Llengua, de Tecnologia, i de Visual i Plàstica en els currículums de 2002. Per tant, ni els professors de suport ni el material són suficients, ans tot el contrari.
3. *Les Facultats d'Educació han de disposar de personal qualificat perquè formi els futurs educadors en aquesta matèria. Hi hauria d'haver també un suport des de les institucions d'ensenyament superior per l'elaboració del currículum i per un assessorament continuat.*
 - Recentment, s'han introduït crèdits obligatoris sobre EC en les facultats de Magisteri i Psicopedagogia; el que no queda tan clar és l'assessorament dels especialistes en la matèria per a l'elaboració dels currículums de Secundària —posem com exemple la diversitat d'expressions emprades per referir-se a les TIC en els currículums de 2002.
4. *Tot el professorat d'un districte hauria de comptar amb formació permanent.*
 - La majoria de plans de formació que ofereix el Departament d'Ensenyament només van dedicats als docents de centres públics i, a més, no tots els poden cursar. Es realitzen proves pilot, però no s'acaben d'estendre a un col·lectiu més ampli.
5. *Presenta la figura d'assessors amb experiència que coordinin un conjunt d'escoles per poder establir xarxes de comunicació.*
 - En els CRPs i els ICEs hom pot trobar assessors, i les tutories tècniques d'especialistes en audiovisuals i TIC en els centres públics van augmentant considerablement. El que manca és la xarxa de comunicació interactiva en un conjunt d'escoles interessades a desenvolupar el mateix tema.
6. *Tant els materials audiovisuals com altres han d'estar adaptats al país o zona en concret.*
 - Aquest objectiu sí que l'acomplim, ja que una bona part dels materials emprats són realitzats per autors del país.
7. *Cal crear una organització de suport que organitzi tallers, congressos, divulgacions, unitats didàctiques del currículum, etc., i que impliqui un conjunt elevat de persones interessades en l'ensenyament dels mitjans de comunicació.*
 - Els departaments de PMAV i del PIE han anat oferint documents i material didàctic de suport sobre aquest tema, si bé tota la seva tasca no es tradueix a aconseguir una millora legal en el marc de l'educació actual. A part d'ells, comptem amb associacions i col·lectius interessats pel tema, que s'encarreguen d'oferir tallers, trobades, material didàctic, etc. (vegeu 1.3.6).
8. *Caldrà elaborar instruments d'avaluació apropiats que s'adaptin a les característiques dels estudis de MCM.*
 - El nostre govern ha començat a avaluar les competències bàsiques que els alumnes de 4t de Primària i 2n d'ESO han d'haver adquirit per tal de poder assolir els coneixements necessaris en acabar la Primària i la Secundària; a més, fa dos anys que sortí la normativa de l'avaluació interna de centres centrada en tres àmbits: gestió del centre, ensenyament i aprenentatge i organitzatiu. Malgrat tot —a nivell legal— encara no s'ha dissenyat cap pla

per avaluar el grau d'Educació en Comunicació que s'està assolint en els centres docents de Catalunya.

9. *A causa de la diversitat de destreses i experiències que engloba aquest ensenyament, hom no pot anar endavant sense la participació de pares, professionals i investigadors dels mitjans.*

- Aquest objectiu no l'acomplim en la seva totalitat, ja que són molt pocs els pares que demanen xerrades de formació sobre aquest tema, i la col·laboració entre professionals i investigadors encara no és molt fluïda.

Si fem un recompte dels factors que al nostre país es realitzen en la seva totalitat, només en trobem dos (el número tres i el sis), i si sumem els que s'han contestat negativament, el resultat és cinc (els números u, dos, quatre, set i vuit), si bé cal considerar que el número cinc i el nou estan a cavall entre les dues opcions. Malgrat que el nostre país és diferent i els resultats de les comparacions entre situacions tan diverses s'han de considerar cautelosament, creiem que molts dels factors que encara no es donen en el nostre entorn legal i educatiu són clau per tal de poder contribuir a la integració d'una vertadera Educació en Comunicació al nostre país, com per exemple el primer i segon factors.

Davant d'aquesta realitat, la nostra proposta didàctica per millorar el tractament de l'Educació en Comunicació en l'Educació Secundària Obligatoria de Catalunya, tenint en compte el marc legal vigent i les modificacions que entraran en vigor el curs 2002-03, es basa en l'acompliment total dels currículums de 2002 i en el treball interdisciplinari, si bé cal que no renunciem a la proposta d'un eix transversal¹⁶ a partir d'algunes àrees.

Després d'estudiar les modificacions i concrecions d'aspectes d'EC en els continguts curriculars de les àrees de Tecnologia, Llengua, i Visual i Plàstica, restem més esperançats pel que fa a que els estudiants, havent rebut tots els continguts prescrits, acabin assolint més competència comunicativa. Creiem que la distribució de conceptes per cursos o per cicles i, sobretot en l'AL, la divisió d'aquests entre llengua catalana i castellana, són avenços importants del Decret de Mínims que afavoreixen de manera operativa l'EC, com també l'afavoreixen les propostes de treball interdisciplinari, encara que restin menys explícites en alguns currículums de 2002¹⁷.

¹⁶ A l'hora de prendre aquesta decisió, hem tingut molt present, a favor i en contra d'una opció o d'una altra, les opinions expressades en l'apartat 1.3.4.1 en l'epígraf "Diferents possibilitats per treballar l'Educació en Comunicació en la LOGSE".

Tanmateix, si un centre comença a treballar interdisciplinàriament, i té interès pel tema, iniciar un eix transversal seria excel·lent per poder treballar encara millor tots aquests aspectes. Creiem que, davant les dificultats que comporta una proposta d'aquest tipus, podria iniciar-se a partir de la participació més activa de dues o tres àrees: Llengua, Visual i Plàstica, i Tecnologia, en la mesura que propicien el treball sobre l'anàlisi, interpretació i producció de continguts, la representació dels mitjans i els seus agents de producció, i l'alfabetització verbal, visual i tecnològica.

Per iniciar l'eix transversal, els docents en qüestió haurien de comptar, en tot moment, amb el suport del claustre de professors i la direcció del Centre i, si s'escau, amb la voluntat i compromís de seguir un pla de formació permanent. Segons els resultats obtinguts, s'hi podrien anar incorporant la resta de matèries — Ciències Socials i Música—, a partir de les quals es podria treballar millor la reflexió sobre els impactes històricsocials i el codi musical.

Altres aspectes que cal considerar per tal que aquesta proposta sigui efectiva i no resti com un *afegitó* més als programes, passen per incorporar les consideracions que ja s'han comentat en el paràgraf anterior, i també en l'apartat 1.3.2, a més de les que expressen Escudero (1995), Area (1998), Domingo (2000), Reparaz, Sobrino i Mir (2000), Ballesta (1998 i 2001) i Reñé (2001)¹⁸ en llurs documents, que hem resumit en les següents:

1. Expressar el compromís de tota la comunitat educativa a l'hora de participar en la implantació del projecte, ja que sense la seva col·laboració no tindrà èxit.
2. Justificar la voluntat del centre de voler iniciar l'eix transversal, concretant-ne els objectius i finalitats a través d'una planificació prèvia, que contempli els recursos dels que hom disposa i la temporització del projecte en diferents fases.
3. Iniciar en el centre un replantejament pedagògic dels processos d'ensenyament-aprenentatge, de manera que hom potenciï l'atenció

¹⁷ Analitzant el contingut dels currículums de Llengua, Ciències Socials, Tecnologia, Visual i Plàstica, i Música, els dos únics que contenen paràgrafs específics per a la interdisciplinarietat són el de Tecnologia (2002:50) i el de Visual i Plàstica (2002:57).

¹⁸ Les diferents propostes que han realitzat aquests experts en la matèria estan encaminades a la incorporació dels MCM o de les TIC en el currículum; així ho manifesten Area i Ballesta per als MCM, i Escudero, Reparaz, Sobrino i Mir, i Domingo per a les TIC. El que nosaltres hem fet, ha estat extreure

individual dels alumnes en situacions grupals per afavorir l'*aprendre a aprendre*, la diversitat d'alumnat, i el fet que els ensenyaments destinats a cada educand li serveixin per millorar el *feedback*.

4. Integrar en els documents oficials dels centres —el PEC i el PCC— les intencions que es volen portar a terme en relació amb l'EC.
5. Comptar amb un programa de formació permanent per als professors que iniciessin l'eix transversal, i preveure'n un altre per a la resta de docents, a més de comptar amb la figura de professors/es coordinadors i assessors de tot el procés.
6. Preveure tota la infraestructura necessària, la seva adquisició i conservació, i també els espais físics que s'hi dedicaran.
7. Establir pautes d'avaluació, a curt i llarg termini, del projecte i les seves fases d'aplicació.

El que no pot perdre's de vista en la implantació del procés, és vetllar per aconseguir una continuïtat planificada i estructurada dels continguts de l'EC, de primer a quart de l'ESO.

Per acabar ja les observacions de la proposta, creiem que aquestes paraules d'Àrea resumeixen el que comportaria un eix transversal per a l'EC:

Lo prioritario es el cambio del currículum, de las prácticas docentes y de los procesos de enseñanza implicados de un modo tal que el tipo de educación recibida por el alumnado en las escuelas les permita participar críticamente y desenvolverse como ciudadanos conscientes y activos en las sociedades informacionales, y no sean unos marginados culturales en las mismas (1998: 109).

Encara que aquests set punts anteriors es refereixin a la implantació d'un eix transversal, opinem que seria bo que qualsevol centre explicités la seva preocupació davant del tema i en deixés constància escrita en els seus documents interns. Arran del contacte amb els tres Centres, sovint hem vist que tant la direcció com els professors intuïen la necessitat d'una EC, i que molts ho consideraven positiu i vetllaven per introduir quelcom a les seves programacions. A tots els Centres hi ha sales d'ordinadors, connexió a Internet, vídeos, etc., perquè la majoria dels docents opinen que són necessaris, que poden ajudar a la pràctica

aquells suggeriments que més contribuïen a la integració global dels MCM i les TIC en l'eix transversal d'Educació en Comunicació, com expressa Reñé.

educativa i que va bé fer-los servir. Si aquestes intuïcions personals es recullen i esdevenen comuns a una majoria del col·lectiu, és a dir, s'expliciten i es donen a conèixer, llavors serà més fàcil treballar en aquesta direcció i, si cal, buscar assessorament i formació.

No podem negar que som plenament conscients de la dificultat que comporten les dues propostes, ja que exigeixen un procés de convenciment i conscienciació en l'àmbit personal de molts professionals de l'educació, gràcies al qual assumeixin com a pròpia l'EC des de llurs àrees. I a partir d'aquest convenciment personal, es podrà anar "fent campanya" en els centres on siguem treballant per tal que altres col·legues s'engresquin a conèixer l'Educació en Comunicació, i poc a poc anem "transformant" com a col·lectiu, a través de grups, associacions, etc., aquells contextos més propers a la nostra realitat, per no haver de reconèixer, a la llarga, que "*Quando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí*" (Monterroso)¹⁹.

¹⁹ Monterroso és un reconegut escriptor guatemalenc que nasqué el 1921. La seva obra literària, caracteritzada sempre per la brevetat, ha estat guardonada en diverses ocasions, com és el cas del premi *Juan Rulfo* que guanyà el 1996, i el Premi Nacional de Literatura *Miguel Àngel Asturias*, el desembre de 1997, entre altres. Al llarg de la seva vida també ha estat molt compromès amb l'activitat política del seu país, motiu pel qual durant molts anys hagué d'exiliar-se a Mèxic.

APÈNDIXS

APÈNDIX I

I.1. Països i autors que destaquen pel bon funcionament de l'ensenyament-aprenentatge de l'EC: Austràlia, Escòcia, Anglaterra, la ciutat de Toronto (Canadà) i els USA.

I.2. Anàlisi del llenguatge verbal-visual i audiovisual del currículum de Llengua de 1989.

APÈNDIX II

II.1. Full d'observacions personals de l'entrevistadora.

II.2. Quadre resum dels símbols emprats en les transcripcions de les entrevistes als professors dels tres Centres.

II.3. Breu descripció de les categories i subcategories emprades en l'anàlisi de les transcripcions al professorat dels tres Centres educatius.

II.4. Categories, subcategories i respostes per classificar els enunciats de l'anàlisi del contingut de les entrevistes al professorat dels tres Centres.

II.5. Qüestionari passat als alumnes de 4t d'ESO.

II.6. Buidat de freqüències dels qüestionaris dels tres Centres.

APÈNDIX III

III.1. Transcripcions dels docents de l'IES-A (P1-PL10).

III.2. Transcripcions dels docents de l'IES-B (P11-PL18).

III.3. Transcripcions dels docents de l'E-C (P19-PL28).

APÈNDIX IV

IV.1. Resum de les proves del *software* informàtic de l'IES-A.

IV.2. Resum de les proves del *software* informàtic de l'E-C.

APÈNDIX V

V.1. Repeticions lèxiques idèntiques per als MCM.

V.2. Repeticions lèxiques idèntiques per a les TIC.

V.3. Comparació dels objectius terminals de 1992 i 2002 de les àrees de Tecnologia, Ciències Socials, Visual i Plàstica i Música.

APÈNDIX I

I.1. PAÏSOS I AUTORS QUE DESTAQUEN PEL BON FUNCIONAMENT DE L'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE L'EC: AUSTRÀLIA, ESCÒCIA, ANGLATERRA, LA CIUTAT DE TORONTO (CANADÀ) I ELS USA. Relació amb el punt 1.3.4 del primer capítol.

LLOC	CARACTERÍSTIQUES	INSTITUCIONS i REVISTES	ESPECIALISTES
AUSTRÀLIA	<p>El sistema educatiu australià ha afavorit la implantació amb èxit de l'educació audiovisual. La majoria d'escoles són estatals i el control de l'educació pot ser estatal o territorial, si bé l'educació entre uns i altres és semblant. Cada estat té el seu propi programa d'educació audiovisual i les diferències són insignificants.</p> <p>A Secundària, a partir dels 16 i 17 anys és on els estudis de l'audiovisual han assolit més valoració i prestigi a través d'uns crèdits que encara no compten igual com les assignatures instrumentals. En la majoria d'estudis australians l'alfabetització audiovisual no es valora per accedir a estudis superiors. En canvi, a Primària, els efectes tan positius de l'educació audiovisual no són tan generalitzats.</p> <p>El debat obert en aquests moments considera que la implicació pràctica de l'estudiant amb els mitjans és més un camí cap a la comprensió conceptual que un fi en sí mateix.</p> <p>S'ha elaborat un marc educatiu nacional australià en el qual l'educació audiovisual ha estat reconeguda formalment en l'àrea de llengua i la d'art (el nostre visual i plàstica), fet que afavorirà encara més una millor educació audiovisual.</p>	<p>📖 CONTINUUM. AUSTRALIAN JOURNAL OF MEDIA AND CULTURE.</p>	<p>* Mc Luhan</p> <p>* Len Masterman</p> <p>* Barry MC Mahon, Robyn Quin (1996: 415-417).</p> <p>* Peter Greenaway</p>
REGNE UNIT.	<p>Anglaterra i Gal.les han estat ajudades pel BFI (<i>British Film Institute</i>), el qual compta amb un Departament d'Educació, malgrat no depengui del Ministeri d'Educació i Ciència. Escòcia gaudeix d'un sistema d'educació autònom i col.laboren amb el BFI.</p> <p>A part de la tradició audiovisual del Regne Unit que data dels seixanta i setanta, que s'anà concretant als diferents centres en pràctiques actives que combinaven activitats pràctiques amb el</p>	<p>📖 A20: 20</p>	<p>* Len Masterman</p> <p>* Cary Bazalgette (1996: 122-140)</p>

	<p>desenvolupament de la comprensió conceptual des del 1987, amb l'anunci del desenvolupament d'un Currículum Nacional s'afavorí la situació de l'educació audiovisual i el BFI ajudà en l'elaboració de tres objectius que es marcaren: 1. Potenciar l'educació audiovisual com a part de l'assignatura de llengua anglesa per a tots els nens (ja que no contava com una assignatura en particular), 2. Promoure l'educació audiovisual en cursos especialitzats per a alumnes de 14 a 16 anys i preveure-la com a tema transversal. Voluntàriament El BFI han publicat dues propostes curriculars, una per primària i l'altra per ESO a més han dissenyaren materials per ajudar a la concreció de tots aquests objectius.</p>		
<p>CANADÀ, QUEBEC I ONTARIO.</p>	<p>Cada una de les deu províncies de Canadà a més dels dos territoris del nord tenen el seu propi sistema educatiu. Segons això només explicarem els llocs on està millor l'educació audiovisual, Quebec i Ontario. A Quebec, el 1990, es forma un grup de professors d'ESO i d'universitat amb especialistes d'audiovisuals per promoure l'alfabetització audiovisual a l'ensenyament. Prèviament a això el Ministeri d'Éducation de Quebec aprova que es puguin impartir cursos sobre alfabetització audiovisual. Dins dels cursos de llengua hi ha un mòdul de comunicació on es treballen aspectes de la producció audiovisual.</p> <p>El districte de <i>North York</i>, a <u>Ontario</u> és el capdavanter en alfabetització audiovisual. El 1989 el Ministeri d'Educació d'Ontario va publicar unes orientacions que remarcaven <u>l'alfabetització audiovisual com una part més del currículum normal de llengua anglesa</u>. A més, els alumnes més grans la poden escollir optativament com un curs complet de formació o com una altra assignatura obligatòria que han de fer durant un curs d'educació superior. Ontario ha estat la primera jurisdicció educativa nord-americana en la qual l'alfabetització audiovisual forma part de l'ensenyament obligatori de tots els alumnes a partir dels 12 anys.</p> <p>Interessats pel tema, el 1992 representants de totes les regions de Canadà es posen d'acord per crear:</p>	<p>📖 ENGLISH QUARTERLY 📄 CLIPBOARD</p> <p>*Associació d'Ensenyament dels Mitjans de Comunicació de Quebec (AMEQ).</p> <p><i>*Association for Media Literacy (AML), té finalitat de desenvolupar i aplicar estratègies educatives per fomentar com es creen els productes per als MC i com influeixen la societat. Controlà el desenvolupament a Ontario i van preparar una Guia de Recursos d'Alfabetització Audiovisual amb la influència de Masterman. A més els AML publicaren unitats didàctiques, la revista Mediacy i fan cursos d'estiu per a la formació de professors i els tenen organitzats en tres nivells.</i></p> <p><i>* Canadian Association of Media Education Organizations, (CAMEO).</i></p>	<p>* John Pungente (1996: 419-431)</p> <p>* Rick Shepherd AML</p> <p>* Len Masterman</p>

EE.UU. San Francisco	A San Francisco trobem l'organització <i>Strategies for Media Literacy</i> que promociiona l'educació audiovisual a USA.	<i>Strategies for Media Literacy.</i>	* K. Tyner (1991, 1996:177). * Ben Davis * J. Anderson * D. Lloyd
---------------------------------------	--	---------------------------------------	--

I.2. ANÀLISI DEL LENGUATGE VERBAL-VISUAL I AUDIOVISUAL DEL CURRÍCULUM DE LENGUA DE 1989. Relacionat amb el punt 1.5.4 del primer capítol.

	OBJECTIUS TERMINALS	CONTINGTUS Procedimentals.	CONTINGTUS Fets, conceptes i sistemes conceptuals.	CONTINGTUS Actituds, valors i normes.
Disseny curricular base de 1989	<p>1. <u>Llengua oral.</u> 1.1. Manejar la cassette i el video per observar, practicar i avaluar l'activitat oral en general, i per produir amb el seu ajut missatges elementals d'acord amb les regles d'alguns espais de ràdio i TV.</p> <p>2. <u>Llengua escrita.</u> 2.7. Trobar les idees principals d'un text adequat a l'edat i saber-les expressar a través d'un diagrama, d'un qüestionari o d'un text-resum. 2.12. Intepretar correctament textos icònico-gràfics. 2.27. Redactar una "història" a partir d'imatge estàtica o en moviment. 2.28. Descriure per escrit una imatge o una sèrie d'imatges.</p> <hr/> <p>1. <u>Llengua oral.</u> 1.6. En comunicacions orals adequades a l'edat, reconèixer i classificar els missatges sonors, visuals i gestuals que, en la comunicació directa o la dels mitjans de comunicació social, acompanyen els missatges orals i assenyalar la relació que s'hi estableix. 2. <u>Llengua escrita.</u> 2.3. Reconèixer i usar els elements no lingüístics d'un text escrit.</p>	<p>9. Interpretació de textos escrits, de textos icònicogràfics. 13. Conversió d'imatges en text escrit. 14. Producció d'un complex comunicatiu (auca, mural, anunci, reportatge...) 24. Treball amb mapes i gràfics.</p>	<hr/> <p>1. La llengua parlada. 1.4. Mitjans de comunicació.</p> <p>2. La llengua escrita. 2.4. Mitjans de comunicació.</p>	<p>1.5. Llengua oral/escrita. 1.5. Tenir una actitud crítica raonada davant de les comunicacions en les quals l'alumne pot tenir el paper de receptor: televisió, ràdio, cinema, publicitat, etc. 1.6. Valorar positivament les aportacions culturals d'entreteniment dels mitjans de comunicació.</p>

	<p>2.4. Identificar els elements lingüístics d'un text icònic-gràfic; precisar els seus components i característiques i assenyalar la relació que tenen amb els elements no lingüístics.</p>			
--	--	--	--	--

APÈNDIX II

II.1. FULL D'OBSERVACIONS PERSONALS DE L'ENTREVISTADORA. Relacionat amb el punt 4.2.2 del quart capítol.

ENTREVISTA MANTINGUDA AMB:

DATA:	HORA:	ESCOLA:
ENTREVISTAT:	CÀRREC:	CODI GRAV:

A. DADES PERSONALS

1. Titulacions universitàries:
2. Temps que porta en l'ensenyament:
3. Crèdits que dóna i cursos a l' ESO :
4. Temps que porta donant aquests crèdits a l'ESO:
5. Temps que porta treballant a l'escola i temps que porta en el càrrec:
6. Departament al qual pertany: tasca:
- (7)¹ Enquesta contestada?

B. OBSERVACIONS DE L'ENTREVISTADORA

II.2. QUADRE-RESUM DELS SÍMBOLS EMPRATS EN LES TRANSCRIPCIONS DE LES ENTREVISTES ALS PROFESSORS DELS TRES CENTRES. Relacionat amb el punt 4.2.2.2 del quart capítol.

La simbologia s'ha extret de l'apèndix de Van Lier (1988) i del grup de recerca "Creences" del Departament de Didàctica de la llengua i la literatura de la Universitat de Barcelona.

SÍMBOL	SIGNIFICAT
E	entrevistadora
P	Professor que no és de llengua, pot tenir algun altre càrrec que s'indicarà al costat esquerra de la P i que es correspon amb el llistat sobre les dades de tots els entrevistats.
PL	Professor de l'AL catalana o castellana, indicat per PLcat o Plcast.
===	Interrupció en l'entrevista per algun motiu,

¹ Aquest punt només el tenia present amb els CD i els PL .

	trucada de telèfon, canvi de cinta, trucada a la porta, etc. Al costat d'aquest símbol s'especifica la durada del tall.
negreta	Accent d'intensitat
?	Entonació interrogativa
!	Entonació exclamativa
/	Pausa curta
//	Pausa llarga
#	Emissió de dos torns alhora
Inicial majúscula	Per indicar només noms propis
x	Paraula que no s'entén
xx	Enunciat que no s'entén
y	Nom d'una persona o d'un lloc que no podem desvetllar
jejeje	Expressa que s'està rient.
mhm	Assentiment i/o funció fàtica
mm	Dubte
bf	Cansament o desacord
...	Aquests tres punts apareixen per remarcar el final d'un torn i l'inici d'un altre per part de la mateixa persona, que per qüestions de contingut del que expressava s'ha inclòs en una altra subcategoria.
(...)	Indica que no es transcriu la informació indicada en la durada exacte de l'entrevista per no ser rellevant en l'anàlisi d'aquestes. Al costat del símbol sempre s'especifica el tema sobre el qual es parlava en la conversa.
" "	Serveixen per indicar que hi ha un canvi d'idioma, normalment acostumen a ser paraules o expressions en llengua castellana.
<i>cursiva</i>	Especifica aclariments personals de l'entrevistadora en relació al que s'està explicant.

II.3. BREU DESCRIPCIÓ DE LES CATEGORIES I SUBCATEGORIES EMPRADES EN L'ANÀLISI DE LES TRANSCRIPCIONS DE LES ENTREVISTES AL PROFESSORAT DELS TRES CENTRES EDUCATIUS.

Relacionat amb el punt 4.2.2.3 del quart capítol.

REFORMA 1. Unitats pensades per a tots els professors entrevistats (P i PL).

- 11 Opinió personal sobre el tema.
Vol recollir el que cada professor pensa davant la nova reforma i la manera com s'ha portat a terme.
Ha estat indispensable tractar-ho en el cas de l'IES-A per ser una preocupació que es respirava en l'ambient del centre.
- 12 Implantació al centre.
Pretén mostrar la percepció personal que un professor/a expressa sobre com ell/a ha vist i viscut la implantació de la reforma al centre de treball amb les conseqüències que el fet comporta.
- 13 Actitud dels companys al centre.
Aquesta categoria va dirigida a què l'entrevistat doni la seva opinió respecte dels seus companys de feina davant del mateix fet, la implantació de la reforma, per tal de veure si la seva primera opinió personal es correspon o no amb la dels seus companys.

DEPARTAMENT 2. Unitats dirigides als professors de llengua (PL) exclusivament.

- 21 Coordinació amb l'altra llengua.

El funcionament del departament de l'AL no és igual per a tots els centres, per tant això afecta directament a la bona entesa i programació del treball que els caps portin a terme en els casos en què no n'hi ha un de sol, com és el cas de l'IES-A i la coordinació especial en l'IES-B.

- 22 Programació del segon nivell de concreció.
Ens interessa saber si els membres entrevistats coneixen o han participat en l'elaboració del segon nivell de concreció de l'AL en el qual s'han de concretar aspectes decisius per a l'EC, i també per ser fonamental per a la programació del 3r nivell.
- 23 Programació dels tercers nivells.
Recull la manera com els professors elaboren o ja han elaborat els tercers nivells de l'AL, i fins i tot si ho tenen per escrit o encara no en el moment que els entrevistarem.
- 24 Elecció dels materials emprats al departament.
Fa referència al grau de participació a l'hora d'escollir els materials que fan servir per donar les classes.
- 25 Atenció a la diversitat.
Dins de l'AL volem veure les accions que es realitzen per atendre els alumnes amb més dificultats per a les llengües, que hem recollit tan sols en si l'àrea es treballa en el mateix grup mare o si existeixen alguns agrupaments per atendre la diversitat.
- 26 Relació i ambient al departament.
Volem percebre quin és el grau de relació personal dins del departament perquè és un fet clau en les programacions i l'elaboració de documents.
- 27 Criteris generals d'avaluació.
Especifiquem que són criteris que fan referència a cada curs de l'ESO en relació a l'AL, venen a ser com els mínims establerts per a cada curs per tal que un alumne/a pugui superar-lo.
- 28 Continguts de l'Educació en Comunicació en CV.
Volem recollir si el departament ofereix CV exclusius dels continguts d'EC ja que la tipologia de CV s'hi presta molt i des de l'inici de la Reforma s'ha aprofitat aquest recurs.
- 29 Coordinació interna.
La coordinació entre tots els membres del departament, lligada al grau de bona relació i ambient que existeixi en el departament, és fonamental per a la producció de documents i acords que calgui prendre conjuntament.
- 210 Revisió i divisió dels continguts de l'AL.
Pel fet que el currículum de l'AL és únic per a les dues llengües, és molt important saber si hi ha hagut una revisió i divisió dels continguts comuns que sovint apareixen en els manuals de llengua catalana i castellana.

PRIMER NIVELL 3. Unitats dirigides bàsicament a PL, a excepció de la 33 que resta oberta a tothom.

- 31 Objectius generals AL adequats.
Aquesta subcategoria té com a finalitat veure què recorden els entrevistats sobre els objectius generals de l'àrea, a partir de la reflexió que han de fer si els semblen uns objectius adequats o no a la societat actual en què vivim.
- 32 Coneix o recorda els continguts d'EC.
El currículum de l'AL no mostra de manera molt clara i concisa els continguts sobre EC. Segons el que han contestat en la pregunta anterior, mirem d'aprofundir en veure si com a professors o com a departament s'han plantejat aprofundir en els continguts d'EC.
- 33 Els continguts d'EC s'han de treballar des d'una àrea?
Aquesta pregunta és oberta a tots els entrevistats perquè opinin sobre el tema no resolt encara de com i on és millor treballar tots aquests continguts.
- 34 Es tenen presents els continguts d'EC en la programació del crèdit comú?
Normalment els continguts d'EC es treballen molt des de CV, el que ens interessa realment és veure la presència dels mateixos continguts en el CC, que tots els alumnes han de realitzar, i no en els CV que són optatius.

CONTINGUTS I MATERIALS D'EM 4. Dirigit a P i a PL.

- 41 Continguts d'EC que treballa en el CC.
En aquesta subcategoria volem recollir alguns dels temes i continguts que els professors de llengua treballen en les hores del CC, segons el que estableix el currículum, com per exemple la premsa,

la publicitat, etc.

- 42 Cal o ha calgut formació individual per donar els continguts d'EC?
El tema que tractem aquí de fons és la formació del professorat respecte d'aquests continguts d'EC que el currículum diu que s'han de donar, en relació a les actituds de voluntarisme i formació individual que des d'antuvi es venen donant en aquest terreny.
- 43 Opinió sobre els materials d'EC del mercat.
La majoria de professors empen materials ja elaborats que ofereix el mercat, ens interessa recollir la seva opinió sobre els materials concrets que tracten l'EC actualment.
- 44 Fan demanda de materials sobre l'EC?
Qüestió adreçada als càrrecs dels centres per constatar si per part del professorat hi ha un interès especial pel tema i demanen que se'ls compri més material per treballar l'EC.

INTERDISCIPLINARIETAT 5. Adreçada a P i PL

- 51 Coneix o intueix altres àrees amb continguts comuns d'EC.
La interdisciplinarietat és un tema clau en el currículum de Secundària, especialment en aquesta àrea. Mitjançant aquesta subcategoria procurarem d'esbrinar el grau de consciència que es té sobre el tema que ens ocupa, l'EC.
- 52 Treballen conjuntament amb altres departaments?
Aprofundint més directament en la interdisciplinarietat insistim si des del departament de llengües es programen accions conjuntes amb altres departaments que comparteixen continguts complementaris sobre EC, a partir de l'anàlisi de contingut sobre la interdisciplinarietat que mostra el quadre 9 del cap. Vè.

VALORACIÓ DE L'INTERÈS DE L'EC EN EL CENTRE 6. Adreçada a P i PL.

- 61 Imatge *versus* paraula?
A través de la pregunta realitzada a tots els entrevistats sobre el famós tòpic de si una imatge val més que mil paraules, volem constatar el grau d'importància que cada membre dóna a la paraula, escrita o oral, i a la imatge, segons la seva opinió.
- 62 Professors del departament de l'AL.
El que ens interessa recollir en aquest apartat és la visió personal que els membres del departament de l'AL tenen sobre la importància que observen que els seus companys donen a l'EC.
- 63 Direcció del centre / TV*.
Aquesta subcategoria, que d'entrada pot semblar una mica estranya acompanya una doble funció. En primer lloc tornar a recollir l'opinió que el conjunt d'entrevistats tenen sobre l'actitud i motivació que la direcció del centre mostra davant l'EC. En segon lloc, i normalment present en les entrevistes realitzades als càrrecs dels tres centres, i que es repeteix en la subcategoria 64 i la 69, la TV acompanyada d'un * indica que la nostra intenció era recollir l'opinió expressada per l'entrevistat sobre el tema de la televisió, per ser aquesta una de les estrelles de preocupació en l'EC. D'aquesta manera ens era molt més senzill introduir les preguntes sobre l'EC en els professors que no imparteixen classes de llengua. Per tant, la TV* en aquest cas indica quin és el grau d'interès que l'entrevistat observa que té la direcció davant d'aquest tema.
- 64 Professors en general / TV*.
Segons el que acabem d'explicar anteriorment, l'objectiu d'aquest bloc és obtenir informació sobre l'opinió que un professor a títol personal té sobre els seus companys en relació a l'EC o al tema de la televisió en concret.
- 65 Actitud dels alumnes.
La motivació o no que mostrin els alumnes davant les activitats o accions que es porten a terme sobre l'EC és el que pretenem recollir en aquest cas, ja que llavors ho podrem constatar amb les enquestes realitzades als alumnes de 4t d'ESO dels tres centres durant dos cursos consecutius.
- 66 Actitud dels pares.
L'interès o no que els pares mostrin per exigir o demanar una EC per als seus fills és un factor clau que no podem deixar de comptar i que hem adreçat als càrrecs dels tres centres bàsicament.
- 67 L'escrit, l'oral i la gramàtica pesen molt al centre.
La percepció general de la metodologia emprada en el centre dia rera dia en relació al llenguatge verbal i al de la imatge consisteix una font d'informació molt interessant que llavors podrem comparar amb el que està escrit en el PEC i més concretament el PCC. Hem inclòs l'ítem de la gramàtica ja que alguns professors de llengua també remarcaven aquesta tònica en el departament i en algunes classes de llengua. Per resumir aquesta subcategoria podríem afirmar que guarda una relació directa

amb la continuïtat d'un ensenyament i metodologia més tradicional en el centre.

- 68 Opinió sobre la TV.
Seguint el que ja s'ha explicat en la subcategoria 63, la televisió com a tema estrella de l'EC ha estat de gran ajuda per tal de comprovar els diferents nivells de coneixements que el professorat té sobre el tema i l'actitud que manté davant d'aquest mitjà de comunicació.
- 69 Accions del centre respecte l'EC / TV*.
Tal i com indica el nom de la subcategoria, i en relació directa amb l'anterior, una vegada vista la preocupació o motivació pel tema de l'EC o de la TV en alguns càrrecs, volem aprofundir en la concreció i tipologia de les accions que el centre porta a terme per a assegurar aquest tipus d'educació en els seus alumnes.

SUPORTS PER TREBALLAR L'EC AL CENTRE 7. Obertes a P i PL.

- 71 Tutoria tècnica.
En aquest cas ens interessa saber si el centre ofereix un servei de tutoria tècnica pels aparells audiovisuals del centre i també per ajudar els professors que ho necessitin.
- 72 Suports tècnics que té el centre.
El que valorem aquí és la percepció que els professors tenen sobre tots els suports tècnics que troben en el centre, en la mesura que els són suficients o insuficients.
- 73 Finalitat de l'ús dels suports d'EC.
Continuant amb la línia encetada en l'anàlisi del primer nivell de concreció de les quatre àrees esmentades, volíem aprofundir també en les entrevistes en la percepció que els professionals tenen sobre l'ús particular o dels companys a l'hora d'emprar els suports tecnològics, usos que hem sintetitzat en quatre finalitats segons el que hem observat en la majoria de les entrevistes.
- 74 Suports d'EC que més s'usen a l'aula o al centre en general.
La finalitat que perseguim en aquest cas consisteix en la concreció dels suports que hom més sovint porta a l'aula o de la seva opinió que, en termes generals, s'usa més en el centre. Suports que hem reduït a tres: vídeo, ordinadors i premsa, en tant que a través d'ells es treballen altres continguts.

AVALUACIÓ EXTERNA 8. Dirigida a P i PL amb càrrecs.

- 8 Avaluació externa sobre el grau d'EC.
Un interès molt elevat sobre aquest tema quedaria reflectit en la demanda per part del centre d'una avaluació externa sobre el grau d'EC que s'ofereix en la seva escola. Per aquest motiu hem inclòs una pregunta explícita que tracta aquesta qüestió.

COORDINACIÓ DEL CENTRE 9. Adreçada a P i PL.

- 9 Grau de coordinació al centre.
Pot semblar una qüestió de tipus més general i no tan relacionada en el tema que ens ocupa, però en algun dels centres ha estat productiu encetar preguntes sobre això ja que el que nosaltres indaguem comporta implícitament un alt grau de coordinació general d'espais, horaris, professionals, etc.

II.4. CATEGORIES, SUBCATEGORIES I RESPOSTES PER CLASSIFICAR ELS ENUNCIATS DE L'ANÀLISI DEL CONTINGUT DE LES ENTREVISTES AL PROFESSORAT DELS TRES CENTRES. Relacionat amb el punt 4.2.2.3 del quart capítol.

CATEGORIA	SUBCATEGORIES	Nº	RESPOSTA	Nº
REFORMA 1.	Opinió personal sobre el tema	11	positiva, va millorant	111
			negativa	112
			falta formació professors	113
	Implantació al centre	12	positiva	121
			difícil	122
	Actitud dels companys del centre	13	positiva	131
			desinteressats	132
			no segueix vocabulari Reforma	133

DEPARTAMENT AL 2.	Coordinació altra llengua	21	molta	211
			poca	212
			a mitges	213
	Programació 2n nivell	22	elaborada pel col·lectiu	221
			elaborada pel cap	222
			no la tenen o no ho coneix	223
			sí tenen	224
	Programació 3r nivell	23	elaborada pel col·lectiu	231
			elaborada individual	232
			no la tenen per escrit	233
	Elecció dels materials emprats al departament	24	elecció entre tots	241
			elecció personal	242
	Atenció a la diversitat	25	grups mare	251
			agrupaments	252
	Relació i ambient al departament	26	bona	261
			millorable	262
	Criteris generals d'avaluació	27	elaborats per escrit	271
			cal millorar o redactar-los	272
	Continguts d'EC dins de CV	28	tenen	281
			no en tenen	282
Coordinació interna	29	molta	291	
		millorable	292	
Revisió i divisió continguts AL (català i castellà)	210	elaborada o iniciada	2101	
		pendent de fer	2102	
PRIMER NIVELL AL 3.	Objectius generals AL adequats	31	sí	311
			no o no ho recorda	312
	Coneix/recorda continguts d'EC	32	sí	321
			no o no ho recorda	322
	Els continguts EC s'han de treballar des d'una àrea en concret	33	sí	331
			no, difícil	332
			com a transversal	333
	Es tenen presents els continguts EC en la programació del crèdit comú	34	sí	341
		no o molt poc	342	
CONTINGUTS I MATERIALS d'EC 4.	Continguts d'EC que treballa en el CC	41	premsa	411
			TV	412
			ràdio	413
			cinema	414
			publicitat	415
			imatge	416
			poc o gens	417
	Cal o ha calgut una formació individual per donar continguts EC.	42	sí	421
			no, però hauria	422
	Opinió sobre materials d'EC del mercat	43	són suficients	431
			són insuficients	432
			no ho coneix	433
	Fan demanda de materials sobre EC	44	en general sí	441
			poca o gens	442

APÈNDIXS

INTERDISCIPLINA- RIETAT 5.	Coneix o intueix altres àrees amb continguts comuns d'EC.	51	una o dues	511
			més de dues	512
	Treballen conjuntament amb altres departaments.	52	sí	521
			no	522
			ocasionalment	523
VALORACIÓ DE L'INTE- DE L'EC EN EL CENTRE 6.	Imatge <i>versus</i> paraula (tòpic)	61	paraula	611
			imatge	612
			depèn del context	613
	Professors del departament de l'AL.	62	activa	621
			passiva	622
			depèn dels professors	623
	Direcció del centre / TV *	63	interès	631
			no gaire interès	632
	Professors en general / TV *	64	interès	641
			no gaire interès	642
			depèn dels professors	643
	Actitud dels alumnes	65	els motiva	651
			no en fan demanda	652
	Actitud dels pares	66	fan demanda	661
			no en fan demanda	662
	L'escrit, l'oral i la gramàtica pesen molt al centre i a les classes de llengua.	67	sí	671
			sí, però està canviant	672
	Opinió sobre la TV	68	influència molt	681
			no influència	682
			influència no a tothom igual	683
Accions del centre respecte EC o TV *	69	programades en el PCC	691	
		esporàdiques i voluntàries	692	
		en CV	693	
SUPORTS PER TREBALLAR L'EC AL CENTRE 7.	Tutoria tècnica	71	sí en tenen	711
			no en tenen	712
	Suports tècnics que té el centre	72	són suficients	721
			en manquen	722
	Finalitat de l'ús dels suports	73	per motivar	731
			per exemplificar, ampliar o reforçar continguts	732
			reflexió crítica	733
			lúdic	734
	Suports que més s'usen a l'aula o al centre	74	vídeo	741
			ordinador	742
		premsa	743	
AVALUACIÓ EXTERNA 8.	Avaluació externa sobre EC	81	sí	811
			no	812
COORDINACIÓ CENTRE 9.	Grau de coordinació al centre	91	força	911
			en manca	912

II.5. QÜESTIONARI PASSAT ALS ALUMNES DE 4t D'ESO. Relacionat amb el punt 4.2.3 del quart capítol.

TREBALL D'INVESTIGACIÓ

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Benvolgut/da alumne/a,

Estic portant a terme un treball de recerca a la Universitat de Barcelona i he escollit el teu centre per investigar. T'agrairia que responguessis les següents preguntes amb el màxim de fidelitat possible, ja que la teva col·laboració és molt important per a la investigació.

Algunes de les preguntes que tens a continuació estan relacionades amb el que has treballat durant els quatre cursos de l'ESO, prova de recordar-ho.

- a. Encercla quins cursos de l'ESO has fet en aquest mateix centre. Si no n'hi has fet cap passa a la pregunta b.

1r d'ESO 2n d'ESO 3r d'ESO 4t d'ESO

- b. Escribeu el nom del centre on vas cursar l'ESO:

1. Quantes hores passes, aproximadament, cada dia:

- a) mirant la TV _____ b) escoltant música _____
 c) jugant a l'ordinador _____ d) navegant per internet _____
 e) llegint revistes o diaris o llibres _____ f) xerrant amb els amics _____

2. Posa una creu a la freqüència amb què has vist que es fessin servir aquests aparells durant les classes de tota l'ESO.

	molt	bastant	poc	mai
a) retroprojector				
b) diapositives				
c) vídeo				
d) ràdio casset				
e) ordinador				
f) internet				

3. Si et fixes ara en les respostes que tu has marcat en les columnes de *molt* i *bastant*, podries anotar en quins crèdits recordes que s'empraven aquests aparells? Especifica si eren crèdits comuns (CC) o crèdits variables (CV).

aparells	crèdits
a) retroprojector	
b) diapositives	
c) vídeo	
d) ràdio casset	
e) ordinador	
f) internet	

- 4. A continuació et presentem uns quants temes possibles a treballar durant l'ESO. Encercla els que hagi estudiat i prova de recordar el curs i els crèdits. Distingeix si eren CC o CV.**

	crèdit/s	curs
a) la publicitat		
b) la ràdio		
c) la premsa		
d) el cinema		
e) el còmic		
f) la televisió		
g) la informàtica		
h) l'ortografia		
i) la literatura		

- 5. Imagina't que tens un company/a d'un altre centre que s'interessa per saber la formació que has rebut durant l'ESO sobre els mitjans de comunicació de masses (TV, cinema, premsa, informàtica, etc.), què li diries?**
- 6. Quina actitud has vist tu que té el professorat de l'escola en aquest tema, el treball dels mitjans de comunicació?**

**MOLTES GRÀCIES PER LA TEVA COL·LABORACIÓ.
Alba.**

II.6. BUIDAT DE FREQUÈNCIES DELS QÜESTIONARIS DELS TRES CENTRES. Relacionat amb el punt 4.2.3.1 del quart capítol.

El tractament que hem donat als 347 qüestionaris analitzats es divideix també en diferents fases, com en les transcripcions. Una vegada extretes totes les dades dels qüestionaris dels dos anys consecutius, les agruparem i les classificarem segons la llista que presentem a continuació. Tal i com ja s'ha explicat en el 4.2.3.1., per a les preguntes 5 i 6 s'observarà que totes les respostes trobades han quedat simplificades als enunciats que ens han semblat més oportuns. Els números que apareixen sota de cada columna indiquen la freqüència en què han sortit. Per a cada centre hem anotat els resultats per al curs 99-00 al costat dels del curs 00-01, d'aquesta manera és més senzill poder comparar les semblances i diferències entre les dades.

1. Quantes hores passes, aproximadament, cada dia:

CONCEPTE	IES-A 50-48 %		IES-B 62-65 %		EC 61 %		alumnes hores /dia	
	99 -00	00-01	99 -00	00-01	99 -00	00-01	99-00	00-01
a) mirant la televisió	2,2	1,6	2,4	2,0	2,1	2,6	2,3	2,1
b) escoltant música	2,2	2,5	2,3	1,9	1,6	1,6	2,0	2,0
c) jugant a l'ordinador	0,5	0,4	0,6	0,4	0,3	0,3	0,4	0,4
d) navegant per internet	0,3	1,1	0,6	1,0	0,2	0,4	0,4	0,8
e) llegint revistes, diaris o llibres	0,9	1,0	1,0	0,7	0,6	0,7	0,8	0,8
f) xerrant amb els amics	3,4	3,8	3,9	3,2	3,2	2,9	3,5	3,3

2. Posa una creu a la freqüència amb què has vist que es fessin servir aquests aparells durant les classes de tota l'ESO.

M O L T	IES-A		IES-B		EC 61	
	99 -00 / 50	00-01/48	99 -00 / 62	00-01/ 65	99 -00 / 61	00-01 / 61
a) retroprojector	0 / 47	0 / 43	0 / 62	0 / 62	4 / 61	1 / 61
b) diapositives	3 / 48	0 / 46	2 / 59	1 / 61	3 / 52	1 / 53
c) vídeo	7 / 48	7 / 48	5 / 59	7 / 64	5 / 59	4 / 61
d) ràdio casset	4 / 47	7 / 47	13 / 62	15 / 64	12 / 58	8 / 59
e) ordinador	5 / 48	1 / 47	6 / 60	1 / 62	0 / 55	4 / 59
f) internet	1 / 48	0 / 48	1 / 62	0 / 65	0 / 58	0 / 61

B A S T A N T	IES-A		IES-B		EC	
	99 -00 / 50	00-01 / 48	99 -00 / 62	00-01/ 65	99 -00 / 61	00-01 / 61
a) retroprojector	0 / 43	8 / 47	0 / 62	2 / 62	30 / 61	26 / 61
b) diapositives	13 / 46	21 / 48	8 / 59	8 / 61	7 / 52	3 / 53
c) vídeo	32 / 48	23 / 48	37 / 59	36 / 64	42 / 59	35 / 61
d) ràdio casset	29 / 47	28 / 47	32 / 62	42 / 64	26 / 58	38 / 59
e) ordinador	16 / 47	13 / 48	24 / 60	22 / 62	25 / 55	14 / 59
f) internet	7 / 48	2 / 48	1 / 62	4 / 65	8 / 58	9 / 61

P O C	IES-A		IES-B		EC	
	99 -00	00-01	99 -00	00-01	99 -00	00-01
a) retroprojector	26 / 43	23 / 47	45 / 62	34 / 62	27 / 61	30 / 61
b) diapositives	27 / 46	26 / 48	45 / 59	48 / 61	37 / 52	43 / 53
c) video	9 / 48	18 / 48	17 / 59	21 / 64	12 / 59	22 / 61
d) ràdio casset	14 / 47	12 / 47	17 / 62	7 / 64	20 / 58	13 / 59
e) ordinador	24 / 47	33 / 48	26 / 60	39 / 62	28 / 55	33 / 59
f) internet	23 / 48	29 / 48	30 / 62	45 / 65	39 / 58	35 / 61

G E N S	IES-A		IES-B		EC	
	99 -00 / 50	00-01 / 48	99 -00 / 62	00-01 / 65	99-00 / 61	00-01 / 61
a) retroprojector	17 / 43	16 / 47	17 / 62	26 / 62	0 / 61	4 / 61
b) diapositives	3 / 46	1 / 48	4 / 59	4 / 61	5 / 52	6 / 53
c) video	0 / 48	0 / 48	0 / 59	0 / 64	0 / 59	0 / 61
d) ràdio casset	0 / 47	0 / 47	0 / 62	0 / 64	0 / 58	0 / 59
e) ordinador	2 / 47	1 / 48	4 / 60	0 / 62	2 / 55	8 / 59
f) internet	17 / 48	17 / 48	30 / 62	16 / 65	11 / 58	17 / 61

3. Si et fixes ara en les respostes que tu has marcat en les columnes de molt i bastant, podries anotar en quins crèdits recordes que s'empraven aquests aparells? Especifica si eren crèdits comuns (CC) o crèdits variables (CV).

SUPORTS	CRÈDITS	IES-A		IES-B		EC	
		99-00 / 50	00-01 / 48	99 -00 / 62	00-01 / 65	99-00 / 61	00-01 / 61
a) retroprojector	EDFÍS					45	37
	CIEN. SOCI						12
b) diapositives	RELI					15	12
	CIEN. SOCI	19	17				
	CV	13	12				
c) video	CIEN. SOCI	33	30	18		23	18
	MÚSI			16	24		
	CV				23	30	12
	ANG	17	24				
	CAT	18	15				
	EXPERIM.						16
	CASTE	15	13				
d) ràdio casset	ANG	40	43	37	59	49	52
	MÚSICA				23		
e) ordinador	CV	32	22	37	37	33	18
	ANG		22				
f) internet	CV			19	18	19	21
	ANG	20	16				

4. A continuació et presentem uns quants temes possibles a treballar durant l'ESO. Encercla els que hagis estudiat i prova de recordar el curs i els crèdits. Distingeix si eren CC o CV.

TEMES	CRÈDITS	IES-A		IES-B		EC	
		99-00 / 50	00-01 / 48	99-00 / 62	00-01 / 65	99-00 / 61	00-01 / 61
a) la publicitat	CAT				20	38	46

	CAST					19	27
	Visual					21	20
	CV			23	23		
	TECNO		13				
	C.SOC		17				
b) la ràdio	CAT					15	33
	CAST					20	21
	C.SOC	15	28				
c) la premsa	CAT			16	15	34	46
	CAST					28	21
	CV	17	17				
	C.SOC		18				
d) el cinema	CV			16		34	22
	C.SOC	12	27				
e) el còmic	CV			17			
	CAT				15	22	24
	CAST					17	17
	C.SOC		18				
f) la televisió	CAT						15
	C.SOC		16				
g) la informàtica	CV	25	17	47	48	24	19
	TECNO		12			28	25
h) l'ortografia	CAT	37	45	38	56	52	55
	CAST	36	41	34	51	47	55
i) la literatura	CAT	33	44	17	23	23	49
	CAST	40	44	45	59	33	47
	CV			17		23	23

5. Imagina't que tens un company/a d'un altre centre que s'interessa en saber la formació que has rebut durant l'ESO sobre els mitjans de comunicació de masses (TV, cinema, premsa, informàtica, etc.), què li diries?

Opinions més generalitzades de les enquestes.	IES-A		IES-B		EC	
	99-00 / 50	00-01 / 48	99-00 / 62	00-01 / 65	99-00/ 61	00-01/ 61
La formació ha estat bona		4		3		12
Formació bona en català i castellà					16	
S'ha treballat poc i només en CV	10	8	15	13	13	
No s'ha treballat gaire, superficial	23	23	31	32	16	29
No s'ha treballat gaire en general, però sí en informàtica				10		
No s'ha treballat gens	10	2	4			
Deixen la pregunta en blanc		7	8	3	9	10
No contesten el que demana la pregunta	7	4	4	4	7	10

6. Quina actitud has vist tu que té el professorat de l'escola en aquest tema, el treball dels mitjans de comunicació de masses?

	IES-A		IES-B		EC	
	99-00 / 50	00-01 / 48	99-00 / 62	00-01/ 65	99-00 /61	00-01/ 61
Actitud bona, normal, amb interès	11	10	9	17	24	17
Depèn del professor (i de la matèria)	8	7	3	10	14	5
Actitud amb poc o gens interès, passiva	15	19	31	24	5	20
Deixen la pregunta en blanc	5	9	9	5	9	12
No contesten el que demana la pregunta	11	3	10	9	9	7

APÈNDIX III. Transcripcions

III.1. TRANSCRIPCIONS DELS DOCENTS DE L'IES-A (P1-PL10).

A	19991105-1650	DG	P1
(...)	tema: informacions generals sobre el que més li agrada i el que menys del seu càrrec. 0-150		
		151'	241
E	saps quin dia era ahir / saps què es va celebrar ?		
P1	no		
E	vaig sentir ahir al matí a la ràdio que es dedicava el dia a la reflexió sobre la televisió / ho sabies ?		
P1	no ho sabia		
E	per tant aquí a l'escola no deuriu fer-ne cap ressò o activitat ?		
P1	no no no en absolut		
E	no us n'havíeu enterat		
P1	m'havia enterat de lo de la jornada sense cotxes fa un temps però en canvi d'aquesta no		
E	és que és això curiós		
P1	sí		
E	perquè en sentir el programa feien el paral.lelisme que tothom havia sentit la jornada sense cotxes i en canvi *		
P1	* això no / i aquí com últimament estem molt amb l'activitat de la guerra de Kosovo hem fet bastantes coses al respecte però en canvi això no::: no no ningú va comentar-ho		
E	per què creus que algunes persones han dedicat un dia a la reflexió sobre la televisió ?		
P1	X a veure com a cridar l'atenció sobre que és un tema que que s'ha de reflexionar socialment no ? Lo que passa és que això de no sé si són massa efectiu les crides de::: de d'establir un dia en el calendari que s'hagi de de fer reflexió sobre els cotxes o l'altre dia que s'hagi de fer reflexió sobre la dona no sé no sé els organitzadors suposo que són els encarregats de valorar si tenen ressò o tenen realment interès // el que va bé és reflexionar sobre les coses per què*		
E	per què*		
P1	* però no un dia rera altre de reflexió		
E	com creus que s'hauria de fer doncs aquesta refle* ?		
P1	* home imagino doncs que en els mitjans de comunicació en general en les tribunes les tribunes públiques de diaris de de::: de de qualsevol altre tipus de mitjà i en el fòrum social en general és aquí on penso la gent sí hauria de parlar-ne		
E	de parlar-ne més		
P1	sí més profundament i:::		
E	no només en un dia		
P1	no		
E	sinó que creus que requereix unes reflexions diferents...		
	6 69*	242	450
E	... quines implicacions creus que / per exemple l'escola té a l'hora d'educar sobre la televisió / us preocupa el tema a vosaltres ?		
P1	ens preocupa el tema però la realitat és que a veure / com hi ha tants temes dintre del què és l'ensenyament / es::: es reflexiona sobre moltes coses s'incideix es preparen jornades sobre moltes coses que serien per exemple dependències toxicomanies salut i demés la televisió en concret dintre de les programacions que hem fet mai ha sigut un tema / mai ha sigut un tema una altra cosa és que dintre de dintre de certes assignatures sí que reflexionin sobre la televisió		
E	sí ? / per exemple diga-me'n alguna		
P1	sí hi ha l'ètica o filosofia o inclús dintre de les història o socials se'n parla / dels mitjans de comunicació		
E	se'n parla en general dels mitjans de comunicació ?		
P1	no no no i d'alguns en concret i bueno això ja depèn del dels professors en concret / ...		
P1	,,, però jo sé que aquest tema és un tema que::: que a més és un dels temes que any rera		

- any sempre en una classe o una altra se'n parla
- E i per exemple quan em dius que se'n parla / si ho saps eh / de què es parla ?
- P1 XX a veure el que interessa una mica és sempre fer una mica de sociologia dels joves en aquesta edat quina relació tenen amb la televisió què veuen què deixen de veure i de després la postura del professor ja depèn de cadascú / però m'imagino qui hi haurà qui abogui per un bon ús de la televisió / hi haurà qui estarà radicalment en contra d'ella llavors suposo que és que ja dic que això és puntual eh ?
- E però clar
- P1 sí:::
- E la informació que doneu
- P1 és puntual però es tenen debats es tenen debats com els pot tenir sobre::: el sexe / doncs també es té sobre la televisió
- E per tant saps que en algunes assignatures es tracta sobre # la televisió
- P1 # es tracta però sobre una forma forma espontània no està dintre de d'una programació general ni de tutories ni d'assignatures / eh?
- 692*
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 6 | 63 | 423 | 450 |
|--|---|----|-----|-----|
- E a part de la televisió
- P1 mhm
- E quan parlem així de mitjans de comunicació / què més hi inclouries tu si jo et digués ?
- P1 en aquest cas diaris revistes i la ràdio
- E diaris revistes i la ràdio bàsicament dins d'aquests mitjans de comunicació
- P1 mhm
- E i si matitzéssim més i et digués mitjans més de comunicació audiovisual / quins hi inclouries ?
- P1 home avui en dia internet no ? / penso que és el millor mitjà audiovisual que més arriba que es pot arribar a la gent o més lliurement pot arribar-hi no ?
- E llavors l'escola esteu preocupats per l'educació en aquests temes més de comunicació::: audiovisual ?
- P1 // a veure estem preocupats sí com estem en general preocupats per pels temes educatius aquest és un més dels temes educatius / i és important i ja et dic on més jo crec que es tracten els temes aquests és::: la::: perspectiva dels professors d'història o de o d'ètica o de filosofia aquí sí que / dintre inclús dels programes es parla dels mitjans de comunicació se'n parla *
- E * sí mitjans de comunicació sí
- P1 dels mitjans de comunicació
- E llavors la televisió més en concret sí o no / però::: suposo *
- P1 * no només era un exemple
- E sí home mitjans de comunicació sí són objecte d'estudi // sí sí i de X
- 631
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 6 | 64 | 531 | 619 |
|--|---|----|-----|-----|
- E perquè per exemple tu a nivell de professors / notes que hi hagi alguna preocupació que algun profe et digui mira dins de la nostra àrea seria important / necessitem per exemple aquests aparells per treballar això a l'aula ? Tu notes que els professors estiguin preocupats per aquest tema ?
- P1 // home no especialment si vols que et digui la veritat
- E tu com veus que són els aires que es respiren ?
- P1 // és que ara tampoc et sé dir bé::: és a dir no hi ha una una un::: com si diguéssim un moviment en el que es detectin que hi ha preocupació sobre aquests temes / hi ha preocupació sobre moltes coses / sobre moltes el que passa és que particularment el tema de mitjans de comunicació el que és objecte molt de conversa això sempre / ara de preocupació de que això s'ha de fer una programació concreta i tal no ho he detectat
- E no
- P1 no
- 642
- | | | |
|--|-----|-----|
| | 620 | 630 |
|--|-----|-----|
- E i llavors tu has notat que els professors et demanin mitjans de::: comunicació

- audiovisuals per treballar ?
- P1 sí això és diferent
- E això sí
- P1 sí les tecnologies modernes s'estan incloent poc a poc en totes les assignatures això sí
- 7 74 631 657
- E em podries dir quines teniu si us plau?
- P1 aquí utilitzem moltíssim l'ordinador / i llavors inclús dintre de les assignatures d'idiomes s'estan fent treballant a través d'internet i de bústies / i després els d'història segurament d'una manera més tradicional també utilitzen sistemes moderns / però el que::: utilitzen molt són diaris sobretot i vídeos trets de la televisió per estudiar-ne per estudiar temes de sociologia sí sí
- 741
- 742
- 743
- 7 71 658 748
- E quan em parlaves del vídeos gravats de la televisió / és el mateix professor qui se'ls ha d'enregistrar ?
- P1 sí normalment sempre és ell mateix
- E l'escola ofereix algun tipus de servei per dir als professors mira m'interessa aquest programa i no t'amuinis que l'escola te l'enregistrerà ?
- P1 no ho ha de fer cada un particularment o sigui pot haver materials que nosaltres traiem del centre de recursos /
- E mhm
- P1 o bé que ho podem tenir emmagatzemats aquí no ? / cada departament fem també el seu magatzem per dir-ho d'alguna manera videoteca o el que calgui no ?
- E teniu videoteca # al departament
- P1 # sí sí::: n'hi ha sobretot els d'història i els de filosofia són els que més estan sobre això i són els que tenen videoteca / i també tenim aquí doncs a la biblioteca / tenim la part de revistes i de diaris eh ? / El que passa és que nosaltres no oferim el material des de la direcció per dir-ho d'alguna manera sinó que és cada departament que es preocupa o un professor en concret que decideix gravar tal cosa i després portar-la a classe
- 712
- 749 800
- E els alumnes tenen accés a aquest material que tenen els departaments ?
- P tenen accés mmm o sigui directe i lliurement no / és el professor el que l'administra d'alguna manera pues es fa a les seves classes
- 7 72 801 828
- E llavors teniu algunes aules on tingueu vídeos retroprojectors de tot això teniu
- P1 sí
- E què teniu més o menys ?
- P1 tot això
- E vídeo
- P1 a veure hi ha una sala on tenim una pantalla gran diguem de de de televisió després tres vídeos que podem anar situant a les aules
- E vídeos mòbils
- P1 vídeos mòbils / després tenim una altra aula que també disposa de vídeo / els d'història tenen una petita aula laboratori on tenen també un altre vídeo n'hi ha bastants
- E n'hi ha bastants
- P1 sí
- 721
- 7 74 829 856
- E tu creus que es fan servir aquestes eines ?
- P1 sí força força
- E mira si abans comentàvem que a tu no t'havia arribat una preocupació molt específica sobre el tema per part dels professors / i després ara m'estàs dient # que es fan servir les eines
- P1 # però s'utilitzen es fan servir

- E quina funció creus que se'ls hi dóna ?
- P1 a veure a veure per exemple és que depèn a part de les assignatures que t'he esmentat /
que que:::
- E mhm
- P1 que tiren molt de vídeo i de:::
- E sí
- P1 de revista i de diari...
- 742
- 743
- 7 73 857 934
- després tens no sé com les ciències experimentals que també
necessiten doncs de::: de fer alguna demostració visual //les fan vol dir que tenen els seus
vídeos i també els passen als seus alumnes XX però són com a eines de de::: l'aula eh ?
eines de la pròpia metodologia de l'assignatura ara això pues no sé un dos tres passis
en tot el curs i depèn això depèn
- E podriem dir que pedagògicament
- P1 mhm
- E podrien ser més en la funció de motivar ? / és a dir motivar o acompanyar:::
- P1 bé tothom sap que és més agradable ara això no pot substituir *
- 731
- 6 61 934 1011
- E * per què tothom sap que és més agradable
- P1 perquè la cultura avui dia és una cultura visual i:::
- E visual
- P1 aquesta és una pega de l'ensenyament
- E per què és una pega ?
- P1 home perquè per nosaltres no pot ser un ensenyament audiovisual / l'únic possible i *
- E * per nosaltres perdó
- P1 els professors
- E els professors
- P1 des de la perspectiva dels professors
- E vale
- P1 no perquè necessites altres coses necessites material escrit necessites estudi i necessi-
tes moltes altres coses saber que és més agradable veure una pel.lícula o veure una una
un::: procés X biològic per vídeo / però això té una funció molt limitada és l'exemplificació
d'una cosa el que no pots muntar és tot un curs amb allò aquest tipus de:::
- 611
- 7 73 1012 1159
- E tu creus que en aquest cas el vídeo només el poden fer servir per motivar o acabar
de completar ?
- P1 no a vegades a vegades potser perquè::: perquè en un tema determinat allò és força més
descriptiu / o perquè es necessita una exemplificació::: o a vegades en sentit de motivació
el que no pots és basar a::: o caure una mica en la trampa de què només es motiva amb
amb mitjans audiovisuals / perquè bé els nanos es motiven ara per internet i es motiven
ara per televisió a a però això no és no es pot pensar en adaptar tot l'ensenyament en
aquesta metodologia és una metodologia complementària
- E tu creus que / si ho he entès bé
- P1 mhm
- E que la funció d'aquests mitjans és simplement completar
- P1 completar completar sí
- E les explicacions que vulgui fer el professor
- P1 mhm
- E i llavors on quedaria l'educació en la part més crítica / de l'educació audiovisual perquè com
tu has dit estem a la cultura de la imatge
- P1 sí
- E llavors qui s'ha d'encarregar d'educar per exemple els nostres alumnes potser en tenir un
esperit crític davant de tot això ?

- P1 home aquí hi ha està la cosa d'una forma una mica implícita aquí tenim una lluita terrible els de lectura
- E mhm
- P1 la lectura / per què ? Doncs perquè hi ha un rebuig a la lectura i al demés i és lo que et dic els nanos estan acostumats i les famílies cada vegada més doncs a la cultura fàcil de d'entrada visual i d'imatge / ah? Que a més pot ser enormement manipuladora no ? bé això és un altre perill però estan acostumats a això llavors aquí::: l'ensenyament encara és molt tradicional / és a dir *
- E * en aquest institut ?
- P1 no en general totes les assignatures treballen en textos / i treballen amb amb lectures i fomentem la lectura i llavors ens trobem resistència resistència d'alumnes i de pares en el sentit de per què tants llibres:::
- E els pares mateixos ?
- P1 sí:::
- E què us diuen ?
- P1 que es gasten molts diners amb llibres que han de comprar::: han de llegir moltes novel.les que no sé què / ...

731

6 61 1200 1228

- P1 ... clar i des d'aquí l'esforç no una mica al contrari els nanos s'han d'esforçar en la lectura / i no tot es pot substituir per la pels mitjans audiovisuals no ? La lectura ha d'existir i ha de continuar existint i l'escriptura també / amb això en aquest sentit l'ensenyament continua sent tradicional / ara que incorpores altres coses ? Però el que no::: acabem de comprendre és un món purament audiovisual no l'entendem /
- E des de
- P1 des de la perspectiva de la majoria de professors
- E per tant ho feu servir com a eina complementària
- P1 sí sí

611

- (...) tema: li pregunto sobre què es venen a queixar els pares i em diu que es queixen de la gran despesa que tenen de llibres en algunes assignatures i cursos. 1228-1330

6 66 1331 1408

- E i els pares t'exigeixen per exemple que tingueu més en compte una educació audiovisual o només quan es queixen*
- P1 * no exactament no
- E només *
- P1 tampoc és que aboguin per allò
- E vale
- P1 no el que sí que hi ha són queixes per l'excessiva lectura / això en general eh ?
- E i tu què en penses ?
- P1 jo crec que la lectura s'ha de fomentar / i a més ara sobretot no ara estem en un moment en què en què::: precisament l'altra cultura // externament a les escoles és purament audiovisual no ? llavors els nanos acabaran no llegint / si des d'aquí no es fomenta acabaran no llegint no comprant llibres ni diaris ni res perquè això no és prémer un botó no ?

662

4 43 1409 1425

- E abans també / si no recordo malament / m'havies comentat que no podíeu concebre una educació audiovisual / mmm potser això té alguna relació als mercats / perdó als materials que des del mercat venen ja perquè el professor els porti a l'aula ? / o no / no sé si m'explico
- P1 sí a vere hi ha més material audiovisual actualment / això està clar i es va incorporant a l'ensenyament eh no hi ha dubte / ...

431

6 61 1426 1503

... no el que jo deia és substituir-lo lo que és el material escrit / i el material de lectura / substituir-lo per material purament audiovisual oh::: potser al segle vinent serà diferent / però de moment / no ho concebem això no puc concebre-ho

- una classe únicament amb audiovisuals // perquè pensem "vamos" jo tampoc té el mateix rendiment el nano / jo ho he comprovat eh jo havia estudiat idiomes algun any
- E sí
- P1 amb amb amb jo com a alumne eh ? Amb material purament audiovisual i no i no no va tenir èxit
- E no et va:::
- P1 no no no no no
- 611
- (...) tema: li demano que classifiqui la comunicació audiovisual en llenguatge verbal i no verbal.
1503-1529
- 6 65 1530 1610
- E tu creus que els alumnes demanen algun tipus de formació d'aquesta audiovisual o demanen*?
- P1 * mmm bueno no és que demanin una formació audiovisual és que el que sí que::: els hi és més fàcil i més còmode aquest tipus de metodologia / llavors a vegades sí que ho demanen en el sentit de quan veiem un vídeo o quan sentim::: una cançó o quan sentim una audició sí sí tenen una certa inquietut / perquè de fet és al que estan acostumats és això quan surten d'aquí tot és audiovisual / aixís de clar eh ? / i a l'escola no comença a ser una cosa a a a::: a reflexionar no ? L'escola i el món de fora de l'escola comencen a estar una mica més separats que abans no ?
- 651
- 8 81 1611 1637
- E us han fet algun tipus d'avaluació externa sobre comunicació audiovisual ?
- P1 algú va fer va entrevistar a alguns professors sobre aquest tema / més que res sobre metodologia audiovisual dintre de l'aula / era una persona que feian alguna cosa sobre una tesi i va entrevistar a algun parell o tres de professors que es van oferir
- E molt bé
- P1 sí sí no recordo qui era eh ?
- E no passa res gràcies
- 812
- A 19993105-49 CE-ESO i AL PL2-cast**
- (...) tema: li demano informació sobre quina és la seva funció respecte del càrrec ja que en aquest centre les tasques de direcció estan repartides de manera més atípica en relació als altres centres ja que les tasques estan repartides "personalment". 0-227
- (...) tema: el que més i menys li agrada del càrrec i de la feina que fa. Comenta que el que més li desagrada és la falta de resposta per part del professorat en les convocatòries de reunions i l'entrega de feines. Porta molts anys en el mateix centre i realitzant la mateixa tasca. 228-420
- (...) tema: iniciem la conversa sobre si recorda què va passar fa uns tres dilluns, en relació a una jornada de reflexió, i que no era la dels cotxes. 421-457
- 457 525
- E ... què et va arribar de la jornada de reflexió sobre la televisió de fa unes tres setmanes?
- PL2 a doncs jo el que em va arribar per la ràdio perquè jo ho vaig sentir a la ràdio i llavors fèiem la conya aquesta avui veureu la televisió no la veureu perquè era la jornada aquesta / però res aquí::: al centre no es va fer res
- E i no us va arribar cap tipus d'informació ?
- PL2 no / si va arribar no sé si arribaria a les / coordinacions o a::: / jo no jo no tinc notícia de què arribés res
- E i no hi va fer res tampoc no ?
- PL2 no
- 6 68 526 842
- E per què creus tu que algú se li va ocórrer fer un dia de reflexió sobre la televisió ?
- PL2 no només una suposo que s'haurien de fer moltes / no ? / e::: a vere la televisió jo particularment / a mi m'agrada la televisió / una altra cosa és que no es pugui veure perquè no facin res d'interessant però és un mitjà de comunicació tan vàlid com a qualsevol altre

- clar i el que està malament és l'ús / que es fa de d'això / la programació XX hi ha que veure els comentaris de gent que es fan avui tothom sap tot el que surt el que presenta el que no presenta la sèrie o les sèries que són una porqueria i tot això / i és el que es veu no ?
- E creus que a molta gent li cau bé dir jo no veis la tele ?
- PL2 clar / evidentment
- E per què ?
- PL2 / pues perquè queda bé ::: no sé i és allò de "yo sólo veo la dos" i aquestes tonteries que es diuen i canal 33 i on fan programes // potser més interessants però vull dir::: que no sé no sé perquè diuen aquestes tonteries a mi m'agrada la televisió m'agrada molt una altra cosa és que jo actualment per la meva situació personal ni la puc veure ni::: i reconec que hi ha un bodrios de programes terribles però és evident que tots alguna vegada no vaig veure el que feien a TV3 per casualitat
- E just en aquell moment !
- PL2 i poses la tele i fas llàstima / pues tots alguna vegada trobes una vegada algun programa d'aquests que::: és cutre però els veus els mires / perquè a vegades necessites desconectar mira a les onze de la nit perquè abans no puc però sí que m'agrada seure'm una estona i hi ha dies que me'n vaig a dormir però hi ha altres dies que XX però també hi ha coses que són divertides / però aquesta tonteria de "yo sólo veo los documentales" jejeje a veure sí / però això és perquè queda més bé "en ciertos sectores" com aquest / passa quan em deies en aquest sector et refereixes en el col.lectiu d'aquí l'escola
- E sí / aquí a l'escola i en general
- E i en general
- PL2 sí
- E la gent amb la que et relaciones diuen aquests comentaris
- PL2 sí
- E què els hi dius tu ?
- PL2 jo no dic res
- E no els hi dius res / ja que parlem d'això / abans m'has dit que no es pot veure i tu dius encara que no es pugui veure a mi m'agrada / t'agrada veure la televisió / en quin sentit ho dius de què no es pot veure ?
- PL2 dic que jo personalment que jo per la meva situació personal no la puc veure
- E no no que dius que abans *
- PL2 * a::: home sí::: perquè realment hi ha programes que són són vergonyosos que sents vergonya "ajena" / tota la programació de concursos i tota la tonteria aquesta / hi ha d'altres que són programes més distrets / més agradables i els veus mires la tele i t'enganxes jo què sé::: sí::: m'agrada depèn del temps que tu tinguis / però la televisió és una evasió és una evasió encara que sigui per veure quatre idiotes què fan // però és que hi ha coses ofensives és que hi ha programes però això hi ha altres coses que no
- 681
- | | | | |
|--|-------|-----|-----|
| | 6 69* | 843 | 948 |
|--|-------|-----|-----|
- E aquí a l'escola teniu / teniu present d'educar en aquest sentit els alumnes ?
- PL2 " pues me temo que no muy poco "
- E no ? Pues com s'ha de mirar la televisió o::: què perquè si nosaltres tenim una opinió ells *
- PL2 * sí no
- E s'hi passen hores
- PL2 a vegades és una lluita::: dura aquesta
- E sí ?
- PL2 perquè és una lluita que sí clar des d'aquí pots fer i jo a vegades hi parlo XX però la lluita de la televisió no sé si una lluita contra **educar** i saber veure la televisió és una XX
- E i a l'escola no us heu plantejat portar algun pla a terme
- PL2 no la veritat és que no //
- E no ho teniu present ?
- PL2 això no vol dir que clar comentaris es facin i es facin::: o potser a tutories que comentin alguna cosa també i sí perquè sovint passen els hi passen reportatges i coses d'aquestes potser sí
- 692*
- | | | | |
|--|-------|-----|------|
| | 6 64* | 949 | 1043 |
|--|-------|-----|------|
- E tu com a cap d'estudis has percebut has percebut ja que tens molt contacte amb els

- professors si és algun tema que els preocupi / als altres professors el fet de sentir comentaris
- PL2 sí home i tant i tant / pues la televisió::: moltíssim no? pues la vida social la vida familiar i clar que comentes quan tu dius que els alumnes no tenen interès o no volen els valors no sé què doncs això clar és és la influència dels medis de comunicació però evidentment no influeix un diari / això ho acabo ara de comentar amb una companya això que evidentment la influència del diari // és sobretot la televisió
- 641*
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 65 | 1044 | 1140 |
|--|---|----|------|------|
- E i quin altre mitjà de comunicació afegiries que creus que pugui influenciar els nostres estudiants ?
- PL2 / mmm jo diria home clar / la televisió tot el món audiovisual // és la televisió / potser la música / mmm jo qué sé la::: no sé és que és el món aquest audiovisual / seria els ordinadors i tota aquesta això:::
- E això creus que enganxa ?
- PL2 molt moltíssim
- E i llavors *
- PL2 * l'altre dia perdona l'altre dia vam fer jornada de portes obertes van venir pares i mares no ? / oh oh oh els ohs d'exclamacions van ser sobretot perquè tenim una educació d'ordinadors / i bueno::: queda bé no ? / però ningú / ningú ni pares ni fills van preguntar per la biblioteca /
- E ningú ?
- PL2 ningú / és més ni estava inclòs // sigui perquè està aquí fora del de::: del que és l'edifici central va incloure la visita::: que això me'n vaig adonar jo mateixa després no perquè i "los niños" preguntaven "cuántos ordenadores hay en el instituto" no preguntaven quina XX
- E veus que és un tema que preocupa als nanos que han de venir i tot
- PL2 clar i els pares (...)
- (...) tema: canvi de la cinta en la gravació original, perdem 30 segons de temps i enllacem després amb el tema altre cop.
- PL2 ... és el més vistós que tenim a la casa del que vam ensenyar i llavors també::: XX és la tecnologia
- | | | | | |
|--|-------|--|------|------|
| | 6 69* | | 1241 | 1340 |
|--|-------|--|------|------|
- E llavors creus que avui en dia els alumnes estan molt influenciats per la comunicació / el llenguatge audiovisual que reben
- PL2 ells i a vere / els petits i els grans nosaltres també
- E i llavors no heu previst / perquè igual amb els ordinadors sí algun pla o projecte pedagògic per formar els alumnes / ho teniu previst amb els ordinadors per formar-los o:::
- PL2 no // "vamos" però tampoc no sé què vols dir
- E perdona és que no m'he explicat gens bé és a dir jo us he preguntat amb la televisió veiem que és important en la nostra societat que els influencia molt i teniu algun pla per educar els alumnes a veure la televisió ?
- PL2 no
- E i dius no
- PL2 com a plan no una altra cosa és que hi hagi dintre::: del que són les activitats de tutoria o dins d'una sessió reflexió o comentari sí / però així un plan de dir / no
- E i també comentàvem els ordinadors també fan servir el llenguatge audiovisual
- PL2 de l'ús i de l'abús
- E de l'ús i de l'abús
- PL2 doncs no un plan tampoc
- 692*
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 7 | 73 | 1341 | 1600 |
|--|---|----|------|------|
- E per tant a l'escola m'imagino que teniu vídeos teniu televisions
- PL2 sí
- E amb quina finalitat els feu servir ?
- PL2 // "yo poco" je je je
- E je je je
- PL2 "yo poco" no per res sinó perquè no::: // mmm home el que són les aules d'informàtica la veritat és que es fan servir per moltes assignatures / les llengües mateixes sí que hi ha:::

- o CV que es fan allà i que es fan servir programes especials de català o d'anglès
- E però amb quina finalitat per exemple / amb quina funció ?
- PL2 //
- E per què creus que ho fan servir ?
- PL2 pues en principi perquè els resulta més atractiu / bueno als alumnes i bueno a mi em sembla bé no ?
però bueno això és com tot que la tecnologia no ha de ser un fi ha de ser un suport com a suport per:::
per ensenyar o treballar bé en una assignatura d'ordinador XX bé què vols que et digui / que facis algun
tipus d'activitat durant un temps pues bé però sempre les mateixes i potser res això depèn
del tipus de nano perquè hi ha nano molt que és això que estan tan desestructurats que
bueno i això que segurament els hi va molt bé i els hi convé però bueno ja dic com un suport
i com a un element / d'ajuda pues bé ara que la finalitat sigui tot per l'ordinador no
- E per tant els mitjans audiovisuals que teniu aquí a l'institut els feu servir més com a complement //
de l'explicació
- PL2 sí::: en principi sí home depèn / hi ha assignatures més o crèdits més concrets d'informàtica això
sí fins i tot hi ha algun crèdit d'aquests variables no sé si estan fent ara la història del
cinema // sobretot estudiar la història a través de:::
- E mhm
- PL2 de del cinema pues també / però és això un CV
- E en crèdits comuns no tanta cosa
- PL2 // sí també perquè a vegades si passes una pel.lícula o un reportatge o una cosa molt concreta
/ sí::: això depèn mira com tot
- E clar
- PL2 uns molt / ho fan servir molt i altres pues que:::
- 731
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 4 | 43 | 1601 | 1620 |
|--|---|----|------|------|
- E sobre els tipus de material que el mercat ofereix sobre la comunicació audiovisual / què en penses ?
- PL2 //
- E que són suficients / o no ?
- PL2 jo és que no conec molt aquest món la veritat
- E per què perquè no et crida l'atenció o:::
- 433
- | | | | | |
|--|--|--|------|------|
| | | | 1621 | 1632 |
|--|--|--|------|------|
- PL2 no però és que no::: a mí és que no m'atrau molt tot això / personalment no:::
- E cadascú tenim els nostres gustos
- PL2 no sé no::: / "el papel y el lápiz y vamos" / que sí que::: reconec que realment que hi ha moltes
coses que::: però no no::: faig
- E no ho fas servir molt
- PL2 no ho faig servir tot això
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 4 | 42 | 1633 | 1700 |
|--|---|----|------|------|
- E i tu has notat si els professors del teu departament o més en general que tu tens contacte amb
l'escola tu has notat si demanen formació sobre aquest tema ?
- PL2 home suposo que a tots els falta / sí sí sí i segurament::: que sí que hi ha ofertes de cursos
de cursets a l'estiu i tot això no i segurament sí sí que és veritat / però això és com tot a vegades
has de desplaçar-te i al juliol no et ve de gust / jo és que en el meu cas ni puc no però::: sí sí que
és veritat que es necessiten coneixements
- 421
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 64 | 1701 | 1741 |
|--|---|----|------|------|
- E que alguns professors sí que estan interessats i fan cursos i:::
- PL2 això és com tot hi ha gent que li atrau més i ja s'han preparat i han fet coses i han altres que no han
fet mai res // ni engegar un ordinador pues / és com tot no ? I és veritat si segurament diguessis
bueno tinguessis parlo per mí e::: més coneixement de::: de de la oferta que hi ha segurament
faria més cursos
- 643
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 63 | 1742 | 1812 |
|--|---|----|------|------|
- E des de direcció us ha arribat algun tipus de consigna de dir hem de tenir present / incloure aquest
tipus de comunicació ?

PL2 no han enviat consigna ara les dotacions de la Generalitat // a part de tecnològiques no són de cap mena::: m'entens
 E sí
 PL2 per això ja ho tinc clar
 E per tant funcioneu amb el que podeu
 PL2 aquí t'envien uns programes d'ordinadors no sé què però podien també enviar una bona dotació per a una videoteca / dins d'aquesta línia això no ho faran mai ni per la biblioteca ni:::

632

7 71 1813 2011

E llavors l'escola per exemple si algun professor diu a mi m'interessa :: que algú m'enregistri aquest programa que fan a la televisió
 PL2 sí
 E o m'interessa que feu còpies d'això / teniu previst algun suport pels professors d'aquest tipus ?
 PL2 sí això hi ha un taller de vídeos hi ha hi ha hi ha sala una sala que hi ha instal.lat un vídeo i una d'aquestes coses que
 E un reproductor
 PL2 sí una cosa així més sofisticada més maca i després tenim dos vídeos mòbils //
 E però això és per ús jo em referia més al temps de preparació i elaboració
 PL2 com funciona ? Bueno aquí tenim entre cometes una videoteca
 E mhm
 PL2 i llavors hi ha una persona que s'encarrega d'això / i llavors pues mmm cada departament pot tenir la seves::: cintes i programes i normalment s'encarrega a un altre departament jo què sé que fan un programa de no sé què que fan una pel.lícula i ell s'encarrega de:::
 E un professor mateix d'enregistrar-ho
 PL2 l'interessat clar
 E és que existeix en altres llocs una persona que t'ho fa
 PL2 no aquí la persona és l'encarregada de controlar i de tenir amb ordre el que seria la videoteca
 E vale vale
 PL2 però després si interessa enregistrar / home algunes vegades sí que li hem dit a aquesta persona / no per res però com que ho fa molt bé i és "muy manitas" pues a vegades li he dit mira em podries gravar això que fan avui tal cual sí
 E llavors o feu més a nivell personal
 PL2 sí::: i més de departament
 E a vale de dir el departament ens pot fer això ? Però unes hores establertes per aquesta persona que tingui per a atendre-us a vosaltres de dir mira jo vull fer això a l'aula però tinc problemes amb l'aparell Y
 PL2 sí
 E això ho teniu ?
 PL2 sí hi ha una persona encarregada el que és el manteniment diguem i control de tot això sí
 E llavors teniu una persona que és l'encarregada d'això
 PL2 sí

711

7 74 1812 2125

E ara passem a parlar una mica més de tu com a professora de llengua castellana / jo vaig passar unes enquestes / però com que no les van contestar molt ja vaig dir que no te la passessin perquè vindria a fer-te l'entrevista / ja sé que teniu molta feina i així ho podem comentar alhora ara són preguntes més directes sobre les teves classes de llengua a l'ESO bàsicament / quin material fas servir tu a l'aula ?
 PL2 pues a a l'aula el llibre o dossier perquè en alguns casos tenen dossiers fets per nosaltres / els comuns tenen més llibres els variables més dossiers i::: diccionaris i llibres de lectura i::: això que et deia abans veure alguna pel.lícula o veure alguna cosa així **però poc**
 E que la portes potser per suport
 PL2 sí sí sí sí clar a vegades si fas crèdits de literatura pues a vegades això una obra sempre se'ls hi queda millor
 E amb la pel.lícula vols dir
 PL2 sí

742

- 2 24 2126 2145
- E d'acord llavors el material qui l'escull ?
- PL2 el departament
- E en conjunt tots els professors decidíu per primer farem això per segon farem allò
- PL2 sí el que és el material comú i el llibre de lectura ho fem conjuntament al departament // i després doncs a l'hora de treballar pues:::
- 241
- 2 29 2146 2206
- E no aneu tan conjuntament potser interpreto
- PL2 tot depèn de la persona que faci el mateix nivell que tu pues et coordines molt molt molt molt o gens gens gens
- E per tant depèn de la persona
- PL2 això
- E i de la relació que tinguis amb ella
- PL2 sí
- E molt bé
- 292
- 3 31 2207 2334
- E ... creus que els objectius generals d'AL del currículum del primer nivell de concreció s'adeqüen a les necessitats de la nostra societat actual ?
- PL2 no tinc ni idea del que "cuales son estos" dels objectius generals del primer nivell de concreció
- E sí allò de la Generalitat
- PL2 sí no no si ja sé però vull dir que::: ni me'ls he i m'és igual // els objectius generals estan molt clars quins han de ser es posin les paraules que es posin
- E quins creus tu que han de ser
- PL2 mira aquí no hi ha més que::: i això m'ho deia un professor quan era jo petita i m'ha quedat sempre molt gravat / no hi ha més que escriure saber escriure i llegir // "escuchar y hablar" / i aquests han de ser els objectius a qualsevol nivell / clar no demanaràs el mateix a primer que a segon que a quart o a batxillerat però bé la resta tot són floritures / i::: i em preguntaves
- E que si aquests objectius eren adequats o no a la societat actual ?
- PL2 jo suposo que els he llegit més d'una vegada i no ho sé però segur que no els objectius sempre::: s'entén perquè hi ha una barreja de nivells
- E aquí a l'ESO ?
- PL2 i a tot arreu
- 312
- 1 11 2335
- E llavors com creus que s'ha portat a terme la Reforma ?
- PL2 això no pot durar molt temps
- E no ?
- PL2 jo sostenc aquesta teoria no sé
- E per què no creus que durarà ?
- PL2 perquè no funciona i llavors si no funciona dóna problemes i aquests problemes després no::: de moment no sé però ja portem uns anys i no i no veis que es solucioni i això veis que ha d'esclatar // vull dir ha d'esclatar perquè evidentement hi ha ja no aquí en aquest centre que segurament és un centre prou tranquil / però el que sents a les notícies de comentaris de gent que està en altres centres i amb altres zones i aquesta barreja tan gran d'alumnat és dolenta
- E creus que és dolenta ?
- PL2 sí
- E i després teniu problemes a l'hora de treballar aquí ?
- PL2 és clar / és com tot / això de la diversitat qui sap com s'ha de fer que vingui i que ens ho expliqui que entri a l'aula i que ho faci llavors vaja jo tinc bona disposició a aprendre i ho aprendré això no això
- E esteu vivint aquí com un problema l'atenció a la diversitat ?
- PL2 l'atenció a la diversitat a mi aquestes paraules és l'atenció als alumnes // llavors tenir dins d'una aula a alumnes amb molts nivells tan dispars / això és pràcticament impossible // i qui ho sàpiga fer jo m'ho crec però he de dir que vingui i que m'ho expliqui perquè això crea problemes // llavors

- vols atendre als que tiren als que no tiren als del mig i això és una bogeria clar això / que sempre s'ha donat (...)
- (...) tema: torna a insistir en el tema de la diversitat i del canvi d'horari trimestral. Diu que no s'enteren ni les famílies ni els nanos. 2535-2735
- 112
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 1 | 12 | 2736 | 2834 |
|--|---|----|------|------|
- E i en general aquí com s'ha implantat la reforma ?
- PL2 mira hi ha de tot / un que està més::: / o que estava i::: altres que estan més radicalment en contra i tampoc ho reconeixen que això és la realitat s'estan donant tot el dia contra la paret i que no volen i que no volen però si no es tracta de que la vulguis o no la vulguis sinó que estiguis d'acord o no / sinó que això és el que hi ha i que per tant s'hi ha de fer front i a veure com es fa / aquesta és el problema això és el que s'ha de fer
- E clar
- PL2 llavors hi ha de tot de tot / potser ni gent molt entusiasmada que sí que hi havia pues potser no hi ha i no sé / com tot hi ha qui ho relativitza perquè ha passat temps / hi ha de tot
- 122
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 2 | 29 | 2835 | 2920 |
|--|---|----|------|------|
- E i al departament de llengua que tu estàs / com ho veus que els professors ho porten ?
- PL2 // és que el meu departament (...)
- (...) tema: comenta algunes coses obertament del departament que em demana que no surtin de la conversa, per tant en farem una interpretació de les seves paraules per complir el que vam pactar.
- Respecte de la coordinació interna ella diu que hi ha actituds i maneres de fer molt diferents per la qual cosa no van molt coordinats i ho arreglen com poden. Ella ho defineix com persones molt "dispares".
- Ella mateixa reconeix que no hi ha prou coordinació.
- 292
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 2 | 26 | 2921 | 3054 |
|--|---|----|------|------|
- Malgrat això diu que no hi ha enfrontaments personals i que la relació entre les persones és bona.
- 261
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 2 | 22 | 3054 | 3353 |
|--|---|----|------|------|
- E ... abans t'he preguntat pel primer nivell de concreció i ara t'anava a preguntar pel segon què heu fet amb el segon ?
- PL2 és que no sé el que diu / no sé què és això del segon de veritat t'ho dic que no:::
- E dedueixo que potser des de direcció tampoc no us exigeixen que els feu no ?
- PL2 no
- E perquè si no els tindríeu
- PL2 no a vere espera espera espera anem parlant / és veritat tenim les programacions fetes del que és la part oficial i administrativa i burocràtica això ho tenim fet / això està fet però jo ara mateix ni me'n recordo del primer ni del segon però sí que els vam fer que hem de posar això i repartir-los per nivells o per cursos sí que es va fer tot això / però ara no ho tinc aquí (...)
- (...) tema: torno a explicar què és el primer nivell i el segon. Ella torna a insistir en què sí que està fet i em diu que ho té la persona que està de baixa. 3154-3353
- 224
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 2 | 23 | 3354 | 3420 |
|--|---|----|------|------|
- E ... i amb la persona que us toca fer el mateix grup / us coordineu ?
- PL2 sí ens coordinem a principi de curs
- E i us aneu trobant periòdicament ?
- PL2 això ja t'he dit que depèn de qui sigui la persona / a l'inici de curs sempre es fa / o al final de curs
- E vale
- PL2 això es fa / això ho fem una mica obligats però ho fem / ara després mantenir aquest contacte i aquesta coordinació al llarg del curs pues depèn
- 233
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 2 | 29 | 3421 | 3444 |
|--|---|----|------|------|
- E per què teniu algunes hores comuns de departament per trobar-vos ?
- PL2 sí teòricament tenim una hora però és una hora dolenta perquè a vegades hi ha més reunions

- i::: i no és tan fixe com hi ha centres que diuen cada dimarts o dimecres no sé què
E és a dir que no ho teniu tan rigurosament no ?
PL2 no
E vale vale
292
3 34 3445 3613
E hi heu tingut en compte incloure-hi la comunicació audiovisual en aquesta programació ?
PL2 mmm a l'ESO no
E de llengua vull dir
PL2 de llengua jo no he fet batxillerat aquest any perquè he estat de baixa / però em penso que a batxillerat sí que s'han fet coses d'aquestes / saps què vull dir dins de la programació però no ho sé exactament
E però a ESO ho heu previst ?
PL2 no
(...) tema: li explico que al primer nivell de concreció de llengua hi ha continguts de comunicació audiovisual 3522-3535
PL2 ... hi ha alguns crèdits que sí::: recordo que alguns crèdits de literatura sí que s'han basat en algun programa o han passat una pel.lícula o aquestes coses sí et refereixes a això o no ?
E sí em refereixo a si ho teníeu present vosaltres a l'hora d'incorporar-ho a la classe de llengua
PL2 a si teníem present que estava # al primer nivell de concreció
E # al primer nivell de concreció i tot el que es demanava en teoria perquè un alumne a quart d'ESO ha d'assolir
PL2 sí
E sobre la comunicació audiovisual no ? El primer nivell de concreció diríem que és tot el que l'alumne quan acabi ha d'haver assolit
PL2 mhm / però afecta a les llengües només o a tot ?
342
5 51 3614 3644
E afecta a les llengües i a altres àrees que comparteixen continguts / pots intentar pensar quines poden ser ? / és a dir a l'AL s'exigeixen continguts audiovisuals i a altres àrees / quines creus que podrien ser ?
PL2 pues la de socials / suposo no ?
E sí i alguna altra
PL2 // mhm
E visual i plàstica
PL2 ah
511
3 34 3645 3752
E llavors aquestes àrees i altres tenen continguts comuns sobre comunicació audiovisual i jo et preguntava vosaltres teniu present això / ho incloeu a l'hora de programar ?
PL2 poc
E poc ?
PL2 a l'hora de programar molt poc
E és a dir quan vas a classe / amb la programació del tercer nivell treballar això perquè així aconseguiré assolir algun objectiu
PL2 ja et dic que poc / super poc això
E molt poc no és una cosa que::: un tema que us cridi l'atenció
PL2 no //
E i per tant el porteu a l'aula potser cadascú com vol o:::
PL2 sí però és que temes d'aquests / fem pocs la veritat que::: no
E no
PL2 no
E llavors creus que *
PL2 * em miraré això del nivell de concreció a veure que:::
E és que jo abans de fer això me'ls he hagut d'empapar (...)
(...) tema: parlem dels primers nivells de concreció d'algunes assignatures. 3726-3752
342

- PL2 en què estan jugant i com estan jugant
 E això sí que ho treballau a les classes de llengua
 PL2 sí clar això pot estar des del que són les programacions
 E sí sí
 PL2 pues això
 E i per exemple / amb un alumne de quart d'ESO què podeu treballar sobre la imatge ? / de què els fas adonar ?
 PL2 clar home pues jo::: tinc tinc des de fa anys com un dossier preparat d'anuncis i jo pues no sé treballem clar des de què l'expressió o porten eslògans o de la televisió casi sempre perquè clar
 E clar
 PL2 llavors és bueno treballar i veure jocs o recursos que han pogut fer servir en el / en el els eslògans amb el text aquest de la publicitat i llavors et poses en la funció del llenguatge encara que no parlis de funcions però només
 E mhm
 PL2 això de captar::: la funció retòrica clar / de totes aquestes coses no ? / i la imatge
 E i la imatge *
 PL2 * jo no és que entengui e d'això / jo no entenc res però tinc com una::: una clar si tu veus un anunci i veus una fotografia i et poses a analitzar treus coses
 E i com l'analitzeu ?
 PL2 vull dir que és reflexionar i veure de quina manera això t'ha convèncer de què compris o de que consumis / pues és veure com t'ho fan en realitat clar això / i aquest cotxe perquè és per joves o per família de "cuatro criaturas y los niños" / i perquè "el rojo éste y este es plateado" aixòs
 E per tant els fas adonar dels colors
 PL2 si veus això sí que m'agrada veus ?
 E la imatge és un tema molt important
 PL2 sí
 E sí pues ja ho treballes ja ho treballes /
 PL2 sí jo pensava més en / els ordinadors / això sí m'agrada molt
 E el món de la imatge és molt important
 PL2 m'agrada / m'atrau més que no tot això de la internet XX primer perquè jo em perdo ja dic que no:::
 E però en canvi el món de la imatge sí que et preocupa
 PL2 sí això m'agrada molt
 E i ho treballes amb els alumnes per tant ho feu / a quin curs ?
 PL2 això ho vaig fer l'any passat a tercer
 E a tercer d'ESO ho vas treballar amb els alumnes tot el món de la imatge i de la publicitat
 PL2 sí però bueno no:::

417

415

4

42

4327

4424

- E et va suposar a tu algun esforç incloure els codis del llenguatge de la imatge a l'hora de portar-ho a classe o ho feies a nivell intuïtiu ? / no sé si m'explico / a l'hora d'explicar la imatge tu vas haver de buscar formació
 PL2 no:::
 E o era el que tu ja:::
 PL2 no jo en aquest sentit no::: home sí que has pogut llegir alguna cosa o de vegades hi ha articles que et criden l'atenció i els portes a classe i fas / però és parar-te no una mica no si tens a::: si t'agrada és una cosa que t'atrau
 E clar
 PL2 i et quedes un moment reflexionant i veure::: i vas analitzant coses no ?
 E per tant ho has fet més del que podríem dir que tens de collita pròpia no ?
 PL2 sí clar / a vere la imatge què és és forma és color és ::: sons això és el que vas a analitzar
 E això és el que heu treballat / molt bé

422

5

52

4425

4440

- E ... el departament de llengua conjuntament amb el de socials o el de visual i plàstica treballau ?

- PL2 no
 E no / és que com que hi ha això que hem comentat jo preguntava si teníeu algun tipus de relació
 522
 6 61 4441 4613
 E sobre el famós tòpic que una imatge val més que mil paraules / què en penses ?
 PL2 no
 E que no
 PL2 crec que no
 E per què ?
 PL2 // bueno no i no ho sé / he dit un no "muy rotundo" // el que passa és que és // a veure
 una imatge val més que:: no no sí / mil paraules
 E sí
 PL2 el que passa és que és més difícil de trobar les paraules potser no ? // bueno és que no sé /
 no sé és que a vere diu molt una imatge és veritat diu molt i mil paraules no poden dir res / això
 és veritat //
 E per tant tu què diries ?
 PL2 és jo ara amb això he dit un que no com dient no sobretot la paraula o sigui surto en defensa
 de la paraula o sigui i el meu no era per això / ara és veritat que una imatge sempre diu i mil
 paraules poden no dir res
 E o també a vegades / poden arribar a dir
 PL2 sí home::: / evidentment que sí / això és veritat he dit un no que era un no de dir "eh ojo" la
 paraula "que no me la toquen"
 613
- (...) tema: definició del llenguatge verbal i no verbal. 4614-4645
 4 43 4646 4740
 E tu abans em deies que amb la reforma no us sentíeu bé / que potser a vegades no us sentíeu
 prou recolzats per portar-la a terme / amb::: i llavors creus que els materials que hi ha en llengua
 i literatura són bons són bons per tirar-la endavant ?
 PL2 // mmm jo és que no conec és això que tu dius jo sí hi ha materials d'aquests de de::: de bueno
 això coses de d'informàtica de coses d'aquestes
 E en llengua i literatura
 PL2 ho desconec eh::: / ho desconec molt // i la resta::: de la literatura què és ? són els llibres
 que no n'hi ha més la llengua sí que hi ha pues això hi ha pots combinar més hi ha més oferta de:::
 d'aspectes a treballar i però lo que és la literatura XX
 433
- (...) tema: preguntem opinió sobre que s'hagi ajuntat llengua i literatura. Ella respon que tenen
 crèdits de literatura a 4t d'ESO només i una petita introducció a tercer . Ho fas així i es salten
 la part de llengua o literatura que no toqui segons el crèdit que fan. 4741-4856

A 19991705-28 CPED i AL PL3-cat

- (...) tema: parlem del que més li agrada de la seva feina i del seu càrrec. Ella diu
 que li agrada molt fer classe i respecte del càrrec diu que el que menys li
 agrada és que ha de tirar del carro i que el carro no va. 0-332
 9 91 323 500
 E ... seguei alguna línia específica de pedagogia a l'hora de coordinar-vos tots ?
 PL3 no perquè la línia bàsica és intentar coordinar-nos i això no està fet / diguéssim és el gran
 intent //
 E això t'ho has trobat tu aquest any o ja estava així ?
 PL3 sí això ja fa temps que està aixís
 E d'acord ja fa temps i veus que hi ha una manca de:::
 PL3 hi ha un intent de coordinar molt més del que es coordina
 E quants professors sou
 PL3 setanta

- E setanta comptant tot el que feu
 PL3 sí no som setanta però som 68 o 69
 E i tu ets l'encarregada globalment d'intentar coordinar-los a tots / en el bon sentit eh ?
 PL3 sí ja veus que la cosa::: //
 E moltíssima feina
 PL3 arribem a un intent això és una cosa que no es pot fer d'avui per demà és una feina molt::: /
 i així com a la bàsica / hi ha molts més anys que hi ha tradició de coordinació i tot això a
 la secundària no / i això és un intent de crear aquesta tradició aquesta XX
 E abans ja hi havia algú que ocupava aquest càrrec o l'heu posat nou perquè ara::: ?
 PL3 no ja hi era el que passa és que era més dedicat a fer activitats extraescolars activitats
 més / el que seria activitats jo què sé fora del currículum però ara hi ha aquesta mena d'intent
 de
 E de coordinar-vos dins del currículum ?
 PL3 exacte
 E i aquest és el nou paper que et toca ?
 PL3 sí però això és una feina que està començada només
 E home clar però és molt important perquè vosaltres ja veieu que fa falta començar
 PL3 sí
 E però bé ?
 PL3 sí

912

- (...) tema: preguntem si sabia què va fer-se el passat 10 de maig. Es dedicà la jornada a la reflexió sobre la televisió. Ella ens diu que se'n va assabentar després. 501-510

511

704

- E ... què et va semblar ?
 PL3 una tonteria
 E per què ?
 PL3 perquè no crec que ningú se n'enterés i continuà mirant la tele igualment / vull dir que je je je
 E on ho vas sentir tu ?
 PL3 a la ràdio / al cap de dos dies
 E al cap de dos dies i em pots fer uns cinc cèntims dels comentaris que van dir ?
 PL3 és que en parlaven de passada jo primer no vaig saber de què anava / en parlaven de passada
 perquè parlaven en un programa de conya que parlaven sobre la reflexió de la tele i em vaig pensar
 que era de conya però llavors ho van enllaçar això amb lo dels cotxes / de l'altra vegada
 i per això vaig deduir perquè jo em pensava que era broma
 E crec que acabes de dir que era un tonteria / per què una tonteria ?
 PL3 per què *
 E * a part que perquè perdona perquè m'has dit que ningú se'n va assabentar / perquè més
 ho trobes una tonteria
 PL3 perquè això de fer una reflexió sobre una jornada sense tele / als moments que estem
 doncs no en tot cas s'han de fer una altra mena de reflexionar que XX inclús els valors
 de la tele però mentres tant
 E et preocupa el tema aquest de la reflexió que es pugui fer als alumnes ja pensant més en
 l'institut sobre la televisió ?
 PL3 home potser aquesta reflexió no l'haurien de fer els alumnes sinó que és la societat els
 alumnes fan allò que veuen fer / i en tot cas si algú altre l'ha de fer més que els alumnes
 els grans / si els grans el que fan és posar-los davant de la tele perquè no molestin
 doncs els nens allà s'estan això vol dir que::: als pares els hi passa alguna cosa o als
 grans en general ens passa alguna cosa
 E com creus que es podria paliar una mica el problema ?
 PL3 doncs muntant les coses d'una altra manera però no els nens / és a dir els nens es passen
 masses hores mirant la televisió però ningú els ofereix una alternativa / evidentment si no
 poden jugar al carrer sinó poden ningú els hi explica què és un llibre ningú no veuen mai
 cap exemple / doncs no és evident que els nens captin lo que::: veuen

- E us preocupa aquest tema aquí a l'institut / no a nivell de nanos sinó tu veus que es respira alguna cosa a nivell de professors per intentar educar en ensenyar a veure la televisió o::: vídeos o informacions bàsiques que s'hi puguin donar ?
- PL3 // a veure hi ha una::: a vegades t'arriben coses i utilitzes materials passes reflexions però em penso que::: nosaltres no podem a::: és quan com intentem reflexionar sobre el consum de drogues i totes aquestes coses / d'alguna manera nosaltres no ens podem quedar aïllats del món / i si la societat en general els nens / e::: estan educats en un ambient que::: que s'ha de fumar i s'ha de beure i s'ha de consumir drogues perquè si no no tal / és com la tele és a dir / nosaltres no podem lluitar contra la tele tots sols per tant e::: es pot fer una tasca pedagògica però és lluitar contra la paret si ningú més fa res
- E i potser en aquest ningú més hi inclouries la societat ? / que hauríem de fer una tasca potser conjuntament amb la societat
- PL3 sí però quan s'ha de fer una tasca d'aquestes vol dir que el problema ja el tens / és que és com si tens violència al centre a les escoles americanes ara correm-hi tots a veure com s'arregla / el que s'ha de fer és intentar que no s'hi arribi / i en aquests moments::: ho tenim una mica fotut eh ?
- E el de la violència o
- PL3 el de la tele
- E el de la tele
- PL3 la violència no
- E no ens ha arribat potser tant
- PL3 no perquè com que anem vint anys endarrerits amb els Estats Units ja ens arribarà / però el de la tele / no és tant el problema de la tele només la tele vull dir / el fet que només vegin la tele / perquè una persona pot veure la tele llegir un llibre fer esport i::: anar a passeig / però els nens actuals només miren la tele
- E com ho has detectat això / perquè veus que t'ho diuen / són impressions teves / què t'arriba ?
- PL3 per exemple els nens / jo començo a les 8 del matí cada dia / evidentment a partir de les 11 de la nit no miro la tele / i els nens jo sé nens i més grans eh / m'expliquen els programes que fan a les 2 de la matinada / això l'endemà a les 8 del dematí / la qual cosa aquests nens ni descansen / ni estudien ni res de res //
- (...) tema: continuem parlant de la implicació dels pares en aquest fet. 919-933
- 64a*
- | | | | | |
|--|---|----|-----|------|
| | 2 | 28 | 934 | 1005 |
|--|---|----|-----|------|
- E ... llavors tu veus que et preocupa el tema / que és important / però a nivell de professors de llengua o alguna altra assignatura sabeu que hi hagi crèdits referents a això ?
- PL3 sí que sabem que hi ha crèdits variables / sí
- E i els feu aquí ?
- PL3 aquest any no / havíem fet alguna cosa de publicitat ...
- PL3 ... i per exemple jo quan havia fet 4t d'ESO / a::: feia un crèdit de cinema / llavors introduïa el que és una mica la publicitat televisiva i coses d'aquestes i en relació però un crèdit específicament d'ensenyar a mirar la tele no l'hem fet mai / jo sé que existeix però no
- 281
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 67 | 1006 | 1100 |
|--|---|----|------|------|
- E però no l'heu fet perquè potser tu veus que amb els teus companys potser és un tema que no acaba de preocupar prou ? / o que sí que preocupa però:::
- PL3 no el que passa és que hem de fer tantes coses que l'Esperit Sant tampoc no som perquè és clar hem de fer un crèdit de reforç un crèdit d'ampliació un crèdit de no sé què un crèdit de no sé que més vam fer el del cinema i també els hem d'ensenyar a mirar el cinema / nosaltres no podem fer-ho tot
- E llavors aquest any heu prioritzat almenys no fer aquest de cinema i fer algun altre que:::
- PL3 no aquest any l'està fent un company meu
- E ah
- PL3 el que passa és que::: a vere els crèdits són els que són i a tu et toquen tants crèdits i al departament evidentment hem de prioritzar moltes vegades hem de prioritzar que els nanos surtin llegint i escrivint
- E penseu que a vegades això és molt més important que ensenyar-los a tenir un esperit crític

- davant dels mitjans audiovisuals ?
- PL3 no ni més ni menys / el que passa és que::: És una altra cosa / diferent
671
- 6 65 1101 1200
- E tu has notat si els alumnes us fan algun reclam que volen aprendre a mirar el cinema o algun altre tipus d'audiovisual ?
- PL3 //
- E per què tu estàs molt en contacte amb ells també ? / veus que ells diguin demanin alguna cosa ?
- PL3 no perquè per exemple fins i tot moltes vegades se'ls hi fa és a dir són consumidors / compulsius de televisió de pel.lícules perquè quan tu jo en aquest crèdit que he fet de cinema i els feia reaccionar sobre la / el muntatge la música / una mica tot el que és la tècnica cinematogràfica / ells més aviat és a dir / fins i tot són tan compulsivament consumidors que alhora de reflexionar sobre el mitjà fins i tot això els hi costa molt / llavors ells preferirien mirar la tele sense veure o mirar la pel.lícula sense::: //
- E tu has notat que per part d'ells hi ha fins i tot una resistència a analitzar aquests fets ?
- PL3 tu et poses i analitzes segons quines pel.lícules perquè ells voldrien veure Rocky 25 // m'explico clar a tu et serveix per analitzar la tècnica cinematogràfica per dir alguna cosa / això és lo que passa
652
- 1201 1222
- E i a nivell de professors / perquè suposo que t'ho han de demanar a tu / algun tipus de formació específica per poder treballar aquests mitjans audiovisuals amb els alumnes
- PL3 no
- E perquè dic potser alguns diuen m'agradaria fer algun curset d'això perquè pot ser interessant
- PL3 aquí a l'institut si et vols apuntar a algun curset t'apuntes i si no no / i si t'interessa el tema te n'assabentes i si no no /...
- 4 42 1222 1249
- PL3 ... si jo vaig a un curset de cinema però a mi ningú m'ha::: / en tot cas és tot coses que m'he preparat jo perquè a mi m'agrada el cinema i m'agrada t'has sentit recolzada a l'hora d'intentar portar un cèdit així a terme ?
- E //
- E tu l'has fet perquè a tu t'ha agradat
- PL3 sí
- E i perquè creus que és important
- PL3 el recolzament per qui ?
- E per exemple *
- PL3 * a mi ningú m'ha pagat les hores extres que jo m'he estat a casa meva muntant-me aquest crèdit
- E exacte ...
421
- 7 71 1250 1330
- E ... és que hi ha centres on tenen una tutoria tècnica d'audiovisuals i els professors poden demanar-li ajuda per gravar pel.lícules / fer còpies / que el centre ho posa al servei dels professors / i jo et preguntava si tu havies rebut alguna ajuda
- PL3 diguéssim que el suport tècnic sóc jo i l'intel.lectual també /
- E perquè saps fer-ho i:::
- PL3 clar perquè aquí estem a la pública i ningú et paga ni:::
- E és una escola pública / eh ? La que t'estic dient
- PL3 perquè el suport tècnic en tot cas qui els hi dona // la mateixa escola ?
- E sí
- PL3 el suport tècnic si ve algú i em di grava'm aquest vídeo o còpiam aquest vídeo sóc jo el suport tècnic m'entens ? / vull dir que ja ho fem / vull dir que ja tenim mitjans tècnics però són una misèria
712
- 7 72 1331 1440
- E perquè dius que són una misèria / quins mitjans teniu ?

PL3	una gravadora de cintes de vídeo / tot lo que tenim i vídeos per mirar pel.lícules				
E	més o menys quants vídeos teniu ? (...)				
(...)	tema: comentem tots els aparells i recursos que tenen, aula d'audiovisuals i vídeos mòbils i fixes. Dos retroprojectors per tot el centre. 1354-1440				
	722				
		7	74	1441	1457
E	i llavors a nivell informàtic què teniu / us preocupa aquest tema ?				
PL3	sí però aquest tema és més::: així com lo altre és una cosa que és més la informàtica està més de moda i ho tenim més institucionalitzat sí sí tenim dues aules d'informàtica i llavors es fan crèdits d'informàtica i això sí / això és més				
	742				
		7	72	1458	1520
E	tu creus que els mitjans audiovisuals que teniu són insuficients?				
PL3	/ a vegades sí perquè per exemple en les classes que vas amb aquest vídeo / petitet / una tele normal per 35 alumnes i els de darrere no ho veuen / vull dir que hauria de tenir més / un parell d'aules de vídeo com a mínim amb pantalla gran més				
E	perquè tothom ho pugui veure millor no ?				
PL3	sí				
	721				
		7	74	1521	1533
E	per què tu veus que els professors els facin servir molt aquests vídeos ?				
PL3	sí es fan servir força				
E	normalment quan parlem de vídeo és que ells hi posin una cinta no que mirin la televisió				
PL3	no no posem una cinta				
E	val...				
	741				
		7	73	1533	1601
E	... i tu saps amb quina finalitat ho fan la cinta de vídeo *				
PL3	* sempre és suport de::: de la classe que estiguis fent				
E	suport				
PL3	si és de química serà una cinta de química si és / jo per exemple passaré coses de literatura vol dir potser una pel.lícula o XX de pel.lícules sobre tal / o::: una obra de teatre o::: qualsevol cosa				
E	és a dir bàsicament tu creus que ho fan servir com a funció de suport				
PL3	sí				
E	del que estan explicant de les seves explicacions				
PL3	del tema del tema				
	732				
		4	44	1602	1624
E	i saps si algun departament ho fa servir més que d'altres per exemple ? / el fet de posar més pel.lícules o que us demanin més pel.lícules de vídeo o alguna cosa d'aquest tipus ?				
PL3	no és que ens demanin però és que els departaments que jo sé que més ho fan servir són els de socials / potser algun de filosofia i el de català força // hi sóc jo i tot el dia i::: i els altres no sé i els altres més o menys				
	442				
		3	32	1625	1735
E	coneixes el currículum de l'AL del primer nivell de concreció de la Generalitat ?				
PL3	sí				
E	sí				
PL3	no és que me'l sàpiga de memòria però				
E	jo tampoc / què és el que més diries que t'agrada d'aquest primer nivell de concreció respecte del que estem parlant ara ? // sobre la importància d'educar en el llenguatge audiovisual				
PL3	bueno perquè això hi és però està d'u::: d'una manera ... / ... és que per un cantó està bé que hi sigui però per l'altre cantó és un currículum que::: agafa això i tot lo que teníem abans i arriba un moment / que amb les hores que això ens han és a dir mmm tu agafes l'ESO i tu tens tres hores de classe a la setmana / i resulta que has de fer això i allò i allò altre allò altre i és evident que és impossible / per un cantó està bé que hi sigui però per l'altre és evident que				

- a vere de miracles no //
- E perquè creus *
- PL3 * clar jo ho sento molt si mires XX tu agafes el llibre vermell i després veste'n a la pràctica amb això amb tres hores a la setmana / amb un tipu determinat d'alumnes que tens això / diversitat
- E atenció a la diversitat
- PL3 pel mig i tot / i podem ser molt bons professionals però l'Esperit Sant no encara
- E no
- 112
- (...) tema: parlem del tipus d'alumnat i no sap ben bé com definir-lo. 2050-2129
- 5 51 2130 2227
- E sabries dir-me si aquests continguts de comunicació audiovisual estan presents a altres currículums que no siguin el de català i castellà ?
- PL3 // no sé si al de socials / als de socials hi ha coses que fan alguna cosa per exemple en variables / feien un crèdit de coses audiovisuals / que era:: sobre el franquisme / ara no recordo com es deia
- E tranquil.la / però penses que hi pot haver una relació de continguts d'audiovisuals entre el currículum de català i el de socials / creus que hi ha alguna cosa en comú ?
- PL3 home és clar / els continguts del mitjà audiovisual es poden treballar des de filosofia des de socials des de català /
- E però aquí a l'escola tu veus que ho fan des de socials i des de català
- PL3 els de mates no crec que ho facin / t'ho dic per eliminació
- E ja
- 512
- (...) tema: classificació de la comunicació dins del llenguatge verbal o el no verbal. 2228-2254
- 8 81 2255 2312
- E heu pensat mai en portar a terme una avaluació externa sobre el grau d'implicació que teniu sobre comunicació audiovisual ?
- PL3 no
- E no / i igual creus que seria interessant fer-ho / o us ho heu plantejat a llarg termini ?
- PL3 no ens ho hem plantejat perquè tenim prou feina amb les altres coses je je je / però bueno pot estar bé
- 812
- 2312 2320
- E és un tema d'aquells que teniu sobre la taula ?
- PL3 no
- E no
- PL3 no tenim altres problemes més greus sobre la taula je je je
- 6 61 2321 2354
- E i sobre el tòpic que una imatge val més que mil paraules / hi estàs d'acord creus que és cert o no avui en dia ?
- PL3 avui en dia és cert però:: això és molt relatiu també depèn
- E depèn de
- PL3 sempre valen més mil paraules que una imatge des del meu punt de vista que sóc de literatura je je je
- E je je je
- PL3 més valdria mil paraules que no pas una imatge perquè sempre una imatge és molt simplista però evidentment avui en dia és cert / aquesta cosa de què:: el que domina és la imatge i no pas la paraula
- 613
- 6 67 2355 2434
- E i això en relació a l'educació que que vosaltres seguïu a l'escola pels alumnes / els intenteu formar / per mil paraules una imatge o una imatge val més que mil paraules / m'he explicat ?
- PL3 sí no jo ho intento però això només els manítics de la llengua i de la literatura
- E tu intentes que mil paraules molt més que una imatge

PL3 sí exacte però això moltes vegades no surt
 E hi trobes resistència per part seva / o no ?
 PL3 a vere el seu món és el de la imatge // llavors ha d'haver evidentment tu els hi plastes una novel.la i bueno et poden assassinar directament
 E sí !
 PL3 sí tinc molts problemes perquè llegeixin / clar el seu món és el món de la imatge // vull dir que això::: és aixins

671

2435

2517

E quan vas implantar la reforma al centre / quina és o el que més us va agradar en dir mira ara anem a fer reforma i mira guanyarem en això
 PL3 és que això depèn de cada persona a mi lo que més m'agrada són els variables els CV
 E personalment a tu passar a la reforma creus que vam guanyar en::: els CV ?
 PL3 sí és amb l'única cosa que vam guanyar des del meu punt de vista
 E des del teu punt de vista evidentment / amb lo altre
 PL3 pode fer això crèdits de cinema o crèdits de::: altres coses / i no fer / allò::: fer coses d'una altra mena que també son::: això és molt personal eh perquè em sembla que opinio jo i tres o quatre més i prou

1

13

2518

2618

E i els professors se t'han queixat de la reforma ?
 PL3 sí
 E es queixen ?
 PL3 sí és un sentiment general de l'institut
 E sí
 PL3 aquest i dels profes de secundària en general
 E estan a disgust ?
 PL3 sí
 E portant a terme la reforma / què és el que diuen que no els agrada ?
 PL3 bàsicament la barreja de nens / doncs des dels que no saben llegir fins al que::: amb té un nivell molt alt / i és evident que el mestre ha d'atendre igual a tots dos i això a la pràctica mmm per més que ho intentis per més història a la pràctica sí n'atens un deixes d'atendre l'altre amb la qual cosa fas un::: acabes fent una cosa mitjana que no serveix ni per l'un ni per l'altre / i això és allò típic clar no per més recursos pedagògics que tingui un mestre l'Eserit Sant no és
 E això és el que bàsicament creus i has sentit comentaris entre els professors
 PL3 sí / evidentment els nanos que no tenen el nivell se'ls hi hauria d'estar tota l'estona a sobre com que no pots a la que no hi ets fan merdè llavors et te bueno

132

1

11

2619

2658

E i el que menys t'agrada a tu de la reforma ?
 PL3 a mi el que menys ?
 E sí
 PL3 és això
 E això mateix però tu hi veus aspectes positius per exemple això que em deies dels crèdits i que no tothom valora igual
 PL3 sí però això no compensa és a dir jo et puc dir que el que més em compensa són els CV però mmm això no compensa potser lo altre / perquè tens els nens que van bé que s'estan morint de fàstic i els que van malament que no te'ls pots atendre com::: necessiten i en el fons això és perquè no tens prou recursos és a dir la reforma s'ha fet perquè::: no tenia el país prou diners per fer una altra cosa / així de clar
 E molt bé doncs

112

A 19992405-1538 CC1r P4

(...) tema: explicacions generals sobre què és el que més i el que menys li agrada de la feina.
 00-129

	9	91	130	202
E	... quan em parlaves d'aquesta coordinació pedagògica / em podries explicar una miqueta més a què et refereixes ?			
P4	sí / penso que a nivells de 1r i 2n d'ESO sobretot / hi hauria d'haver molta més relació entre tot el professorat / però torno a dir que es fa difícil degut a què hi participen molts professors per altra banda tampoc no trobem la manera de poder-ho fer amb menys professorat / i una mica cadascú té la seva especialitat / i bé una mica només és això / jo penso que una mica només que fóssim capaços de trobar un altre espai de reunió / qui ens facilités aquestes trobades per passar informació / doncs / ja seria molt			
	Ella respon que troba a faltar més coordinació entre tots els professors de l'ESO i li agradaria tenir fixats més espais per a reunir-se tots els professors			
	912			
(...)	tema: em posa exemples concrets on ella percep que manca aquesta coordinació i que és molt necessària. 203-435			
			436	559
E	sabies que fa unes setmanes es va celebrar la jornada de reflexió sense la televisió			
P4	la jornada de reflexió sobre la televisió			
E	sí			
P4	a vere a vere no sé no sé això no ho sabia exactament però sí que vaig sentir a la ràdio deuria ser aquesta mateixa setmana en el matí del::: Bases de no sé què del fòrum jove que parlava no ? Sobre la televisió sobre les hores que els joves veien la televisió / i llavors bueno disputaven una mica això / no sabia que aquella setmana fos la setmana aquesta jornada de reflexió			
E	no / em penso que només va ser el dia 10 de maig / i jo també ho vaig sentir a la ràdio i no era una setmana			
P4	i ara que m'ho has dit tu (...)			
(...)	tema: torna a insistir altre cop en què ho va sentir en un programa a la ràdio. 519-538			
E	per què creus que van dedicar un dia a la jornada de reflexió a la televisió ?			
P4	home perquè suposo que potser hi ha gent que està preocupada no per bueno si::: bueno la televisió influencia molt als a::: als a la gent joves que es miren moltes hores la televisió si els programes que es miren són els adients / això m'imagino			
	6	68	600	856
E	i tu mateixa què ens penses d'això que m'acabes de dir / creus que els joves la miren molta estona creus que *			
P4	* jo penso que hi ha de tot / penso que hi ha de tot penso que::: els programes no són tot lo adients que haurien de ser XX perquè hi ha molta gent que els mira no ? Els mirem i que a cadascú li passa que molta gent ai aquest programa és horrorós i tal i després resulta que tothom sap de què va::: / el miren no / jo mateixa són una::: sóc una adicta a a a::: a les sèries de TV3 vull dir jo ja me n'adono que són una xorrada no ? // però me les trago no ?			
E	t'agraden i les mires			
P4	clar			
E	com creus que això pot influenciar el món del jove ? / també em penso que aquesta setmana hi ha hagut quatre joves que degut a la seva violència han # XX			
P4	# XX jo penso que sí els arriba a influir			
E	tu creus que la televisió influeix al jove ?			
P4	a vere jo penso que que la televisió::: és una eina més o XX de la societat d'avui en dia no ? I llavors suposo que per la nostra manera de fer una mica està marcada per XX i llavors com una cosa més / també deu tenir la seva influència no vull dir que sigui cent per cent ni molt menys però sí una mica // jo sí que trobo que es passen moltíssim / no sé / amb algun aspecte (...)			
(...)	tema: continua donant la seva opinió de què actualment es passen en alguns programes i posa exemples concrets. 727-856			
	683			
	6	69*	857	936
E	llavors si parlem d'aquesta influència en els joves / quin paper creus que juga l'escola ? / perquè clar els intentem educar i llavors surten d'aquí i van al món real			

P4 no sé / no sé perquè penso que l'escola ha de fer moltes coses i no:: no tenim temps de fer-ho tot no ? I llavors jo no sé / la veritat és que jo no sé com des de l'escola els podem educar per la televisió no ? És una manera més àmplia del que seria educar pel consum / no ho sé !

69*a

6 64* 937 1029

E per què tu saps si aquí a l'escola feu alguna cosa sobre això / o tu has notat per exemple que en les reunions que tens amb molts professors sentis molts comentaris d'aquest tema o sentis que preocupa o se'n parla / que t'arribi a tu alguna cosa

P4 no jo només et puc dir que ho sento en petits grups

E i què sents que es comenta la preocupació / la falta de mitjans / o:::

P4 bueno una mica el comentari és aquest no que:: aquest programa o l'altre o que si miren molt la televisió però tampoc ho he sentit massa eh ?

E no ho has sentit molt aquí amb els teus companys que treballeu junts a l'institut ?

P4 no

642*

6 63 1017 1030

E llavors tu percepció que per exemple / a l'escola us arribi des de direcció o des de la coordinadora pedagògica / potser / algun plantejament sobre treballar la televisió ?

P4 no / bueno a mi no m'ha arribat

632

7 74 1031 1157

E no t'ha arribat / i ja no només la televisió sinó altres mitjans de comunicació que tingueu aquí a l'escola / els feu servir / hi treballeu o se'n parla ?

P4 //

E saps que vull dir per exemple ja ampliem una mica *

P4 * home jo suposo que a a a:: a socials vam treballar els mitjans de:: comunicació / nosaltres sí que des de naturals / el que sí que fem és / davant d'una notícia / jo què sé unes inundacions o un terratrèmol un descobriment o un XX això sí::

E clar

P4 ho portem amb fotocòpies i ho treballem

E i com ho porteu a classe ? // què utilitzeu ? / el diari o:::

P4 el mateix diari o::: si tu l'has de tornar a reelaborar el reelabores o moltes vegades el que fem és això del diari en fem fotocòpies

E i ho porteu

P4 i ho portem

E o per exemple / teniu vídeos aquí a l'escola ?

P4 sí

E el feu servir ?

P4 sí també

E i quan poseu un vídeo / normalment d'on el treieu ?

P4 moltes vegades el vídeo està tret de documentals de la televisió / no ? Jo l'altre dia (...)

(...) tema: explica el vídeo que va passar als seus alumnes. 1141-1157

743

741

7 71 1158 1336

E des de l'escola tens alguna facilitat si dius mira / jo voldria gravar aquest programa / algú me'l pot gravar ?

P4 sí perquè hi ha un::: professor que és encarregat d'audiovisuals

E sí

P4 i llavors si tu no ho pots gravar i li dius amb ell doncs ell té la manera de poder-ho:::

E ah i ell per exemple qualsevol cosa que li demani un professor / si li diu li pot enregistrar ?

P4 sí intenta que sí

E s'intenta que sí ell és l'encarregat d'aquesta feina

P4 sí / a vere jo també no sé massa bé què és perquè és el primer any que ho fa i no sé massa bé si la seva feina consisteix en::: en gravar-ho si li dieun / o només en procurar que els vídeos funcionin / a vere // sé de què va perquè és el meu marit

E ah je je je

- P4 je je je i llavors jo sí que he vist algun dia a casa que diu recorda'm que he de gravar aquest programa per tal persona / llavors senyal que li han dit i ho ha fet no ?
 E clar i tampoc no saps ben bé si és perquè:::
 P4 vull dir que tampoc no sé si entra dins de les funcions / eh ?
 E clar
 P4 jo sí que sé que ell en algun cas concret / ho fa
 E d'acord
 P4 o a vegades li passen una pel.lícula i:::
 E ja en fa còpies / però per exemple a nivell d'escola general sabeu si aquesta persona té unes hores que el podeu anar a veure perquè
 P4 no és que tingui cap hora em sembla /
 E ah
 P4 el que no té és tutoria de nens i llavors el que té és la tutoria tècnica que se'n diu
 E d'acord
 P4 i llavors sí que sabem que aquesta és la persona encarregada de que qualsevol problema que hi hagi amb els vídeos o amb els aparells audiovisuals ho arregla
- 711
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 7 | 73 | 1337 | 1456 |
|--|---|----|------|------|
- E i normalment / quan porteu el vídeo a la classe / amb quina finalitat / pedagògica ?
 P4 a veure és per reforçar d'alguna manera el que estàs treballant
 E reforçar
 P4 reforçar eh ? Però vull dir que d'alguna manera / a allò que tu estàs intentant transmetre / doncs sigui d'una manera més directa no ? / a veure si l'any passat quan va passar el desastre de Donyana estàvem fent un crèdit d'activitats humanes i de contaminació i no sóc capaç / de portar un documental // perquè el vegin / bueno pues després seria molt pobre (...)
- 732
- (...) tema: continua explicant detalls sobre els seus enregistraments. 1423-1456
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 61 | 1457 | 1526 |
|--|---|----|------|------|
- E sobre el típic tòpic que una imatge val més que mil paraules / què en penses ?
 P4 que::: una imatge val més que mil paraules ? // depèn dels casos
 E sí / per què ?
 P4 // bé perquè vull dir veure en una determinada situació doncs sí que deu ser cert / però també penso que el llenguatge escrit té la seva importància
- 613
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 67 | 1527 | 1537 |
|--|---|----|------|------|
- E llavors a quí a l'institut què creus que es treballi més
 P4 // bf
 E el que tu perceps eh ?
 P4 el llenguatge escrit
 E molt bé
- 671
- A 19990807-1738 CC2n P5**
- (...) tema: explicacions sobre el seu càrrec i ens comenta que reunions d'equip entre tots els professors que intervenen en un cicle costa molt i no els acaba de funcionar. També em comenta que s'encarreguen de buscar formacions d'altre tipus que no són tan acadèmics, com per exemple educació en la sexualitat, l'alcohol, el voluntariat, etc. 0-513
 (...) tema: explica el que més i el que menys li agrada del càrrec. 514-550
 (...) tema: li pregunto si van fer res a causa de la jornada de reflexió sobre els cotxes a l'institut i ella respon que no perquè ja fan educació viària. 551-604
- | | | |
|--|-----|-----|
| | 605 | 729 |
|--|-----|-----|
- E ... al cap de pocs dies es va celebrar una altra jornada de reflexió / potser hi havia quinze dies de diferència eh ? / recordes de què era ?

- P5 / no me'n recordo
 E doncs van decidir que un dilluns era jornada de reflexió sobre la televisió
 P5 ah sí::: sí sí sí sí::: però home / què vols que et digui
 E tu et vas assabentar
 P5 jo em vaig assabentar però per la tele
 E per la tele és a dir *
 P5 * je je je / jo vaig mirar la tele com qualsevol altre dia no vaig fer cap mena de tant "vaga de brazos cruzados" no
 E i què vas veure a la tele ?
 P5 no me'n recordo però em sembla que en algun programa de TV3 ho van comentar
 E ho van comentar i llavors aquí l'escola va fer alguna cosa / alguna activitat ?
 P5 no perquè és diferent lo del dia dels cotxes / sí que podríem haver fet / per dir algo / però lo altre mmm em sembla que va ser des de l'associació d'usuaris / no sé de quina manera mmm havia d'arribar al públic en general però no va arribar
 E no va arribar !
 P5 però com no va arribar no es pot planificar cap cosa per fer-ho coincidir / ...
 9 91 730 834
 P5 ... perquè aquí per fer una coseta en la que hi intervinguin tres grups / s'ha de tenir com a mínim deu dies // perquè és que a veure arreglar-ho moltes vegades les hores de tutoria són a la tarda /
 E clar
 P5 i ara ja estem intentant / i ja s'ha aconseguit que per cursos / l'hora de tutoria coincideixi
 E amb els tutors
 P5 tots els tutors del curs tenen l'hora de tutoria a la vegada
 E i així poden parlar
 P5 que no no no només per parlar no dic l'hora d'ells dic l'hora amb alumnes
 E ah amb alumnes
 P5 per poder fer coses junts
 E clar d'acord
 P5 sinó imagina't / un té classe a les dotze l'altre a les i estem començant per canviar l'horari per demanar hores a altres assignatures per poder fer-los coincidir que això també s'ha de fer per exemple quan fem visites
 E clar
 P5 quan fem visites no de les assignatures sinó de coordinació i d'acció tutorial / has de demanar hores per ahí a mengano / és una moguda i has de començar a buscar acompanyants llavors això són uns dies no es pot muntar una campanya / el tema de la guerra per exemple (...)
 (...) tema: explica com van organitzar-se per això. 812-834
 912
 4 41 835 903
 E perquè aquí a l'escola es preveu parlar sobre aquest tema / el de la televisió ?
 P5 és un tema que és més de llengües no ?
 E sí
 P5 llenguatge televisiu podria ser i jo al tema de socials / tinc un parell de llibres fantàstics a dalt del Departament d'Ensenyament que és "Cómo mirar los informativos " i la publicitat i em falta l'altre / que no sé el títol eh? I que aquest any he començat a mirar algo de publicitat amb els de quart d'administratiu / doncs perquè és un programa molt light amb el que jo puc còmodament variar amunt i avall i llavors com que ja els tenia molt matxacats els temes que havíem fet que eren molt /
 415
 7 73 904 923
 E per socials / tu els has fet servir per socials
 P5 jo per socials molt / com una crítica al consum / es pot treballar per exemple a ètica o es pot treballar a tutoria per treballar el consum / de fet el curs que ve volem treballar el consum a primer cicle de l'ESO
 E el consum ah molt bé
 733
 924 1033

- E llavors aquí a l'escola hi ha plans generals o accions generals des de tutoria o per part de llengües que tu sàpigues que es treballi aquest tema ? El de la comu*
- P5 * no ho sé / això ho hauries d'haver no ho sé jo penso que els temes de llenguatge audiovisual si es treballen com a llenguatge eh ? Com el que representen com a signes lingüístics / és des de llengua
- E si però per exemple a part d'això també es treballa tota la part més formal que hi ha*
- P5 * aquest any poder es treballarà === a veure què t'havia comentat
- E que es treballava això des de llengua
- P5 sí sí era un tema clar de llenguatge de cine que estava pensant que el cinema com a tal // que al segon de batxillerat hi ha una assignatura d'art que jo entrava una mica el cinema però no clar no tant com a llenguatge / sinó més com a com a art
- E et deia clar el llenguatge audiovisual més de la part de llengües / però jo també et pregunto si us preocupeu més de la formació més crítica
- P5 clar nosaltres mmm
- E de com s'ha de mirar la televisió
- P5 el que passa és que / en aquest sentit per exemple no es fa un treball concret des de tutoria
- E vale / vosaltres dintre de les accions que programeu això no es fa
- P5 no això no es fa
- 1034 1116
- E i us ha arribat alguna proposta perquè ho hàgiu de fer ?
- P5 ens ha arribat aquests vídeos que t'estic dient de la Generalitat de / el que ens ha arribat jo ho tinc ho he intentat aplicar però no amb els petits ni com a.: activitat X / sinó que amb els grans d'FP
- E ah ho has provat
- P5 perquè tenia molta / ho he provat i perquè a més a més he treballat publicitat a.: com a.: saber llegir la publicitat / això a llengua a 5è d'FP
- E ah tu ho has treballat i saps *
- P5 * perquè ho he treballat a FP
- 6 69* 1117 1212
- E llavors vosaltres això de primer a quart d'ESO no ho teniu programat
- P5 no
- E en les accions tutorialis no es treballa
- P5 no no està programat / però és molt interessant je je je
- E je je je i tu des de *
- P5 * es pot contemplar
- E sí ?
- P5 no no saps què passa que dins del treball que es fa a tutoria // suposo que es van treballant accions puntuals i en accions puntuals pots fer referència a la televisió moltes vegades perquè això als nanos mateixos t'ho demanen
- E creus que ho demanen ?
- P5 hi ha vegades que els nanos et venen amb una història que ha sortit a la tele / i tu t'has de ficar / t'has de ficar perquè la mala informació moltes vegades sigui desinforme no ? /
- E mhm
- P5 si tu deixes aquella cosa així tal i com ells han rebut de la tele de vegades sí t'has de ficar / el que passa és que estem fent la programació de tutoria més centrant-nos en el tema més poder de doncs convivència de valors i de tal
- E feu més això
- P5 perquè és el que tocava més
- E d'acord és que cadascú fa el que més li convé però jo us ho haig de preguntar
- P5 jo ho trobo molt interessant / molt interessant
- 692*
- 7 74 1213 1243
- E tu a les teves classes de socials ho treballas la part audiovisual ?
- P5 sí nosaltres casi cada tema d'història eh ?
- E sí

- P5 i de geografia perquè mira (...)
- (...) tema: m'explica les assignatures que ha donat el curs passat. 1223-1230
- P5 ... de demografia sempre passem una pel.lícula que pugui ser un document i és evident no ?
- E sí
- P5 i normalment a història tenim / no sé si has anat a veure el laboratori de socials tenim hi ha cent i pico de vídeos
- E treballem amb molts vídeos ?
- P5 sí
- 741
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 7 | 73 | 1244 | 1352 |
|--|---|----|------|------|
- E treballem amb molt vídeos ?
- P5 sí
- E amb quina finalitat els treballem ?
- P5 amb la finalitat de situar / de contextualitzar / de::: moltes vegades d'estimular / eh ? Vull dir hi ha un evidentment hi ha un component d'estímul / que mhm moltes vegades fins i tot el vídeo interessa passar-lo abans / per dir algo no ?
- E mhm
- P5 per situar l'alumne eh ? dins d'una realitat / en tot el context perquè el vídeo et permet això mirar el món per un forat i llavors pues clar estàs fent una pel.li històrica que està molt ben feta estàs mirant la història
- E llavors hi ha algun tipus de reflexió ?
- P5 llavors sempre sempre sempre es fan qüestionaris sobre el film que han vist qüestionaris tancats o sigui molt tancats o molt dirigits segons els nivells / o amb els grans / se'ls hi deixa fer treball més lliure / ara mateix per exemple (...)
- (...) tema: explica l'exemple sobre una pel.lícula. 1328-1352
- 731
- 733
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 65 | 1353 | 1420 |
|--|---|----|------|------|
- E per exemple tu veus quina és la reacció dels alumnes que els hi poseu per exemple una cosa de la televisió o un vídeo
- P5 ondi::: estan encantats
- E tu veus que estan encantats
- P5 sí sí els hi agrada molt
- E els hi agrada molt / normalment jo sempre que puc faig servir el cine / a la sala d'abaix (...)
- (...) tema: m'explica on tenen una pantalla gegant de televisió. 1409-1420
- 651
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 4 | 43 | 1421 | 1537 |
|--|---|----|------|------|
- P5 ... però no és lo mateix veure el món obrer en una pantalla de cine que per la tele / eh llavors també és veritat que els documentals en quant que és el tema de documental visual vull dir el documental costa costa perquè::: perquè un bon documental perquè realment sigui allà:::
- E vols dir que et costa a tu de trobar-lo ?
- P5 costa de trobar-lo o en cas que no sigui un "tostón"
- E val
- P5 eh perquè el documental que tu normalment trobes a la televisió està pensat per l'adult / i és molt difícil a no ser que sigui un tema molt molt molt molt interessant que et diré jo XX per exemple que nosaltre hem treballat aquest és al.lucinant perquè és molt llarg però és tan curiós que estan allà:::
- E desperta l'interès
- P5 sinó l'audiovisual costa molt el que és el::: documental costa molt de treballar perquè i desconecten més ha de ser molt curt i molt d'allò de que vagin agafant informació / mentre van mirant per tenir-los pendents sinó no::: no els interessa jo també he treballat els audiovisuals a primer de geografia (...)
- (...) tema: m'explica el crèdit que ha fet. 1518-1537
- 432
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 61 | 1538 | 1648 |
|--|---|----|------|------|
- E sobre el famós tòpic que una imatge val més que mil paraules / què en penses ?
- P5 estic d'acord

- E sí
- P5 senzillament perquè hi ha paraules molt ben buscades però als nanos els hi arriba sempre molt més una imatge
- E tu creus això que als nanos *
- P5 * els hi arriba molt / el que passa és que la imatge s'ha de treballar igual que un text / has d'ensenyar a **llegir** la imatge
- E i qui ho ha de fer això ?
- P5 nosaltres ho fem des de l'àrea de socials treballem per exemple nosaltres els ensenyem a llegir fotografies / eh ? / treballem la fotografia fotografies dels setmanari el País en temin un munt en un àlbum / per treballar per exemple tot el de::: Geografia els conflictes
- E i per exemple quan els ensenyeu una fotografia què els ensenyeu ?
- P5 els hi ensenyem a veure **què** / a fer una descripció / i un cop han descrit intentar / relacionar-lo amb el tema que estan fent / si és un nivell molt molt senzill / posar un peu de foto i si és un nivell molt més gran /fer un anàlisi formal / o sigui **què** vol dir aquella imatge i relacionar-ho amb el tema que tu estàs treballant
- E això ho feu des de socials
- P5 això ho fem des de socials
- E i creus que és molt important
- P5 sí
- E tenir-ho present que per ensenyar els alumnes a llegir
- P5 és que és una lectura clar la lectura d'imatges és bàsica és bàsica

612

6 67 1649 1737

- E llavors pel que tu veus en aquest institut què creus que hi ha més donen més importància a la lectura escrita o la lectura d'imatges ?
- P5 home depèn jo crec que la lectura escrita mhm és un ja ho tenim més fet perquè clar a veure des de moltes àrees / què et diré jo des de l'àrea de matemàtiques o des de l'àrea de clàssiques o de::: bueno des de l'àrea d'idiomes ja no eh ? Perquè des de l'àrea d'idiomes més em consta que fan servir molta imatge també però que tampoc es pot perdre de vista el text / el text és la base el document
- E vale
- P5 o sigui nosaltres tenim / els llibres la base documental són textos primaris / és la base documental de la història / després tenim alguna imatge / alguna foto o material gràfic
- E mhm
- P5 per fer lectures d'interpretació
- E molt bé

671

A 19992505-4146 CDCast PL6-cast

- (...) tema: informacions generals. Ell ja havia estat CD durant molts anys en el mateix lloc i ara exercia el càrrec en funcions i el curs 2001-2002 torna a ocupar ell aquest càrrec i mantinguérem després una segona entrevista. 0-105
- (...) tema: el que més li agrada de la feina i del càrrec. 106-220

221 420

- PL6 ... fins i tot aquests darrers anys hem conseguit crear els nostres propis dossiers / però en funció d'uns criteris pedagògics / vam dir què volem a segon / què volem a tercer // i com que altres vegades hem vist que els llibres que:::m que hem fullejat no responien a les nostres necessitats hem hagut de crear els nostres::: mateixos quaderns o dossiers que responien directament al que nosaltres // considerem que han de ser els objectius se secundària /
- E aquest material material que heu creat és bàsicament per l'ESO // o abans de l'ESO ja n'havíeu creat ?
- PL6 havíem fet alguna cosa però::: molt poca cosa::: mmm

- E mhm
- PL6 més com a complement que eren sobretot fotocòpies que no un manual d'acord
- E d'acord
- PL6 però el que passa és que quan va arribar l'ESO / com que es feien crèdits trimestrals / això ens permetia / treballar per exemple CV // que aquí vam fer a llengua espanyola // doncs uns quants crèdits // que van ser quatre o cinc crèdits d'aquests de tres mesos molt específics de CV
- E mhm
- PL6 l'experiència dels CV ens va portat aquest any darrer a intentar fer un crèdit diguem-ne crear un crèdit pels comuns tot i que durava també tres mesos *el material t
- E perdona de crear el material també pel crèdit comú ?
- PL6 sí sí sí ho hem fet per a tercer
- E vosaltres mateixos és a dir que a tercer no feu servir llibre
- PL6 no tenim llibre
- E perquè heu creat /
- PL6 sí
- E el vostre material
- PL6 tenim el nostre material tenim un quadern del departament de llengua creat per exprocesso per aquests alumnes de tercer //
- E molt bé *
- PL6 * després de l'experiència d'aquests dos anys de tercer i veure que el que ens havia arribat fins ara no no no no ens satisfia les nostres necessitats
- E quan dius el que us havia arribat fins ara entenc que potser era el material que hi havia al mercat ?
- PL6 sí llibres
- E què en penseu dels llibres ?
- PL6 / mmm els llibres quan són que tots són molts macos / molt bonics moltes coses //
- E però::: almenys el que passa aquí són d'un nivell molt molt molt alt
- E els llibres / pels vostres alumnes
- PL6 sí
- E per què quin tipus d'alumnat teniu ?
- 1 11 421 544
- PL6 perquè aquí jo crec que l'ESO s'ha fet en un despatx
- E l'ESO vols dir aquí a la implantació a Espanya
- PL6 sí a Espanya o a jo parlo de Catalunya
- E a Catalunya vale concretem
- PL6 s'ha posat que els alumnes havien de saber moltes coses // però no sabien les bàsiques o les mínimes // és a dir jo per exemple en llengua e::: em veis obligat a explicar / el monema els lexemes i també aquest dematí he hagut de tornar a repassar una altra vegada les regles d'ortografia és a dir vocals*
- E * a quin curs ?
- PL6 a primer d'ESO / el llibre em diu que he de parlar de monímia polisèmia homonímia lexemes i prefixes entre altres coses i parlar dels temps dels verbs el pretèrit perfet el pretèrit de tot //
- E però aquest matí explicàvem ortografia // e::: fas molts debats perquè els nanos no saben parlar / i::: estem treballant les redaccions perquè sàpiguen escriure / és a dir que l'ESO te desmonta tot quan tinc uns llibres molt macos perfectes / amb uns textos meravellosos que em parlem d'unes coses fantàstiques però que els meus alumnes no les poden X / els costa molt entendre / però el problema és per manfiestar ells mateixos no el que els ha semblat sinó què és el que han llegit /
- (...) tema: torna a insistir en la problemàtica dels alumnes. 530-544
- 112
- 1 12 545 754
- E una mica del que m'acabes de dir que us suposà als professors de llengua implantar l'ESO aquí ? / o com ho heu viscut
- PL6 / l'hem viscuda a veure / m'imagino que encara no tenim // el marge de temps necessari per poder fer valoracions no ? // però::: l'hem viscuda tot com una cosa imposada //

- E imposada
- PL6 sí primer la terminologia // després que ningú no va comptar amb nosaltres / primer amb sorpresa i en cap moment no hi ha hagut admiració ni gent que es X per les coses que hem d'aprendre realment noves // i jo et deia abans que he trobat a falta:::r és que ningú no ens va consultar / es podrà dir que s'havia fet molta informació i ens van donar molts papers papers que s'havien de llegir / i d'una cosa que sempre hem tingut que ha fet algú // i que no sabíem si tenia molta idea del que era la realitat dels instituts però que es queda molt lluny / vull dir sembla que està fet que van fer experiments al laboratori amb nanos determinats i amb molts mitjans / però no van fer l'ESO amb la realitat / que és aquesta / és a dir tenir trenta alumnes per classe / e::: no tenir mitjans / no tenir professors de suport / quan fa anys que es parlava tot això / i sobretot que després han sortit molts problemes / i l'Administració sembla que no ha X previs que sortiria i que no ha agafat els mateixos / veiem que avui hem de desdoblar grups i posar professors de suport no temin mitjans pels alumnes i l'Administració ens diu que no hi ha professors que no hi ha diners no ? / llavors hem de fer el que es diu "apaños" / és a dir dintre del departament crea mecanismes que ens permetin di digerir més bé l'ESO i no trobar-nos...
- 122
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 1 | 13 | 755 | 851 |
|--|---|----|-----|-----|
- ... amb una nomenclatura i unes coses / que al capdevall no es poden aplicar / si aquí fa tres anys es parlava de es parlava d'actituds normes i valors / aquest any en cap reunió que hem fet hem parlat d'això / i els meus companys de català ja tampoc es parla d'això / ni d'actitud ni de norma ni de valors ja no es parla d'això / vam parlar el primer any per intentar comprendre què era tot allò que el disseny curricular el primer nivell de concreció i el segon nivell de concreció que ens va costar moltíssim // mmm ens vam trencar els caps / primer vam parlar de valors i normes i ara / no es parla res d'això / i com i com ho dieu ? / és a dir en base a què munteu els vostre programes ?
- E a la pràctica
- PL6 a la pràctica i enlloc d'actituds valors i normes*
- E * res *
- PL6 * de què parleu ?
- E res
- PL6 i com avalueu ?
- E no no cada professor ho fa a X del que té a la classe
- PL6 però per avaluar sabeu que hi ha procediments conceptes i actituds com ho poseu ?
- E nosaltres posem tres notes / que vol dir actitud coneixements i nota i això ho fa cada professor a titol individual
- 133
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 2 | 27 | 852 | 904 |
|--|---|----|-----|-----|
- E i no teniu uns criteris al departament per avaluar a l'hora d'avaluar els alumnes ?
- PL6 sí a veure aquests criteris els vam fer crear els vam crear quan vam crear quan vam iniciar la reforma es van crear aquests criteris tenim uns criteris i cadascú aplica això
- E vale
- 271
- | | | | | |
|--|--|--|-----|-----|
| | | | 905 | 929 |
|--|--|--|-----|-----|
- E quan ems parlaves del primer nivell i del segon / bàsicament en quins problemes us va trobar ? M'ha semblat entendre que potser no acabàveu / d'entendre el que deien els programes ?
- PL6 sí que els enteníem però aquests programes / portats a la pràctica::: no han servit de res /
- E és a dir que sí sí sí enteníeu el que us deien però vèieu que eren irrealis / potser ?
- PL6 totalment
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 2 | 22 | 930 | 954 |
|--|---|----|-----|-----|
- E i llavors el segon nivell de concreció / el va fer ?
- PL6 mmm // mira encara estem encara com que només portem tres anys estem encara provant coses provant coses
- E i no el teniu redactat el segon nivell de concreció ?

PL6 no em sembla que no // és que ni nosaltres ni la resta de la gent sap X això de la reforma // aquesta X una terminologia ha passat ja::: a vere / ...

223

1 11 955 1113

...nosaltres anem a lo pràctic / jo sóc molt sincer / jo quan entro a classe he de dedicar un quart d'hora perquè callin / després he de fer fora a algun o a algun altre perquè diu alguna cosa que et falta el respecte / val ? Quan començo quan començo a explicar i a dir "a" val ? al cap d'uns trenta segons torno a interrompre perquè algú m'està empenyant // a vere per mi això són els problemes // a mí que no em parlin de segon nivell del tercer o del primer / no m'interessa això perquè jo m'he de dedicar a fer classe / mmm i::: ho dic / no sé amb molta estimació perquè és la meva tasca / però que no em parlin d'altres coses clar / jo tinc alumnes conflictius com tots tenim però no tenim professors que tractin aquests alumnes conflictius / no tenim una aula una UAC / no tenim mitjans per tractar això

E és a dir potser falta un programa d'atenció a la diversitat ?

PL6 ens falten moltes coses Alba / fan falta moltíssimes coses // però cada professor ha de fer tot això / ha de fer de de de tutor ha de fer de de tot ha de fer de tot tot tot / val ? He de parlar amb els pares / i i i::: he de respondre davant de la direcció / que a més a més em recorda que hi ha unes lleis i unes normes i per tant m'he d'aguantar i quan jo tinc problemes a les meves classes / i quan dic / jo tots els meus companys / els d'aquí i els d'allà / eh ? / ...

112

1 13 1113 1130

PL6 ... que quan que quan jo entro per aquella porta *assenyala la porta d'entrada del departament* sento què passa ? / i només ja no aguanto més aquest curs / estic farta d'aquest curs / i això és el que diu tothom // i si estem farts d'aquest curs per què ? Perquè unes condicions // de de de convivència perquè no són les adequades //

E mhm

132

1131 1227

PL6 ha per una sèrie d'elements de personatges que la convivència no existeix // jo com a professor cada vegada m'oblido més de continguts i m'he de preocupar molt més de veure com consegueixo que hi hagi un ordre a la classe // i s'ha d'imposar sempre l'autoritat // jo / cada dia / he de ser més autoritari /

E has de ser autoritari

PL6 a veure vull dir que he de deixar molt clar que sóc jo qui mando / que hi ha d'haver un respecte he de parlar més de convivència que no de a veure aquest text què vol dir

E has notat molt canvi respecte els alumnes d'abans ?

PL6 total / la paraula és i perdona **bestial / bestial**

E per què ?

PL6 doncs senzillament abans la gent que venia (...)

(...) tema: explica el tipus d'alumnat que anava al IES abans que s'instaurés la reforma. 1210-1227

1 13 1228 1417

PL6 ... i aquest desencís que hi ha en el professorat és perquè cada vegada fem menys de professors

E quan parles d'aquest desencís vols dir el dels teus companys no ?

PL6 els d'aquí i els del claustre / al claustre el claustre moltes vegades es converteixen en llocs de catarsi // de queixar-nos per fer una mica / doncs mira allò que diuen que ens passa a tots clar !

E ostres

PL6 clar / hem de fer teràpia en grup / i ara al departament quan anem a esmorzar / fem teràpia en grup quan abans parlàvem d'altres coses de la pel.lícula del que hem fet anem a esmorzar i estem allà els professors de guàrdia i parlem dels nostres problemes d'aquí / no de la teva vida / sinó d'aquí perquè necessitem fer teràpia en grup / és que si no cauríem tots en depressions increïbles / no i això és veritat eh ? Hi ha un desencís molt gran entre els professors

E i veis que et preocupa no ?

PL6 sí a mi em preocupa molt // perquè::: jo mateix sóc una persona que no em canso dels anys que porto a l'ensenyament // sóc molt actiu m'agrada com van les coses però jo vull realitzar-me / en el

- camp i en els coneixements dels quals jo sóc especialista / ara si a mí se m'empeny cap a una vessant sigui de la que sigui de de de de tutoria d'educador de no sé què de carrer d'una persona que ha de vigilar o de no sé de pare i de mare i jo he de poder explicar els meus llibres és clar / és quan començo a dir bueno
- E mhm
- PL6 i per què t'has de preparar i per què has de tenir entusiasme i per què has de fer el primer i el segon nivell de concreció si primer jo he de XX
- E no no molt bé ja t'entenc què vols dir / jo també sóc professora *
- PL6 * aquest és el problema
- E canviem una miqueta de tema
- PL6 sí
- 132
- (...) tema: encetem el tema a partir de la reflexió que va fer-se sobre la televisió el dia 10 de maig de 1999 de la qual no en sabia res. 1417-1505
- 3 34 1506 1547
- E el primer nivell de concreció específica uns continguts sobre la comunicació audiovisual / vosaltres els heu tingut presents en algun moment a l'hora de programar ? // o d'arribar a acords comuns
- PL6 sí home clar en teoria sí / a la pràctica es veu que XX molt pocs poquíssims
- E més o menys em podries dir alguns continguts d'educació audiovisual que intenteu / almenys a la teoria tenir en compte ?
- PL6 a vere / d'audiovisual / bueno és que nosaltres toquem molt poc l'audiovisual pensava que deies així en general / d'audiovisual toquem molt poc
- E a classe de llengua ?
- PL6 sí molt poc molt poc perquè treballem amb textos amb llibres i justament del que fugim és de posar pel.lícules
- E mhm
- 342
- 6 61 1548 1728
- PL6 és que el que sigui la imatge de la lectura la que::: faci com de punt de guia als nostres alumnes // per per per veure per descobrir per XX una miqueta el món que ens envolta estem donant moltíssima importància a la lectura perquè cada vegada veiem que no volen llegir es **neguen** a llegir un text i és que ja et diuen que no i la meitat de la classe ja no llegeix el text / tu dones un text vinga això per demà llegiu el text i la meitat de la classe no l'ha llegit les coses i diuen ostres quin rotllo llegir /
- E i llavors quina actitud té el departament davant d'aquesta negativa / que potser és molt general o poc general entre els alumnes ?
- PL6 a veure a veure a veure mmm / diguem que està generalitzada no és que sigui general tampoc no cal és generalitzada però no és
- E de primer a quart d'ESO
- PL6 sí és una actitud generalitzada però tampoc no cal individualitzar ara ni tampoc // abraça un marge diguem-ne que abraça un percentatge no sé / del setanta o vuitanta per cent / no no diguem un trenta per cent (...)
- (...) tema: continua explicant els problemes de lectura dels alumnes. 1658-1728
- 611
- 3 34 1729 1834
- E ... i en els continguts que doneu heu tingut en compte l'educació audiovisual ?
- PL6 molt poc molt poc perquè treballar la comunicació audiovisual és una mica::: alimentar el nostre enemic entre cometes de la televisió / els nostres alumnes no llegeixen perquè dediquen masses hores a la televisió / perquè la televisió els anul.la la percepció de llegir / molt còmode m'entens posar-te a la televisió i que et donin tot sense cap esforç
- E mhm
- PL6 ja et diuen no facis cap esforç ja t'ho donem nosaltres tot / llavors quan agafen un llibre està clar que diuen ui ! Costa molt això / això costa moltíssim (...)
- (...) tema: torno a insistir altre cop en sí han buscat alguna solució al problema. 1801-1834

- 342
- 4 41 1835 1848
- PL6 ... busco textos on hi hagi relació entre la lectura i el món audiovisual / a vegades també llegim llibres i després posem una pel.lícula perquè vegin la comparació / per exemple quan treballem la publicitat / que la treballem a primer // doncs sí que els diem que treballin anuncis de la televisió perquè ens interessa molt la imatge tant com les paraules
- 415
- 6 65 1849 1912
- E i tu creus que això enganxa els alumnes *parlàvem de l'audiovisual* ?
- PL6 sí sí sí i tant que els agrada / o sigui quan treballem amb la televisió o per exemple amb el vídeo si mirem alguna cosa alguna pel.lícula o així doncs:::
- E això veieu que als alumnes estan motivats ?
- PL6 sí sí sí molt motivats
- E i potser no us posen tants problemes com quan dieu llegeix aquest llibre i després el comentarem a classe
- PL6 clar ja hi som
- 651
- 3 34 1913 1936
- E per tant algun contingut del que diu el currículum sí que el tracteu
- PL6 sí sí sí sí
- E i ho feu més en comú o en variable ?
- PL6 depèn dels continguts / que jo sàpiga es fa a primer perquè treballem la publicitat // i a segon i a tercer mmm no sé
- E d'acord
- 342
- 3 32 1937 2025
- E quan em deies que llegíeu el currículum / el el el primer nivell de concreció / com vas trobar el vocabulari que es feia servir per explicar la comunicació audiovisual ?
- PL6 / mmm home / ben bé no me'n recordo / per què tu només et refereixes a la comunicació audiovisual
- E sí i als MC / perquè tu com a professor de llengua / vas tenir algun problema per entendre allò que se't demanava en aquest tema ?
- PL6 mira jo és que és que fa fa temps que jo m'ho vaig mirar i com que tampoc no formava part de la nostra actuació::: / doncs tampoc no no no és a dir no vam fer un debat no vam discutir els continguts
- E d'acord
- 322
- 5 51 2026 2120
- E mira / jo et dic que hi ha més àrees que comparteixen continguts sobre la comunicació audiovisual quines creus que pot que poden ser ?
- PL6 //
- E que comparteixen continguts amb l'àrea de llengua catalana i castellana / i també unes altres dues
- PL6 doncs no ho sé
- E i alguna que se t'acudeixi que pugui haver-hi alguna relació ?
- PL6 vols dir assignatures ?
- E sí sí que hi ha continguts semblants
- PL6 // de disciplines com tu dius català castellà
- E sí sí per exemple alguna altra assignatura que tu creguis que puguin compartir *
- PL6 * sí història
- E història molt bé
- PL6 i també a vere i bueno també un tipus de disciplina de la ciència / o la tecnologia també
- E molt bé
- 511
- 6 63 2121 2146
- E e e em deies que vosaltres al departament heu preferit de moment aparcar una mica aquest

- tema i assegurar doncs que parlin bé i que llegeixin i que escriguin // però una mica l'ambient general del IES en aquest tema de la comunicació audiovisual i els MC quin creus que és ? La teva percepció / preocupa no preocupa:::
- PL6 bueno la percepció és que s'hi dedica poc temps
E en general
PL6 en general no es parla aquí d'això // posem uns vídeos per veure pel.lícules...
- 632
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 7 | 72 | 2147 | 2152 |
|--|---|----|------|------|
- PL6 ... tampoc no tenim només tenim uns vídeos per veure pel.lícules / no tenim res més
E bàsicament els feu servir servir per mirar només # pel.lícules
PL6 # les pel.lícules clar documentals pel.lícules / tampoc disposem de càmera de vídeo no? Ni de mecanismes XX és que tampoc no tenim materials
E tu creus que potser no els teniu perquè igual no s'han demanat o perquè l'actitud de l'escola eh? Segons la teva opinió tampoc no hi posen molt d'èmfasi perquè els professors es motivin a fer-ho
PL6 bueno a l'escola i al sistema diguem que segurament el món audiovisual es queda reservat a certes activitats / bueno i XX en certes assignatures jo diria que no tenen cabuda per dedicar-se a això / és a dir / s'han de fer tantes coses / s'han d'arreglar tantes coses de de de d'aquell edifici tan desgavellat que intentar ara / obrir una escletxa de l'audiovisual queda encara molt lluny perquè són molts els forats a tapar
- 722
- (...) tema: definició de comunicació verbal, no verbal i audiovisual. 2530-2333.
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 61 | 2334 | 2410 |
|--|---|----|------|------|
- E i sobre el famós tòpic que una imatge val més que mil paraules ? / què en penses ?
PL6 mmm no / en principi no
E no / per què ?
PL6 jo a vegades penso que val més una paraula ben dita i en el seu moment que no pas moltes imatges / és que és molt relatiu perquè depèn del context // mmm segons ens quins moments / doncs tenir la conversa tenir la paraula / jo penso que la paraula és el suport de la comunicació / i que la imatge pot ser un ajut / mai un substitut
E tu creus *
PL6 * perquè la imatge perdona a part del món de la publicitat
E sí ?
- 611
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 61 | 2411 | 2514 |
|--|---|----|------|------|
- PL6 tanta imatge entra molt més bé que la paraula / una persona amb una bona imatge segurament ho recordarà molt més / la memòria és visual i auditiva / però clar les paraules ens transmeten uns continguts / tots sabem que els ulls davant del color davant de::: una imatge que es queda allà::: molt patent sempre se'n recordarà més que potser les paraules per això la publicitat XX la paraula si no la publicitat estaria només feta amb paraules / i van començar així de fet van començar a jugar amb combinacions de paraules i van crear jocs de paraules que jugaven amb les aliteracions visuals perquè la gent se'n recordés / clar clar però amb la comunicació / a veure / si tu i jo seiem / i i i ens volem comunicar / segurament si no fem servir la paraula / per molts gestos / per moltes coses per molts gestos de mans no podrem comunicar-nos tot és relatiu depèn de de de de quin sigui el missatge / o la relació que hi hagi en la comunicació en la comunicació / no ?
- 613
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 65 | 2515 | 2546 |
|--|---|----|------|------|
- E i si després mirem els nostres joves els nostres adolescents de l'ESO / tu creus que ells es tiren més per la imatge que la paraula ?
PL6 sí
E sí ?

PL6	XX s'oblidaran de parlar				
E	creus això ?				
PL6	ara els alumnes no volen parlar a les classes perquè tenen molta por d'equivocar-se i perquè no se senten segurs				
E	per tant creus que potser la imatge els ha::: els ha captat més ?				
PL6	totalment / totalment / els té segrestats				
E	sí ?				
PL6	sí ? La meva impressió és que sí				
	651				
		7	73	2545	2606
E	llavors pel que sembla que he entès vosaltres com a professors de llengua / el vostre objectiu és que com que veieu que estan totalment segrestats per la imatge // contrarrestem totalment això amb amb amb el món escrit / bàsicament *				
PL6	* i parlat parlat que parlin				
E	parlat i oral				
PL6	a part a part és a dir quan donem un text és igual o una imatge				
E	mhm				
PL6	perquè també fem servir imatges				
E	feu servir imatges també				
	732				
		4	41	2607	2723
PL6	sí sí jo per exemple una de les coses que és porto imatges / que no tenen cap sentit / o un quadre o retalls que he fet / i els dic vinga parlem d'això /				
E	mhm				
PL6	què és això / què sembla això perquè vagin trobant diferents significats / no ? no que diguin això és una cadira / no justament que busquin el missatge / no ? i de vegades un text de vegades dibuixos::: de vegades una figura d'aquestes estranyes primer va què veieu aquí ? / I després això què us suggereix ? / i després / què veieu que::: per vosaltres significa això / com di perquè ara clar diguem-ne van aprofundint en els diferents graus d'interpretació				
E	per tant podríem dir que tu utilitzes la imatge com a suport / perquè ells després puguin parlar				
PL6	clar				
E	només diguéssim com a suport de motivació / o també per exemple també tracteu alguns aspectes de la imatge::: d'analitzar els diferents plans::: o formes o color				
PL6	sí sí home clar				
E	això també ho feu				
PL6	clar perquè és important				
E	d'acord				
PL6	clar sí sí sí sí				
E	quins continguts treballau bàsicament d'això ? / de la imatge ?				
PL6	estudiem la publicitat i // hi ha comentari d'alguna cosa				
E	comentari				
PL6	sobretot si una figura comentar el color / comentar és a dir una agrupació d'imatges a veure que parlin que parlin sí				
	416				
	415				
		5	52	2724	2727
E	teniu alguna relació amb el departament de visual i plàstica ?				
PL6	no				
(...)	tema: explico que hi ha continguts compartits i ell torna a insistir en què als professors se'ls demana que han de fer molt. 2728-2800				
	522				
		1	11	2801	2915
E	creus que l'Administració / em refereixo als professors de llengua quan van posar la reforma us haguessin hagut de fer més cursos de reciclatge o de formació permanent o d'ajuda ?				

- PL6 sí // sobretot preguntar-nos e::: mmm què creieu que caldria fer ? És a dir no que ja se'ns hagués donat / un disseny fet des de dalt de tot / sinó o a vere vosaltres què és d'això què opineu ? / i potser ja ho van fer no sé on però aquí el problema és que la reforma s'ha fet amb unes condicions fantàstiques meravelloses de programa que XX de molts anys / eh ?
- E mmm
- PL6 tu ja et prepares per això / què volien fer això / o sigui no fem una torre d'ivori fantàstica però que quan tu arribes a la realitat era molt diferent a aquelles condicions fantàstiques
- E i això és el que tu has respirat en aquest institut ?
- PL6 sí
- E i amb la convivència amb tots els professors ?
- PL6 i amb la resta d'instituts i companys dels que parlo /
- E diguem-ne que és un tema general ?
- PL6 sí / està molt lluny mmm diguem-ne / la forma de fons els postulats aquelles::: redactats tan meravellosos o fantàstics han quedat buits de contingut perquè no s'ha pogut aplicar a la realitat /
- E molt bé
- 112
- (...) tema: busca la causa del problema ja a primària i proposa una solució que passa per fer els llibres de primària a partir de còmics perquè diu que la imatge és evident que entra molt més pels ulls que la paraula i cal potenciar-la molt. 2916-3248
- 3249 3340
- E creus que el fet que s'hagi ajuntat llengua i literatura ha estat un avanç o no / segons la teva experiència que tens ?
- PL6 llengua i literatura bah se suposa que són dues disciplines que han d'anar juntes //
- E mhm
- PL6 mmm / a mi personalment no m'agrada // i als meus companys del departament i a d'altres també // quan tenen llibres de llengua i literatura // o fem llengua o fem literatura
- E no ho feu tot *
- PL6 * no
- E ho separeu ?
- PL6 sí ho separem
- E en funció del crèdit / dieu aquest trimestre farem llengua i el que ve *
- PL6 * sí:::
- E literatura
- PL6 sí i a més a més els llibres que triem ja venen amb llengua o amb literatura / t'ho dic no ens ha agradat això de dir / la literatura i després uns capítols o unes pàgines que parlen de llengua
- E per tant vosaltres creieu que és millor separar-ho com abans ?
- PL6 sí sí sí / són disciplines (...)
- (...) tema: torna a insistir en això. 3341-3400
- (...) tema: pregunto com creu que s'ha de treballar la literatura i ell respon que s'hauria de partir dels textos més actuals i llavors a partir d'aquí anar aprofundint en altres aspectes, com poden ser la història de la literatura, etc. 3429-3746
- (...) tema: comentari sobre les diferències entre els materials actuals de l'AL i els d'abans en relació a la millor presentació i disposició de continguts. 3747-3900
- 2 23 3901 4044
- E el tercer nivell de concreció com el feu / junts o sols ?
- PL6 //
- E el feu a nivell de departament o no ?
- PL6 a vere a vere recorda'm el què és el tercer nivell de concreció ?
- E la programació que tu estableixes per anar a l'aula / l'últim pas / el primer nivell el dóna l'Administració el segon representa que el fa l'escola segons les seves necessitats /

- PL6 sí
E i el tercer és el que tu portes a la classe
PL6 bueno doncs això ho fem / ho fem per assignatures és a dir per nivells és a dir si joestic compartint amb tu la meva assignatura / doncs ens ho mirem a començament de curs
E programeu una miqueta *
PL6 * sí sí
E programeu junts
PL6 sí sí i llavors ens nem trobant periòdicament per veure com anem / el que fem és el següent a principi de curs fem les programacions / posem uns objectius però aquests objectius són els que s'han d'assolir res d'allò de la reforma dels núvols / bueno en funció dels objectius uns continguts // després dels continguts una metodologia és a dir el **com explicarem això**
E mhm això de tot el curs ?
PL6 sí sí sí sí sí / després de la metodologia / activitats / mhm ? I després / materials // després cada "x" temps / cada quinze dies doncs / es troben els professors d'aquesta matèria / és a dir ens trobem i comentem els diferents punts de vista i fem el material el feu junts ?
PL6 sí sí ho fem junts
E d'acord d'acord
PL6 procurem que sigui així
E i cuideu el com arribeu a l'aula tots els professors amb una visió conjunta del que aneu a fer
PL6 això sí / això intentem que funcioni bé
231
2 29 4045 4130
E ... d'acord i a l'hora d'avaluar també ho teniu en compte / teniu criteris comuns ?
PL6 bueno a vere / procurem fer exàmens molt semblants // és a dir que no que no hi hagi no sé exàmens molt molt molt diferents / no ? I i i ens posem d'acord / mira he preparat l'examen a la meva classe he fet aquest agafem els exàmens mirem / el que passa és que sempre no podem fer-ho perquè depèn del dia a dia del ritme de la classe / dels alumnes que tinguis
292
2 24 4131 4140
E i els materials també els escolliu conjuntament ? / en comú al departament ?
PL6 sí lectures materials
E tot ho feu de mutu acord
PL6 sí sí sí les lectures sempre es parlen
241
20012210-902 AL CDCast-PL6
(...) tema: preguntem quina visió té del departament després de l'angoixa que notàrem en la primera entrevista i diu que tot està més calmat. 0-35'
1 11 36' 359
PL6 bueno l'angoixa està més controlada / a vere ara no estem angoixats / però ara estem preocupats perquè:: el salt tan gran que hi ha entre els nostres criteris d'ensenyament i la realitat ens ha obligat també a nosaltres a retrobar-nos / és a dir en un principi estàvem angoixats per què perquè vèiem quina era la realitat tampoc ningú ens havia explicat què era això de la reforma com calia / i també vèiem que:: la realitat els alumnes estaven molt lluny de:: de tots els principis i tota la:: de la pedagogia del departament / no ? / com també va significat un canvi considerable respecte el que havíem / fet abans això va obligar clar a:: a evocar-nos de valent i a fer una immersió / absoluta i evidentment la primera reacció nostra va ser de desconcert de patiment que va derivar en angoixa perquè a més a més la reforma el que ha creat és que tenim alumnes conflictius // a hores d'ara avui què passa ? Que la part metodològica ja la tenim controlada / però tenim un gran problema que és la banda de la disciplina / és a dir no podem explicar aquests continguts amb aquesta metodologia partint d'una situació / que la Generalitat no contempla / que és la conflictitat a l'aula / que és com adaptem / com adaptem aquesta metodologia que se'n diu amb uns alumnes conflictius ?

- E i fins als 16 anys
- PL6 exactament / perquè perquè tot el projecte de la Generalitat és molt maco:: diversitat integració:: / eh:: participació dels alumnes:: però això clar fóra en situacions idònies // perquè si ens llegim tot el petracol aquest // es parla de diversitat no de conflictivitat i nosaltres el que tenim i la majoria d'instituts el que tenim és conflictivitat / és a dir fora de les aules / als passadissos tenim grups d'alumnes amb els quals hem de hem de:: fer la guerra cada dia perquè callin etc. tenim una UAC a la que van els alumnes de quart però només és una UAC que només admet o absorbeix un grup reduït d'alumnes i que hi hauria d'haver més unitats d'aquest tipus / on poguessin tractar tant els alumnes conflictius i violents com els alumnes que no tenen hàbits d'estudi i que no volen estudiar res mhm ? / Com:: no sé altre tipus de nanos perquè tots els nanos que no volen fer res però que són bons nanos / els tenim a classe però no volen fer res / no porten res a classe no participen volen fer res etc. / el problema més greu és aquest eh ? ens hem adaptat a l'ESO perquè hem hagut nosaltres de crear els nostres mateixos mecanismes
- E crec que heu tingut alguna sessió de formació / no ?
- PL6 sí / però clar:: sempre és molta teoria teoria teoria / ens han parlat sempre de:: castells d'aire molt macos / però la realitat és una altra // però el que passa és que nosaltres a còpia de treballar cada dia amb els alumnes hem anat creant els nostres propis mecanismes / d'autosuficiència personals i també pedagògics / és a dir el que no hem oblidat encara i que no oblidarem mai és la pedagogia que hem de ser pedagogs / el que passa és que nosaltres amb aquest esforç per adaptar-nos a les noves situacions també hem anat provant durant aquests darrers anys una metodologia i pedagogia que ara evidentment / ara ja estem més segurs / més tranquils i clar a veure més bé no ? Perquè hem creat nosaltres la pedagogia nosaltres hem après també
- 111
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 2 | 29 | 400 | 510 |
|--|---|----|-----|-----|
- E vale vale molt bé molt interessant la cohesió en el departament ha millorat també ?
- PL6 sí clar perquè ha estat un dels punts claus per diguem-ne per arribar a aquesta situació de més estabilitat tranquil.litat i de més acceptació de la reforma no ? perquè clar quan vam començar a veure els problemes que teníem / en comptes d'anar cadascú per la seva banda el que vam dir va ser trobem-nos / parlem parlem a veure què podem fer / i com solventem els problemes
- E junts no ?
- PL6 sí exactament és a dir com solventem els problemes com solventem els problemes d'ahí que els primers anys van ser de provar moltes lectures o també de metodologia diferents / continguts diferents / fins que de mica en mica amb:: com a resultat de l'anàlisi de les experiències que fem en acabar el curs doncs fem una posta en comú que també ens ajuda per preparar el curs següent doncs degut a això hem anat filant allò que es diu cada vegada una mica més prim i arribar a a una coherència metodològica / és un coixí fantàstic per tots
- 291
- | | | | | |
|--|---|-----|-----|-----|
| | 2 | 210 | 511 | 718 |
|--|---|-----|-----|-----|
- E i heu tingut alguna relació amb el departament de català ? / és a dir això que tu dius que a nivell de castellà heu posat en comú / ho heu fet amb els altres de català ?
- PL6 ara estem començant
- E ara esteu començant
- PL6 sí a veure / l'any passat ja vam començar fixant criteris mínims tant en català com en castellà
- E com per exemple ?
- PL6 criteris que que:: segons el departament de castellà / havien d'assolir els alumnes per poder passar per exemple a primer cicle de l'ESO o a segon cicle
- E els mínims els va fer junts / va fer uns mínims de llengua
- PL6 sí / és a dir vam els vam comparar / és a dir vam veure / què han d'assolir els alumnes en acabar el quart d'ESO no ? O el segon d'ESO és a dir quins són els mínims / bé i després aquest any que ja ho hem entregat que vam començar al mes de juliol / perquè jo em reuneixo periòdicament amb el PL7 / doncs hem començat ja a:: a posar en pràctica el que ja havíem vist que era necessari que és una coordinació total els de català i els de castellà // primer per no haver de repetir conceptes / per no trepitjar-nos per conèixer

- també què fan ells i ells què fem nosaltres / què fem tant a llengua com a literatura i per per per programar i preparar junts no ? Aquests continguts / després també / aquest seria un primer estadi /
- E motl bé molt bé perquè ja teniu *
- PL6 * continguts continguts eh ? / que que no ens repetim que no fem tots dos el mateix o per exemple en llengua no ? / no sé la fonètica si és més important en català / més variada no sé doncs vosaltres fareu fonètica i nosaltres farem una altra cosa o vosaltres / feu morfologia i nosaltres farem sintaxi no ? O comentari de text no // però això són fites que encara s'han d'assolir
- E però ja heu començat
- PL6 i també això que es farà aquest any i després de cara al proper qüestions com criteris d'avaluació / i més endavant ja metodologia //
- E molt interessant
- PL6 que això seria una mica::: a llarg termini
- E molt bé
- 2101
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 2 | 21 | 719 | 729 |
|--|---|----|-----|-----|
- PL6 el que està clar és que tenim clar que::: ens hem de coordinar / perquè de la coordinació neix també la riquesa de::: de tot no ? Per nosaltres mateixos i també pels alumnes
- 212
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 1 | 11 | 730 | 850 |
|--|---|----|-----|-----|
- E la reforma veus / potser no haurà estat tant negativa no ? / potser ara veus que us ha servit no ? Fins i tot per posar-vos d'acord conjuntament
- PL6 sí sí sí / aquest és un punt que jo he de confessar que és molt positiu de la reforma /
- PL6 és a dir la necessitat de coordinar-nos no tan sols amb els del nostre departament sinó també amb els d'història els de geografia / clar perquè quan joestic a classe noestic explicant només llengua o literatura sinó queestic explicant també història / característiques de períodes (...)
- (...) tema: posa un exemple de les seves classes pràctiques. 806-820
- 112
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 5 | 52 | 821 | 854 |
|--|---|----|-----|-----|
- PL6 ... m'imagino que això arribarà a molt llarg termini / aquesta interdisciplinarietat entre departaments que sigui una realitat i també que la reforma té està insistint i està procurant que això arribi a produir-se
- 522
- | | | | | |
|--|--|--|-----|-----|
| | | | 855 | 901 |
|--|--|--|-----|-----|
- E feu servir alguns materials multimèdia a les classes ?
- PL6 no encara no estem preparats
- A 19991705-30 CDcat-AL PL7-cat**
- (...) tema: introducció sobre què és el que més li agrada com a catedràtic i com a cap de departament de català. Diu que no li agrada res perquè diu que la feina burocràtica la troba inútil i absurda i a ell li agrada donar classes. 0-112
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 1 | 11 | 113 | 139 |
|--|---|----|-----|-----|
- PL7 ... per exemple les famoses memòries que demana l'Administració que jo ni les faig / bé les faig i no les entrego // sí perquè és que no se me n'han llegit mai cap i els anys que les havia fet mai se me les havien llegit / fins l'any que vaig dir que perquè no se les llegissin no calia que les fés / un clar exemple / i les tinc a casa amb disquets però no les entrego //
- 112
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 3 | 31 | 140 | 221 |
|--|---|----|-----|-----|
- E parlem ara una mica del currículum de llengua castellana i catalana que planteja la reforma de l'ESO
- PL7 catalana !
- E bé / la reforma planteja uns continguts comuns per a les dues llengües i llavors cal veure vosaltres com què n'opineu com ho diferencieu / com ho treballeu

- PL7 mhm
 E però d'entrada jo dic els dos noms i no ho concreto en cap llengua // sinó bàsicament *
 PL7 * sí sí
 E el que diu el primer nivell de concreció / llavors creus que els objectius generals d'àrea de llengua catalana i castellana s'adeqüen a les necessitats actuals que presenta la *
 PL7 * no no s'adeqüen
 E societat actual ?
 PL7 no
 E per què no ?
 312
 1 13 222 320
 PL7 a vere és que aquí hi hauria moltes coses a discutir la primera ja és el el el mateix llenguatge que fa servir l'Administració / això del primer nivell de concreció és una camama que s'han inventat perquè els agrada posar títols a les coses / vull dir / jo personalment he decidit que no parlaré mai de nivells de concreció que parlaré de programacions / que parlaré de temporització si vols / que parlaré evidentment d'objectius de::: de nivell lliandar per valorar el nivell de cada alumne / però tot això de nivell de concreció del currículum amb aquest vocabulari artificial que no obeeix a cap realitat / és com un X que també serveix per posar etiquetes a les coses sense canviar res del contingut
 E per què dius canviar les etiquetes / a què et recorda a tu això que ells han classificat com a primer nivell de concreció ?
 PL7 // a vere el que ells han dit primer nivell de concreció és el programa
 E per tant tu li dius el programa
 PL7 jo li dic el programa i ja està
 133
 1 11 321 404
 E i per què m'has dit que creus que no s'adeqüa a les necessitats de la societat actual ?
 PL7 et posaré un exemple / han fet un programa // contant que el màxim que tindrem és dues hores a la setmana de promig o bé tres hores a la setmana durant dos trimestres que ve a ser el mateix / i han fet un programa que és el doble del programa que hi havia abans // llavors suposo que ho saben // si no ho saben és que són estúpids / començant pel conseller / que aquest programa és X i és impossible que el fem durant el curs /allavorens no es pot adeqüar de cap manera a les necessitats reals de la classe
 E com les definiries les necessitats reals que mostren els alumnes ?
 PL7 això depèn molt de cada institut // (...)
 (...) tema: explica la seva experiència en un altre institut i li demanem informacions de tipus personal sobre la seva experiència i d'altres. 401-538
 112
 1 11 539 604
 PL7 ... clar perquè és una programació molt teòrica / feta des d'un despatx i segurament per un bf // per diverses diguem inspectors / o::: o funcionaris diguem que sé que últimament per alguns d'ells per la seva experiència de donar classe es redueix a tres mesos // i llavors ells són els que han fet la programació no ? O sigui que em mereix molt poca confiança
 112
 2 29 605 659
 E molt bé / llavors vosaltres de quina manera feu l'elaboració d'aquest segon nivell de concreció entenen que partim d'un programa per tothom igual / i vosaltres com intenteu després aplicar-lo ? Aquí a l'institut
 PL7 a vere nosaltres en el departament / donada la dificultat que hi ha per trobar moments

per reunir-nos bf / aquest anys a penes hem pogut fer reunions de departament perquè el temps l'espai destinat a reunions el noranta per cent ha estat ocupat per reunions d'institut / llavors els pocs espais que hem tingut buits sí que hem fet reunions de departament / però clar nosaltres ens hem de basar en la feina comú més de parlar entre hores de reunions personals amb l'altre que fa el mateix curs que tu i llavors reunions així / petites n'hem fet moltes // reunions maques de departament n'hem fet unes quantes les que hem pogut / perquè::: un disseny molt ampli no ? llavors una conclusió on hem arribat és que //

292

1 11 659 727

PL7 ... la reforma ens ha vingut donada sense venir més acompanyada d'un paquet de de d'elements // per poguer-la aplicar amb garanties i llavors estem amb una fase d'experimentació // aquesta fase d'experimentació perdura dos tres cinc anys i mentrestant fem el que podem // és així així de senzill

112

2 24 728 849

E i de quina manera heu intentat elaborar aquests programes ? // per exemple eh ? seguint uns llibres de textos o *

PL7 * sí sí clar els llibres de textos també és greu perquè no n'hi ha cap que s'adeqüi a en el que tu necessites / però és clar has de partir d'un llibre de text que s'ajusta a grans mira has d'anar-ho complementant amb material propi // i això és una feina que fem molt a nivell individual i a nivell de mini reunió que fem amb l'altre company que fa el mateix nivell

E per què el material que feu servir al departament / qui l'escull ?

PL7 // tots el comú això /

E tots doneu el vist-i-plau del material

PL7 sí sí fem servir tots els mateix material / tot i així alguna vegada s'ha donat entre bueno l'any passat no es va donar i aquest any s'ha donat en un petit apartat / només amb una substituïda que ja no hi és // que va prescindir totalment del material del departament i va fer la seva // però en general tothom s'hi ajusta molt amb lo que es decideix perquè es decideix entre tots

E clar

PL7 a part que procurem que a l'hora de triar el material sigui molt determinant la tria dels que ho han de fer en concret // perquè s'hi trobin el mínim de gust possible /

E ja que ho han de fer ells

PL7 clar

241

2 23 850 1102

E mmm a veure si m'ho acabo d'imaginar bé / vosaltres conjuntament escolliu els llibres però llavors el dia a dia de la classe com ho feu ? Cada professor a nivell individual o ho feu en les mateixes reunions *

PL7 * sí sí bueno cada professor a nivell individual i llavors compartim / compartim experiències //

E de com us ha anat ?

PL7 sí

E però cadascú fa el seu

PL7 per exemple per posar un exemple (...)

(...) tema: explica l'exemple que comparteixen material. 914-1014

E deixeu constància d'aquestes programacions de classe que feu vosaltres ?

PL7 en deixarem constància quan arribem a conclusions una mica sòlides / jo calculo que deurà ser cap a l'any que ve //

E de moment aneu experimentant però no us exigeixen més coses

PL7 és que si ho exigissin ho tenen molt clar

E que tampoc no *

PL7 * no és que jo personalment no vull // fer cap tipus de document que després hagi de quedar sense ser llegit //

E però potser un segon o un tercer nivell de concreció sí que el llegirien

PL7 no // en teoria sí evidentment hauria de venir l'inspector i llegir-s'ho tot i parlar amb nosaltres

400

- // però:: jo quan arribar a aquest institut el coordinador em va dir (...)
- (...) tema: experiència personal seva sobre haver escrit documents i que no els hi
hagin demanat. 1103-1140
- 233
- 2 22-23 1140 1244
- PL7 ... a vere tenim ganes el departament jo personalment tinc ganes de fer-ho / de fer com
una mena de llibre blanc de la reforma del departament / per dir-ho així / oi ? I tenir-ho
perquè en qualsevol moment un professor es pot posar malalt i ha de venir un substitut
i i que tingui un document no ? / però és que amb amb aquesta fase d'experimentació que
estem amb aquesta reforma que ningú enca sap si funcionarà algun dia encara o no
on tot és experimentació constant / és que em sembla absurd perdre temps fent una
documentació que no serveix per re / més m'estimo deixar passar dos o tres anys /
llavors quan tinguem tots prou experiència escriure-ho
- E per tant he de deduir que el segon i el tercer nivell no els teniu fets perquè creieu que
esteu en una fase d'experimentació
- PL7 els tenim fets cada professor //
- E internament ?
- PL7 sí / això ho tenim / i vull dir si fos molt necessari ho dic a tothom / en quinze dies dic
porteu-me tot el que teniu fet i es pot presentar el document del departament i ho podríem
fer perquè ho tenim /
- E del segon nivell i tercer
- PL7 sí
- E seria molt molt problema ? A mi m'aniria bé de veure com es traspua des d'aquest primer
nivell al segon i al tercer
- 224
- 232
- 2 22-23 1245 1355
- PL7 és que tot això:: per dir-ho d'alguna manera // mmm no n'hem parlat
- E clar no heu tingut prou de temps i cadascú *
- PL7 de moment eh:: / a veure / en el departament tenim molt clars que hi ha tota una sèrie
de temes que ens els hem de plantejar a fons // i anem parlant // quan ens trobem anem
parlant i escolta que hem de parlar de la literatura a veure què fem i si prescimdím d'ella
o què sé jo de quin és el nivell ortogràfic adequat per passar de segon a tercer vull dir /
des del tema més genèric fins al tema més concret tot això se'n parla //
- E el que potser és que no ho teniu tot condensat en el PCC
- PL7 no no no perquè és que ens estem situant encara
- E d'acord
- 223
- 233
- 3 34 1356 1530
- E a vere / canviem una mica de tema / de quina manera creieu o treballeu la
comunicació audiovisual dintre del programa de llengua catalana i castellana
- PL7 //
- E com ho feu això ? Perquè si cadascú va una mica al seu aire ? Us heu posat d'acord
en aquest tema ?
- PL7 // mira // si:: estiguéssim en un nivell de domini de la llengua / prou prou madur //
ens ho plantejaríem / però fins ara tot el que és / no estrictament verbal / és més un
suport didàctic que no pas una feina concreta // quan es parla de del del tema de la
comunicació sigui de primer de batxillerat o sigui de tercer o quan sigui és igual
se'n parla i es diu que hi ha el llenguatge dels gestos i es parla del valor de les icones
i es parla de del que vulguis no ? // però prou feines tenim per aconseguir que no
ens facin faltes d'ortografia i que redactint:: amb una mica de cara i ulls i el
noranta per cent de feina se'n va per aquí
- E llavors el departament tampoc no té cap projecte per cobrir això / treballar aquest
tipus de comunicació
- PL7 dins del que és els crèdits comuns no
- 342

- 3 33 1530 1550
- E encara que la programació de l'administració ho exigeixi ? Què en penses de l'exigència que en fa ?
- PL7 // bf hi ha tantes coses en la programació oficial que són im im impossibles de complir //
- E però clar per investigar alguna cosa haig d'agafar
- PL7 no si ja ho entenc ja // no molt clarament les coses que veiem que no hi podem arribar en pre en prescimdim
- 332
- 2 28 1551 1642
- E per tant el que és la comunicació audiovisual en crèdits comuns *
- PL7 * en crèdits comuns se'n parla breument / quan toca parlar-ne //
- E però no hi poseu un èmfasi tampoc especial
- PL7 no no no en tot cas en algun crèdit variable // per exemple hi ha::: abans es feia un crèdit de literatura en el cinema / aquí dintre sí que parla no només del que seria el guió de la pel.lícula si no de tot lo que és comunicació no estrictament de la paraula no ? des de decorats fins a gestos fins a::: a coses simbòliques però sempre si se'n parla és a través d'una altra cosa (...)
- (...) tema: pregunto sobre si aquest es fa el crèdit i em diu que no, i parlem. 1642-1654 una mica dels crèdits que fan.
- 281
- 3 34 1655 1632
- E us heu plantejat al departament ensenyar la part més crítica / per exemple / de com ensenyar a mirar la televisió / o per exemple en com mirar una pel.lícula de cinema // això ho teniu *
- PL7 * nosaltres ens cenyim molt al que es basa en com llegir un text / i en co::: m analitzar-lo no en el sentit te::: tècnic d'anàlisi sinó en el sentit d'interpretació i d'una actitud crítica del text
- E del text escrit ?
- PL7 sí / d'un article de diari:::
- 342
- 6 65 1633 1830
- E has notat també amb tots aquests anys d'experiència / o més últimament si els alumnes reclamen algun tipus de formació en la comunicació audiovisual ?
- PL7 // jo el que he notat és que quan en parlem mmm hi estan bastant interessats //
- E per què ho creus que hi estan interessats ?
- PL7 // segurament perquè se'n parla molt poc aquí perquè::: no hi havíem pensat / vull dir jo els parlo molt del valor dels gestos / de tota la contextualització del text // de d'això de la quantitat per exemple és que de vegades això surt fent sintaxi / no ? Fas una frase i dius aquesta frase es pot interpretar de moltes maneres i llavors parlem d'entonacions / i parlem dels gestos que l'acompanyen i i fins i tot de les situacions en què ocorren i i i passem a analitzar el context i jo crec això ho fem eh ? Però sempre es fa a partir de la llengua escrita
- 651
- 1 11 1831 2038
- E pel que em sembla deduir vosaltres doneu més importància a la llengua escrita i que tinguin una bona competència comunicativa lingüística d'entrada aparcant una mica la comunicació audiovisual
- PL7 nosaltres estem aquí perquè som professors de llengua / no de comunicació
- E # ja però el currículum deixa molt clar que els mateixos professors de llengua han d'oferir *
- PL7 # * que ens enviïn professors formats
- E # aquesta formació / llavors creus que això és més difícil de portar a terme perquè potser no s'han donat prou medis ?
- PL7 clar ! I perquè el problema és absolutament utòpic
- E llavors creus que perquè això algun dia es pugui portar a terme / quina solució hauria d'ha d'haver-hi ?
- PL7 clar la primera solució seria que no::: fer classe de llengua catalana sinó fer classe de comunicació // això d'entrada i llavors que et portin un expert en comunicació //

- E però perquè et sembla a tu que ells també han inclòs aquest rol al professor de llengua *
- PL7 * perquè queda molt maco //
- E queda molt maco / je je je i el problema continua essent el mateix no ?
- PL7 clar perquè això és com quan::: li diuen al professor de filosofia què sé jo que faci::: XX de psicologia / però potser ell la seva formació era què sé jo de de de::: metafísica ens han donat una reforma utòpica / sense eines i creient-se que som superhomes i superdones // quan som molt limitats cadascú té la seva carrera i sap el que sap no més / i tampoc no ens faciliten perquè puguem::: sí home de tant en tant ofereixen un curs que val seixanta XX no sé què / però te'l fan en::: una franja horària i a Barcelona i en un dia que resulta que aquell dia tens classe tota la tarda aquí //
- E tu creus que no hi ha facilitats ?
- PL7 no
- 112
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 5 | 51 | 2038 | 2135 |
|--|---|----|------|------|
- E ... saps quines són les altres dues àrees a més d'aquesta que comparteixen alguns continguts / pel que fa al tractament de la comunicació audiovisual en el currículum ?
- PL7 //
- E ho saps o els pots intuir ?
- PL7 home sí / suposo que socials / aquí hi entra suposo que::: a filosofia queda tot englobat no ? Socials filosofia
- E filosofia l'ESO no la contempla
- PL7 una altra / si no són les altres llengües ? // si no és anglès
- E a llengües surt una miqueta també / molt bé
- PL7 ni me'ls he mirat els altres programes / però suposo que sí //
- E molt bé
- 511
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 4 | 41 | 2136 | 2204 |
|--|---|----|------|------|
- E ah / llavors no ho sé / però dintre de la teva aula pel que dedueixo del que has dit a l'hora de treballar el llenguatge audiovisual només ho fas si té alguna relació directa amb el que estàs explicant ? / Però no hi fas cap tipus d'èmfasi ?
- PL7 no:::
- E avui treballarem això !
- PL7 no // a vere::: // a començament de curs que se sol fer una introducció sobre què és la llengua i què és la faceta humana de comunicar-se / llavors sí que en parlo una mica // però...
- 417
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 63 | 2204 | 2302 |
|--|---|----|------|------|
- E ... i llavors quina percepció tens tu del centre davant aquest tema ?
- PL7 l'actitud de l'escola és de sobreviure //
- E per tant ? //
- PL7 és que són temes que no no no s'han plantejat
- E no s'han plantejat
- PL7 a nivell d'escola menys //
- E d'acord // algun dia potser us ho podeu plantejar ?
- PL7 si les coses continuen com fins ara no ho crec //
- E per què ?
- PL7 // bf // mira / fa dos anys que estem reclamant una UAC // per aconseguir posar-hi els nanos que el que fan és boicotejar-te les classes // la primera XX és aconseguir una UAC per poder fer classe normal amb la resta de nanos / si no està ni resolt aquest primer problema com vols com vols que pensem en altres coses que són és que a veure seria molt maco / escolta / jo no et dic que no / seria perfecte
- E però segons la vostra realitat
- PL7 no
- 632
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 7 | 73 | 2304 | 2443 |
|--|---|----|------|------|
- E teniu aparells audiovisuals

- PL7 sí
 E sí ! Els feu servir ?
 PL7 sí sí molt
 E es fan servir molt
 PL7 es fan servir molt /
 E en quin sentit
 es fan servir
 molt ?
 PL7 els fem servir com a mitjà per treballar altres coses ?
 E com a suport didàctic
 PL7 sí
 E el departament de llengua catalana perquè els feu servir ?
 PL7 per els de literatura els fan servir bastant / bastant per::: per pel.lícules que tenen a veure
 amb el text / clar com a material de suport / per fer de suport d'altres coses
 E per fer de suport però un treball específic no li feu ?
 PL7 alguna vegada s'ha fet però no / com a suport / vaig passar una pel.lícula i vaig treballar
 el guió per exemple // treballar coses concretes // però com a suport
 E d'acord i els professors de llengua o de literatura passen pel.lícules i *
 PL7 els de llengua en els cursos alts quan hi ha qüestions específiques per exemple
 diguem dialectologia // història de la llengua passem bastants documentals o material
 específic sobre això / per exemple estem treballant els dialectes balears (...)
 (...) tema: explica l'exemple dels dialectes balears. 2429-2443
 732
 7 71 2444 2558
 E ... per enregistrar programes teniu algun tipus de suport des de l'escola que digui mira
 si voleu ja ho gravo jo aquest programa que fan
 PL7 l'escola t'ofereix el mateix que l'Administració / perquè tant l'escola com l'Administració cap tipus
 són entes abstractes que evidentment no saben on apretar el botonet
 E llavors si vols alguna cosa te l'enregistres tu a casa
 PL7 o te la vas a buscar tu i la Generalitat té un servei de vídeo però::: des d'aquí o::: o has
 d'agafar l'autobús o anar-hi amb el teu cotxe / això no t'ho paga ningú // les hores que
 perds tampoc /
 i es fa eh ?
 E mhm
 PL7 i es fa eh jo ho faig moltíssimes vegades anar a buscar material
 E perquè creus que és interessant i t'agrada
 PL7 clar::: però per part de l'Administració / l'Institut com a Institut no pot no té mitjans i
 l'Administració que té els mitjans no ho fa / facilita que ho vagis a buscar si ho vols
 però no deixa que t'has de preocupar de de saber què tenen d'entrada
 E què tenen / com anar-ho a buscar
 PL7 qui funciona una mica són el servei comarcal de recursos pedagògics / aquests sí
 que de tant en tant t'envien catàlegs / si t'ho::: faciliten una miqueta més
 712
 6 62 2559 2615
 E l'ambient general dels professors del departament sobre aquest tema com el descriuries ?
 PL7 // bf // en general la mateixa paraula que abans sobreviuen amb bon humor
 E i ja està
 622
 2 26 2616 2634
 PL7 i que consti que // als altres departaments no ho sé però al meu hi ha gent molt bona
 / tothom s'ho pren amb molt d'interès // tothom fa el que pot // però fa el que pot / no més
 E sou conscients de la realitat
 PL7 i de les limitacions personals
 E molt bé
 261
 4 43 2635 2706
 E tornem un altre momentet a això creus que el mercat ofereix materials didàctics per
 treballar aquest tipus de comunicació audiovisual ?

- PL7 quan arriba un llibre de qualsevol editorial te'l mires i dius hosti que maco seria treballar això però // tu no ho veus aplicat a la teva realitat
- 43a
- (...) tema: definició de comunicació verbal, no verbal i audiovisual. 2707-2804
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 61 | 2805 | 2830 |
|--|---|----|------|------|
- E ja per acabar el famós tòpic que una imatge val més que mil paraules què en penses ?
- PL7 que també és veritat que una paraula val més que mil imatges
- E per què ?
- PL7 perquè una imatge en el moment just / informa moltíssim // però estem plens d'imatges supèrflues al voltant nostre // i una paraula ben dita en el moment determinat val més que moltes imatges
- 613
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 62 | 2831 | 3000 |
|--|---|----|------|------|
- E tu creus que els nostres alumnes són conscients que estan envoltats de moltes imatges però que potser algunes no serveixen ?
- PL7 // això n'hem parlat de vegades / a vegades a través del que t'he dit abans surten aquests temes i normalment jo percep que no són conscients // tenen una pluja d'informació i no la saben // però és que no cal que sigui d'imatges també verbal // tenen una pluja d'informació que ni la paeixen ni la saben per jerarquitzar
- E llavors creus que això seria algun repte per l'escola per poder-ho treballar ?
- PL7 és que indirectament ja ho intentem // jo quan corregeixo una redacció sobre un tema explicat a classe // i::: per exemple en el redactat m'hi posen més anècdotes que no pas / elements importants / els ho escric m'estàs posant una part d'informació que és supèrflua i us deixeu el que és essencial / i a partir d'aquí normalment en parlem a classe d'això // però els costa molt
- E per tant és un treball que el teniu present i l'aneu fent *
- PL7 * l'anem fent però clar és un treball lent // diguem no pots / home clar durant un curs home si hi vas insistint si hi vas insistint vas aconseguint que que que sàpiguen discriminar la informació
- E molt bé
- 623
- 20012310-8
- | | | | | |
|--|---|----|---|-----|
| | 1 | 11 | 0 | 149 |
|--|---|----|---|-----|
- E l'última vegada que ens vam entrevistar vas dir-me que estàveu en una fase d'experimentació de la reforma en el departament / i ara ja han passat dos i m'agradaria saber com esteu portant la situació*
- PL7 * bé::: dos anys després ens hem adonat que la reforma tal i com està concebuda no acaba de funcionar // però que hem anat buscant / mecanismes i solucions per tirar endavant la nostra feina tot el bé que podem no ? / en principi sembla que nosaltres mateixos estem més curats d'espants / dominem més el tema / ens hem anat una mica especialitzant per cursos i em sembla que::: ara ja estem ja estem per dir-ho així al final del túnel ja veiem la sortida ja veiem com hem d'anar:::
- 111
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 2 | 26 | 150 | 159 |
|--|---|----|-----|-----|
- E hi ha hagut professors nous o sou més o menys els mateixos ?
- PL7 en el departament som els mateixos
- E per tant la cohesió de grup dins del departament com està ?
- PL7 bé bé bé / hem treballat bé
- 261
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 1 | 13 | 200 | 405 |
|--|---|----|-----|-----|
- E en relació a l'ús del vocabulari de la reforma / com ho feu ara ?
- PL7 no estem d'acord en fer-lo servir
- E però qui no esteu d'acord el vostre departament o els professors en general
- PL7 la gent del departament i la gent d'altres departaments / no ens agrada gaire no ? perquè sent professors de llengua el vocabulari jo el veis una animalada

- E com per exemple ?
- PL7 en el cas de currículum
- E a les programacions vols dir ?
- PL7 sí / currículum vol dir una cosa que s'ha corregut no una cosa que s'ha de córrer
- E ja però en aquest cas té a veure amb una tendència britànica (...)
- (...) tema: li explico l'origen d'on ve la paraula segons el que vaig llegir en un article de Rodríguez Diéguez. 350-404
- 133
- 405 408
- E heu fet cursos de formació ?
- PL7 sí ens n'han vingut a fer alguns
- 8 81 409 501
- E us han fet alguna avaluació externa ?
- PL7 aquest curs entrant vindran a al final de curs a fer una avaluació externa exclusivament de comprensió lectora
- E molt bé / qui ho ha proposat això l'inspector o ho deu demanat vosaltres ?
- PL7 no l'inspector ens ho ha proposat
- E ho ha proposat
- PL7 ho ha proposat i imposat
- E vale
- PL7 i el que ens va dir és que la farem nosaltres mateixos (...)
- (...) tema: parlem del que hauran de fer
- 812
- 2 28 502 630
- PL7 ... a batxillerat fem un CV sobre periodisme
- E però a mi m'interessa ESO
- PL7 els d'ESO col.laboren en aquest variable / perquè recull material dels cursos on treballen i tenen ganes de col.laborar
- E i és per escriure
- PL7 sí per la revista de l'institut (...)
- (...) tema: m'explica la coordinació i edició de les dues revistes que tenen. 558-630
- 281
- 7 74 631 800
- E a part dels vídeos que ja fèieu servir com a suport didàctic / feu servir multimèdia
- PL7 a segon d'ESO jo faig una hora setmanal amb ordinadors
- E quan vas començar a fer-ho ?
- PL7 depèn / per exemple fa dos anys ho vaig fer / l'any passat hi va haver problemes de coordinació de les sales i no ho vaig poder fer::: aquest any s'ha pogut tornar a combinar i ho fem
- E i què feu als ordinadors ?
- PL7 bàsicament un programa que es diu Galí
- E i és del Departament d'Ensenyament per ensenyar llengua catalana ?
- PL7 sí
- E en feu servir més ?
- PL7 sí (...)
- (...) tema: m'explica que tenen dos programes més d'aquestes característiques
- E i tu saps si aquests programes s'adiuen amb les programacions que teniu a segon d'ESO ?
- PL7 sí i no / en principi::: sembla que no::: però jo li faig coincidir
- E i què treballa / l'ortografia:::
- PL7 hi ha una mica de tot / hi ha una mica de tot sí / molt molt molt vocabulari treballem / hi ha ortografia però no és l'objectiu immediat no
- E vale vale
- 742
- A 19993105-2630 AL PL8-cast**
- (...) tema: informacions generals del qüestionari sobre el seu recorregut professional. 0-152
- (...) tema: què és el que més li agrada de la seva tasca de professor. 153-307

- 1 11 308 453
- PL8 era diferent era diferent / un altre ambient i fins i tot la FP era un altre ambient / i ara doncs::
 has de fer de monitor / has de fer de de de de X d'ordre // i en últim terme això de professor
 E i això és el que a vostè li molesta ?
- PL8 em cansa més em cansa més / si no hagués sigut per l'ESO // jo possiblement
 hagués demanat un::: allargar encara la meva jubilació / ara es pot fer ara es pot fer es pot
 sol.licitar un parell d'anys més (...)
- (...) tema: qüestions de la jubilació de professors. 348-359
- E com com ha sentit vostè la nova reforma ? Com l'ha viscuda ?
- PL8 doncs sense una preparació / no ens han donat no ens han donat X l'Administració / no
 sé els mitjans suficients per tot aquest canvi / i aleshores doncs uns horaris variables cada
 tres mesos / a::: moltes reunions i molta cosa burocràtica / que per mi té molt poc a veure
 en la funció de docent / i això és lo que més em cansa / cada dos o tres mesos canviem
 d'horaris / jornada partida / matí i tarda amb uns horaris de vegades no tens temps de dinar
 vull dir que:::
- E això és lo que no li agrada
- PL8 això és lo que fa que agafo la jubilació però::: com jo em sembla que molts gairebé XX
 E i aquest any diu que prou
- 112
- 453 512
- E per què vostè a les seves classes de llengua quins materials fa servir ?
- PL8 en general mira::: els llibres / exercicis complementaris / lectures de textos / resums de
 novel.les / vull dir clar el material és la pissarra i no gaire cosa més / també he utilitzat a ...
- 7 74 512 544
- PL8 ... vegades doncs algun vídeo per il.lustrar / per il.lustrar què sé jo / m'ha interessat a:::
- E mhm
- PL8 una obra concreta La Regenta pues si hi ha algo gravat m'agrada passar-ho / i també en quant
 a poesia doncs aquestes poesies que han sortir cantades del Paco Ibáñez o d'en del J. Manel Serrat
 d'Antonio Machado o qui siguin pues mira // XX canvies una mica de la pedagogia clàssica
 de de de la lliçó
- 741
- 7 73 545 625
- E per tant quan vostè ha aplicat aquesta pedagogia de veure pel.lícula o les cançons ho ha
 fet més com per motivar / potser ?
- PL8 per motivar per motivar i per veure que bueno la literatura no és una cosa morta sinó que
 s'estan fent versions o bé en cine o bé en:::
- E per tant creu que és una bona manera de poder-ho ensenyar als alumnes
- PL8 sí sí no es pot abusar tampoc eh ? No es pot abusar d'això
- E per tant molt sovint tampoc no els hi posa
- PL8 no perquè llavors perdria l'eficàcia
- E ho fa en algun moment esporàdic no ?...
- 731
- 2 24 625 645
- E qui escull el material ? ...
- PL8 el material bueno el que tenim nosaltres al departament o jo és clar també dic la meva opinió
 lo que necessitem o lo que m'agradaria tenir i lo que diu un altre pues es compra / si hi
 ha diners o lo que sigui
- E llavors normalment per exemple per escollir lo de primer d'ESO es posen tots d'acord o què ?
- 241
- 2 29 656 749
- PL8 sí sí sí / normalment normalment al departament les que fan un mateix nivell doncs ens posem
 d'acord amb la programació / ens posem d'acord amb les lectures si se n'han de fer
- E d'acord
- PL8 i també / tot i que després a l'aula un un ho fa amb la seva::: ma::: manera / Però sí sí ens
 ajudem i si per exemple sobre un d'ells un fa una una::: uns exercicis / pues els passa
 als altres mira jo he fet això us va bé ja us faig una fotocòpia per vosaltres sí / i això facilitada

- molt
- E vale vale / treballen conjuntament ?
- PL8 sí::: i això va molt bé
- E i per exemple si vostè fa tercer d'ESO es coordina amb *
- PL8 * sí sí
- E es coordina amb l'altre professor de 3r d'ESO ?
- PL8 sí / sí sí i nem i nem diem bueno per on vas ? Estic a la lliçó tal / faràs un examen d'això / sí bueno
viam posem-nos d'acord i fem unes mateixes preguntes / sí sí sí
- E amb això sí que van / bastant coordinats / no ?
- PL8 sí sí sí / sobretot no hi ha cap problema
- E molt bé

291

3

31

750

918

- E llavors creu que els objectius generals d'AL del primer nivell del currículum s'adeqüen a les necessitats de la societat actual ? // això que diuen que un alumne ha de saber quan acabi / amb tota l'ESO
- PL8 bueno ho sabrem ara quan s'acabi a quart els de quart si han assolit no / mmm de llengua::: jo noestic / jo no tinc capacitat per di viam si han assolit
- E no *
- PL8 * hi ha deficiències i sempre hi ha deficiències d'expressió i sobretot de vocabulari i::: i una pobresa lèxica però això ja no és feina nostra és que::: això es respira en la societat / no ? Vull dir cada dia es parla més malament cada dia fins i tot els mitjans de comunicació concretament la televisió utilitza un llenguatge però molt molt molt vulgar / en alguns po po en alguns programes / i això és clar / els alumnes viuen en aquesta societat i amb aquests mitjans no és el que nosaltres només diem a les classes /
- E jo li preguntava en el sentit si vostè creu que aquests a:: amb objectius que es demanen /
- PL8 mhm
- E que es demanen al primer nivell / el que la Generalita ha acordat per totes les escoles diguéssim de Catalunya creu que són reals ? / o que intenten respondre *
- PL8 * sí *
- E * a les necessitats
- PL8 sí jo crec que sí
- E que són reals no ? I que intenten
- PL8 sí
- E anar d'acord
- PL8 sí
- E amb la societat amb la que es viu ...

311

2

22

918

1025

- E ... creu que el segon nivell de concreció que és el que han hagut d'elaborar / a nivell de departament / de català i de castellà / amb::: quina opinió li mereix a vostè aquest segon nivell que han fet del primer ?
- PL8 //
- E sobre
- PL8 sobre castellà jo crec que sí
- E li agrada ?
- PL8 sí
- E i alguna cosa que hi estigui més a més a favor del que hagin elaborat ?
- PL8 / no la utilització normal de la llengua
- E la uilització normal #
- PL8 # sí sí sí sí
- E de la llengua
- PL8 sí sí
- E molt bé ...
- E ... i llavors per exemple vosaltres a l'hora de programar el que el que el que van a fer a l'aula
- PL8 sí
- E en última instància / ho tenen present aquest segon nivell de concreció que han acordat en el

408

- departament ?
- PL8 sí sí
- E sí
- PL8 sí ho anem seguint
- 224
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 3 | 34 | 1026 | 1120 |
|--|---|----|------|------|
- E quins són els aspectes que més li preocupen al departament ?
- PL8 bueno que utilitzin la llengua amb una amb una diguem-ne fluïdesa suficient que va arrelat amb l'escrit no ? I que no hi hagi interferències sobretot entre una i l'altra llengua / que és l'objectiu final de tota l'etapa no ? / que l'alumne sàpiga expressar-se correctament oral i escrit en llengua catalana i castellana / crec que és l'objectiu bàsic més important
- E molt bé / llavors també quan van elaborar aquest segon nivell de concreció i quan van elaborar el tercer / van tenir present incloure-hi l'educació audiovisual ?
- PL8 no ho sé no sé no ho recordo em sembla que no
- E no l'heu tingut molt present ?
- PL8 no
- E és un tema que a vostè el preocupa ?
- PL8 l'audiovisual ?
- E la comunicació audiovisual // a l'hora de fer els programes a veure si la van tenir present o no
- PL8 no
- E no ? ...
- 342
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 3 | 32 | 1120 | 1200 |
|--|---|----|------|------|
- E ... recorda alguns aspectes d'aquests que es tractin al currículum sobre la comunicació audiovisual ?
- PL8 de primer i segon
- E i fins a quart / els continguts i procediments que es demanen que l'alumne hagi d'haver assolit sobre aquest tipus de comunicació
- PL8 //
- E alguna cosa que li cridi l'atenció ?
- PL8 no
- 322
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 5 | 51 | 1201 | 1236 |
|--|---|----|------|------|
- E alguns continguts de la comunicació audiovisual estan presents en altres àrees / més o menys sap o pot intuir quines són ?
- PL8 // a història
- E a història sí
- PL8 a història de l'art
- E parlen molt també d'aquest llenguatge
- PL8 no ho sé
- E i alguna altra àrea / pot intuir la que es demana ?
- PL8 //
- E la de visual i plàstica
- PL8 ah sí
- 511
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 5 | 52 | 1237 | 1245 |
|--|---|----|------|------|
- E treballem conjuntament amb algun altre departament d'aquests ? // a l'hora de programar o d'això ?
- PL8 no no no
- E no ? ...
- 522
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 4 | 41 | 1245 | 1410 |
|--|---|----|------|------|
- E ... llavors vostè em deia que feia servir les pel·lícules o el vídeo per en algun moment motivar
- PL8 sí
- E però a part d'aquesta motivació / fa algun treball específic sobre la imatge la publicitat
- PL8 sí la publicitat sí / però això més aviat un estudi del llenguatge publicitari ho he fet a Batxillerat

E a Batxillerat i això és perquè a vostè::: o perquè han decidit potser el departament de llengua treballar-ho més a Batxillerat que a ESO

PL8 a ESO no ho hi fet no aquest any això / ho hem fet bastant a Batxillerat vam agafar (...)
(...) tema: explica com ho feien a Batxillerat. 1322-1343

E i algun treball específic sobre la imatge ?

PL8 no

E no ho han fet

PL8 no la imatge::: en text com a anunci com a espot / diguem-ne

E sí ho han estudiat amb aquesta relació no ? Però per exemple quan vostè porta l'anunci a la classe els fa més preguntes directes sobre aquella imatge com és::: o

PL8 no no no més aviat / l'eslogan o la frase relacionada amb la imatge

E amb la imatge això és lo que treballen més

PL8 he treballat jo no sé els altres

417

6 65 1411 1450

E com definiria l'actitud dels alumnes quan vostè porta aquest material a classe ?

PL8 això sí / això els motiva bastant / perquè veuen que que que és clar que és una aplicació diària de lo que estan estudiant del llenguatge / fins i tot se'l troben en una en un diari d'esports // per tant doncs és lo que ells miraran sempre més eh ? / vull dir sempre miren més el más o no sé quin altre

E llavors creu que els motiva més

PL8 sí sí els motiva els motiva

E per tant podria dir que::: *

PL8 més que un text clàssic i que el context d'una novel.la no ? / això ho veuen un llenguatge més proper a ells

651

1451 1554

E amb tota l'experiència que vostè té ara / diria que els alumnes d'ara els agrada més o menys llegir que els d'abans ?

PL8 no menys menys

E i per què creu que pot ser ?

PL8 perquè hi ha altres mitjans més més més fàcils com per exemple la televisió

E la televisió

PL8 és més és més còmodo més fàcil / eh ? Apretar un botonet que no doncs obrir un llibre i::: i::: buscar un silenci i posar-te a llegir / això queda clar

E vostè quina actitud intenta transmetre als seus alumnes sobre això ?

PL8 quina actitud ? Home aficionar-los a llegir / és clar / però és difícil comunicar aquestes coses

E llavors vostè creu que llegeixen menys perquè miren molt més la televisió ?

PL8 home no només per això / és perquè doncs tot lo que suposa més esforç / avui en dia es tendeix a lo més fàcil a lo més ràpid amb la amb lo que es pugui tenir l'èxit immediat

E mhm

PL8 i la lectura doncs / necessita una reflexió o necessita tot un ambient / i això de vegades no no es té

6 64 1555 1609

E l'escola quina actitud té en educar sobre la comunicació audiovisual ?

PL8 //

E vostè com ho percep això ?

PL8 home sí::: hi ha gent molt preparada i que fan coses / sí::: seminaris a ciències art moltíssim / molt

641

6 62 1610 1618

E però al departament de llengua castellana

PL8 no:::

E en general no:::

622

6 61 1619 1739

410

- PL8 sí::: i en general jo parlo de la meua classe jo no ho utilitzo tant
 E però
 PL8 és que tampoc no no no podem passar pel.lícoles i pel.lícoles perquè és clar ja tornem a sortir de de de::: de la lletra impresa no ? // en canvi l'art són història de l'art no ? A tots en han degut passat unes diapositives com a mínim no ? I comentar / doncs em sembla que és molt més important l'aplicació de:::
 E però igual podríem dir que vostè prefereix que els alumnes sàpiguen escriure i llegir bé que no passa'ls-hi més pel.lícoles / per exemple
 PL8 sí sí sí / és que si sortissin d'això de les àrees aquestes sortint sabent llegir / no només fonèticament sinó no una lectura comprensiva / i expressar-se bé / amb correcció lèxica sintàctica ja ens podríem donar per // perquè hi ha algun alumne de primer de facultat que s'expressa molt malament / això ho diuen altres amics que tinc a la facultat // per tant davant d'això dius si és llegir i escriure seria estupendo
 E clar / dintre del departament s'han fixat alguns objectius per aconseguir * ?
 PL8 * per aquests nivells
 E per aquests nivells que un alumne sap quan acabi 4t d'ESO ha de ser capaç de llegir i escriure
 PL8 correctament

611

1740 1835

- E llavors el fet d'ajuntar en una sola disciplina llengua i literatura / què li sembla aquest nou plantejament a la reforma?
 PL8 bé bé bé (...)
 (...) tema: parlem sobre llengua i literatura. Ell veu positivament el fet d'ajuntar-ho, malgrat sempre segueix el que hi ha al llibre, a vegades es salta la llengua o la literatura d'un tema.
 1750-1835

2 23 1836 1858

- E llavors si tornem a parlar una miqueta del departament de llengua i literatura castellana / llavors també li voldria preguntar si la programació junta feta abans de portar a la classe / el que diríem el tercer nivell de concreció / la fa cada professor o també es posen d'acord ?
 PL8 no cada professor
 E cada professor d'acord ...

232

2 26 1858 1948

- E ... com definiria la seva relació amb els seus companys de departament ?
 PL8 molt bona
 E sí ?
 PL8 molt bona molt bona
 E s'entenen
 PL8 sí des d'un punt de vista humà i acadèmic
 E i a nivell de treball ?
 PL8 sí::: també també també ens passem totes les coses que podem i::: ens preguntem i ens comentem les coses sí sí sí
 E per tant vostè hi està a gust en el departament
 PL8 sí sí sí sí jo no tinc cap problema en el departament ni a l'institut en general / però és que no he tingut problema ni aquí::: ni altres llocs
 E ja (...)
 (...) tema: parlem de què ell sempre s'hi ha sentit molt a gust. 1935-1948

261

2 27 1949 2208

- E tenen establerts alguns criteris d'avaluació en el departament *
 PL8 * sí sí sí
 E per final de curs comuns ?
 PL8 sí sí sí
 E bàsicament sobre què es basen ?
 PL8 sobre la depèn dels nivells però sobre l'ortografia / correcció::: sintàctica a::: el lèxic la gramàtica també / fins i tot la presentació

E i això per exemple per primer d'ESO tenen uns criteris fets / per segon uns altres
 PL8 sí el que passa bueno és que estan valorats estan escrits i ara en aquest moment jo:::
 E ja ja però *
 PL8 * a primer i segon jo no no no ho he donat mai eh ? / només he donat tercer i quart
 E només tercer i quart i llavors per tercer i quart també tenen uns criteris per poder avaluar ?
 PL8 sí sí sí i ens ho passem
 E s'ho passen per intentar estar-hi d'acord no ?
 PL8 i per no haver-hi desnivells doncs que un grup vagi molt bé i doncs que l'altre grup mira / doncs en suspenguin molts i uns altres eh ?
 E ja
 PL8 perquè hi hagi una certa coherència
 E molt bé / sobre la nova manera d'avaluar conceptes procediments i actituds / amb dintre del crèdit / com ho veu vostè ?
 PL8 bé bé bé el que passa és que és difícil sempre de seguir / nosaltres vam intentar fa bastants anys / eh ? Fer l'avaluació d'actitud i la gent al final se'n va cansar o ens en vam cansar i:::
 no es va fer i a total a última hora quien sabe sabe i posaves la nota i punto i així va quedar
 E però:::
 PL8 jo et parlo et parlo de::: mira si et parlo de fa vint anys (...)
 (...) tema: m'explica el que van intentar fer per avaluar, molt semblant al que tenim ara. 2115-2126
 271

(...) tema: m'explica coses del departament. 2127-2259

6 61 2300 2413

E sobre el famós tòpic que una imatge val més que mil paraules / què en pensa ?
 PL8 ahir mateix en parlaven en un programa de televisió un dels pocs programes que valen la pena / Blanco y Negro / ahir nit d'aquest tema no ? I va sortir aquesta frase (...)
 (...) tema: m'explica tot el context del programa. 2314-2324
 PL8 ... en alguns aspectes sí la imatge és molt més impactant però indiscutiblement la lectura al ser més reflexiva queda molt més / per exemple a mi m'agrada molt veure les notícies per la televisió // i després m'agrada moltíssim llegir-m'ho / amb el meu aire amb amb el meu temps llegir-m'ho en el diari / eh ? Allò que és perquè allò és un moment i no en tinc prou o sigui que és que / ara la imatge té aquesta cosa de la rapidesa la instantaneïtat i això és un valor periodístic molt important no ? Acaba de passar una cosa i al cap d'uns minuts ho veus / això al diari no té però en canvi el diari té molta més informació reflexiva amb criteris diferents que això un informatiu de televisió no té

(...) tema: definició del llenguatge verbal, no verbal i audiovisual. 2414-2516

(...) tema: opinió sobre l'ús i abús de la televisió. Diu que cal un control. 2517-1610

611

6 69 2611 2627

E l'escola té algun projecte per educar els alumnes en una reflexió crítica de l'ús que se'n fa de la televisió ?
 PL8 no ho sé
 E no ho sap / però a vostè al departament no li ha arribat res ?
 PL8 no que jo sàpiga no
 692

A 19991406-2330 AL PL9cat-cast

Ella va contestar l'enquesta i és nova aquest any.

9 91 0 48

E quan vas arribar aquí / com vas sentir-te acollida no acollida / com ?
 PL9 al principi sí acollida / el que passa és que després m'he adonat una mica que:::
 que bueno / que aquí cadascú va al seu rotllo / no ? Que has de fer una mica el que puguis
 E el que puguis no ?

412

- PL9 sí sí
912
(...) tema: informacions de caire general sobre el que dóna. 48-127
2 29 128 155
- E perquè en el departament / us trobeu per fer reunions ?
PL9 la veritat és que no gaire / ens trobem una vegada::: al semestre o una cosa així eh !
E per tant des de que has vingut us heu reunit una vegada ?
PL9 jo recorde // dues reunions
E dues reunions que has fet en el departament en tot el que va de curs
PL9 sí sí
292
2 23 156 209
- E llavors de quina manera procediu per organitzar les classes ?
PL9 cadascú fa
E fa::: t'han donat alguns criteris o alguna cosa a seguir
PL9 em donaren sí bueno / em vaig trobar amb l'altra persona que dóna primer d'ESO / la PL10 i amb ella sí que portem::: bueno ens portem les fotocòpies que fa una::: diu el variable que dóna l'altra saps ? Tenim molt bon rotllo entre les dues / això sí ho comentem tot parlem molt del que donarem els criteris d'avaluació tot això ho tenim
E ho feu vosaltres dues a nivell personal perquè us heu entès ?
PL9 sí ho fem les dues sí
232
2 27 210 300
- E i quan em parlaves dels criteris d'avaluació / quins criteris feu servir ?
PL9 els tenim en una fotocòpia
E però els heu fet vosaltres dues
PL9 sí
E i només són de primer d'ESO
PL9 clar
E clar llavors tampoc ningú us ha demanat que féssiu aquest paper ?
PL9 m'imagina que igual a ella sí li va demanar el cap de departament perquè jo vaig arribar després clar / perquè jo no vaig arribar a principi de curs vaig arribar a dia quinze
E ja ja / llavors tu i ella sí que aneu coordinats / i la resta del departament ?
PL9 és que jo només faig primer d'ESO
271
2 21 301 455
- E perquè tu saps si hi ha algun tipus de relació entre el departament de català i el de llengua castellana ?
PL9 / que jo sàpiga no massa / sé que hi ha gent que fa català i castellà // però::: aquesta crec que és l'única relació que hi ha eh !
E era per veure si parreu si us poseu d'acord / o alhora de parlar de continguts
PL9 // mira jo l'únic que sé és que a partir de la primera avaluació que va ser una mica desastre a nivell de primer d'ESO sempre eh ? // perquè hi havia molta gent que tenia un mogolló de faltes d'ortografia // el que férem és coordinar-nos un dels professors de llengua castellana i jo::: a l'hora de / i la PL10 també / però després perquè l'altra persona estava de baixa en aquell moment / érem els de català i castellà de primer d'ESO // llavors sí que parlàrem pues mira / jo faré això jo faré allò / dintre de de de::: de totes les coses que t'havia dit que s'havien coordinat dels criteris d'avaluació dels treballs són les normes aquestes / que te les donaré / que les repartirem a principi de curs als alumnes també llavors eh ! Diguem això funciona / això millor podríem fer perquè notàrem que molta gent escrivia sense una pauta llavors això era un desastre / pues donàrem una plantilla i farem aquesta plantilla en català i en castellà i:::
- E us organitzàreu una miqueta
PL9 exacte exacte (...)
(...) tema: continua explicant detalls del que es posaren d'acord. 425-445
E vosaltres féreu aquesta coordinació els professors de primer d'ESO a nivell particular i no de departament

- PL9 sí i perquè estem una mica desesperats
E davant de la realitat ?
PL9 exacte exacte
213
2 22 456 619
E perquè el tercer nivell de concreció la PL10 i tu el feu juntes ?
PL9 sí
E vale i per programar aquest tercer nivell de concreció feu servir el segon nivell de concreció ?
PL9 / a veure // sí ens mirem una mica / je je je / ens el mirem una mica per sobre
E el teniu el departament ?
PL9 sí / està allà tot eh ! Organitzat
E d'acord (...)
(...) tema: parlem que ella em passarà una fotocòpia del segon nivell. 516-548
E tu vas participar en la seva elaboració ?
PL9 no quan vaig arribar ja estava tot fet
E ja estava fet / t'ho vas trobar al departament
PL9 sí
E i jo vaig guiada per la meva companya perquè jo anava perduda /
PL9 i ella t'ha ajudat a fer-ho no ?
E exacte exacte ...
224
223
3 31 619 700
E creus que els objectius d'AL s'adeqüen a les necessitats de la societat actual ?
PL9 home / jo crec que la teoria és molt maca / i a mí els objectius m'agraden / ara què passa que després // a l'hora de de::: de relacionar els objectius amb els procediments i no només amb els procediments sinó quan s'arriba a la realitat de l'aua / es queden una mica perduts eh ! / i sobretot a l'hora de de l'ortografia / que hi ha problemes greus (...)
(...) tema: parlem dels problemes d'ortografia. 701-802
312
3 34 803 828
E tu recordes si s'han tingut en compte en el segon nivell de concreció que has vist tu els continguts de comunicació audiovisual ?
PL9 // doncs a veure //
E almenys a primera etapa
PL9 a primera etapa jo no l'he treballat gaire / i::: crec que no està contemplada com com caldria no ?
E tu recordes si al segon nivell està contemplat treballar aquest tipus de comunicació ?
PL9 no / ...
342
7 73 828 900
PL9 ... el que està és com a suport / com a material de suport
E com a material de suports / pots posar-me un exemple ?
PL9 pel.lícules
E pel.lícules això sí
PL9 sí sí // repeteixo sí algunes pel.lícules en concret que venen::: relacionades amb temes que es poden donar continguts o coses així
E i per exemple ?
PL9 no me recorde gaire / perquè a primer de fet jo no he fet servir cap pel.lícula
732
2 22 901 109
E perquè tu has llegit que el segon nivell de concreció ho diu ?
PL9 sí
E i allà consta que s'ha de fer això
PL9 sí
224
7 74 910 1013

- E però:: a la primera etapa / però al primer cicle tu no ho has portat a l'aula
 PL9 no / jo el que he portat ha sigut treball d'ordinadors:: / treballem cançons / però / d'educació
 audiovisual / d'això de comunicació audiovisual no gaire
 E d'acord / quin material feu servir a primer d'ESO?
 PL9 material de tot tipus ?
 E sí per exemple / realment a l'aula tu què portes ?
 PL9 a a veure ::: bueno els llibres
 E els llibres
 PL9 tenim també fotocòpies / d'uns altres llibres o::: d'altres coses
 E ho heu fabricat vosaltres ?
 PL9 sí sí/ després cançons / fem servir cançons bueno actuals
 E mhm
 PL9 / què més ? / els ordinadors perquè tenim jocs que es poden treballar en l'aula
 d'ortografia i de:: gramàtica també els he fet servir / per fer dibuixos / de vegades::
 E aneu a l'aula d'ordinadors
 PL9 sí sí sí a l'aula d'audiovisuals
 E els programes que teniu de català són més d'ortografia o què ?
 PL9 n'hi ha un d'ortografia que és el que he fet servir / en concret no ? / després he utilitzat també
 uns altres programes per::: per treballar d'altres coses que se m'han acudit / o lo que sigui no ?
 E vale vale ...
 742

	2	28	1013	1033
--	---	----	------	------

E ... vale vale // hi heu anat molt sovint ?
 PL9 / doncs mira / al CV que estic fent cada dia je je je je / de fet es fa allà
 E molt bé
 PL9 / saps / això sí
 E i al crèdit comú ?
 PL9 al crèdit comú::: / un parell de vegades / no massa perquè també està el problema de les
 aules
 E ja ja / molt bé
 281
 (...) tema: definició de comunicació verbal, no verbal i audiovisual. 1034-1125

	3	32	1126	1202
--	---	----	------	------

E tu recordes haver mirat en el primer nivell de concreció els continguts de comunicació audiovisual ?
 PL9 sí
 E creus que:::
 PL9 ho recorde poc però bueno
 E creus que està bé que ho tracti ?
 PL9 sí sí / de fet a tercer i a quart jo l'any passat ho vaig fer servir prou eh ?
 E sí què vas treballar ?
 PL9 un curtmetratge vaig fer
 E ostres que interessant no ?
 PL9 però ho vaig fer també en una setmana d'aquestes culturals // més que a la classe en sí / però
 després a la classe sí que treballàrem el guió / per tal de fer-ho
 E mhm però no era aquí oi ?
 PL9 no
 321

	3	33	1203	1217
--	---	----	------	------

E creus que és important fer-ho i treballar-ho en llengua ?
 PL9 sí i tant / jo crec que s'hauria de fer servir més / perquè de fet jo vaig treure més fent un
 curtmetratge que::: amb classes:: digam de que les de sempre / no ?
 E mhm / veies que els alumnes estaven motivats ?
 331

	6	65	1218	1317
--	---	----	------	------

PL9 ... molt més motivats
 E per què creus que els agrada ?
 PL9 home jo crec que::: era la novetat una de les coses / no ? També era molt espontani es

- tenia molta::: molta imaginació utilitzar molt la imaginació que crec que és molt important també i la creativitat / llavors clar es va convertir en una diversió // i amb aquesta diversió no només treballave::: tot l'àmbit creatiu que::: de fet és molt
- E que és molt
- PL9 sinó sobretot feien servir la llengua d'una manera que abans // m'havie costat deu n'hi do eh::: ! Fer una redacció a classe tots deien a::: una redacció ? Aquest pobre no / en canvi treballant / fent un curt fent un guió / i::: encara que fóra en grups perquè era un treball en grups que era una mica difícil no ? Però almenys tots portaven idees i era una cosa::: els de sempre portaven el guió ja fet i punt no ?
- E clar i això els va motivar molt no ?
- PL9 va motivar molt va motivar molt
- 651
- 1318 1400
- E tu quan vas fer tercer i quart d'ESO recordes alguns llibres dels temes que treballassin aquesta comunicació ?
- PL9 doncs no //
- E en el llibre mateix per exemple
- PL9 no en el llibre no treballàvem no / a tercer / la premsa és l'únic que treballàvem / a veure en quart crec que::: (...)
- (...) tema: intenta recordar el títol dels llibres que va fer servir a quart d'ESO el curs passat. 1330-1400
- 1401 1451
- E perquè tu:: en el curt que vas fer /
- PL9 mhm
- E vas donar algunes classes informatives del llenguatge sobre el llenguatge no verbal ?
- PL9 // sobre llenguatge no verbal vaig donar però a tercer d'ESO / perquè el curt el vaig fer a quart i a quart d'ESO no // no ja me'n recordo perquè jo em vaig coordinar amb la de visual i plàstica que estaven fent el còmic i el llenguatge publicitari / ho va treballar i ella també va rodar un::: un anunci / i llavors ella ho va treballar a nivell de::: de dibuix clar
- E i a quin IES va fer això ?
- PL9 a *Y però no és el que estem investigant*
- 5 51 1452 1520
- E perquè tu / clar amb el que m'acabes d'explicar / intueixes des de quines altres àrees es pot treballar això ?
- PL9 jo crec que música i educació visual i plàstica
- E i alguna altra que també ho parla::
- PL9 igual educació física perquè treballen més el cos o::: bueno clar i socials
- E clar
- PL9 aquell institut al ser petit treballàvem millor i ens coordinàvem millor
- E clar ...
- 512
- 9 91 1520 1540
- E ... per què tu creus que el fet que l'institut sigui tan gran dificultat la coordinació ?
- PL9 clar
- E creus que no hi ha molta coordinació en aquest institut ?
- PL9 no n'hi ha molta / i una cosa greu
- 912
- 6 63 1541 1609
- E perquè a a a nivell general / de direcció / a tu t'ha arribat alguna informació de què hagis de treballar a classe aquest tipus de comunicació ? / o en el departament ?
- PL9 no
- E i el cap de departament
- PL9 no no
- 633
- 2 29 1607 1615
- E i molta coordinació dins del departament ?
- PL9 no no n'hi ha
- 416

E entre els profes de segon tercer i quart ?

PL9 res

E molt bé

292

4

42

1616

1747

E quan tu treballes a classe la comunicació audiovisual / vas notar que et faltava formació ?

PL9 sí sí / de fet sort que tenia aquesta amiga a.: de visual i plàstica que em va ajudar prou / a l'hora de fer el.: guió no / perquè jo tenia una idea / jo tenia una idea de com es feia i ella em va aportar molt més no / em va aportar.: bueno jo portava un esquema amb un full perquè ells també sapigueren com es feia perquè si no era un lio / però ella em va donar més informació / no ? Em va passar unes fotocòpies XX de fet no són de català ni de castellà

E eren potser més de sintaxi i gramàtica visual ?

PL9 sí sí que era la part que més em faltava / perquè jo penso que els professors tenim / almenys una necessitat d'aprendre una mica d'això / si volem portar la comunicació audiovisual perquè bueno / a la carrera es dóna com es dóna / i si és que es dóna.: / perquè jo ni ho he donat i clar / o tu tens un interès molt gran o.: et perds

E per tant tu per poder fer això teu / vas haver de buscar informació i.: :

PL9 sí sí sí

E i preparar-te tu.: :

PL9 sí és això

E i llavors portar-ho a l'aula no ?

PL9 exacte

E val

(...) tema: li faig preguntes sobre l'altre institut, per veure si des de direcció els van dir que havien de treballar la comunicació audiovisual, ella respon que no i que ho van fer perquè amb l'altra professora van coordinar-se i els agradava molt a les dues. 1748-1810

421

7

72

1811

E quins suports tècnics audiovisuals teniu ?

PL9 a veure tenim dos aules d'ordinadors // bueno després tenim vídeos / tenim teles // tenim també una sala per fer servir això / és la sala gran que hi ha allà / no sé si l'has vista (...)

(...) tema: em continua citant tot el que tenen. 1838-1920

721

1921

1934

E tu has fet servir a part dels ordinadors *

PL9 * no la veritat és que.: a català i a castellà no *

E * aquest curs aquí ?

PL9 no

E i l'any passat ?

PL9 el curs passat a tercer i a quart d'ESO ho vaig fer servir prou !

E què treballaves / la imatge en concret ?

PL9 de vegades treballava això / de cara al llenguatge publicitari que també el donàvem / ara que recorde / i ho treballaem prou X fèiem anuncis en concret no ?

E i llavors la tele per mirar els anuncis ?

PL9 exacte

E i què feies ?

PL9 doncs comentar / comentar poc eh ! Feia una mica lo bàsic perquè veia que també ells no ho havien donat / llavors ho feia molt bàsic / els feia comentar per exemple com s'havia de treballar aquell llenguatge publicitari doncs si hi havia trobat eufemismes / si hi havia trobat no me recordo de coses concretes / sí i ja està / ho fèiem servir per exemples i per res més

4

43

2019

2059

E tu creus que en el mercat hi ha material suficient per treballar la comunicació audiovisual ?

PL9 no

E tu creus que els materials de.: de l'ESO s'hi adequen a això o.: al professor ?

PL9 jo crec que els materials de l'ESO de llengua no s'adeqüen a això

E no

- PL9 no he trobat massa::: que s'adeqüen // en concret per perdonar llengua catalana::: o llengua castellana he fet servir alguna cosa no crec que es trobin massa // sí que podríem trobar d'un altre tipus més específic / o siga si tu vas a buscar per treballar això en concret sí que trobaràs algun llibre que parle d'això però als llibres que tenen els alumnes:::
- 432
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 4 | 42 | 2100 | 2132 |
|--|---|----|------|------|
- E però imagina't que vols treballar la televisió / tu com a professor hauries d'anar a buscar un altre llibre
- PL9 jo crec que sí /
- E sí
- PL9 jo crec que sí bueno a lo millor és també perquè necessitem més preparació / de la que caldria / perquè si tu vols donar ortografia o vols donar gramàtica o vols donar el text el text no sé el text periodístic / no necessaries anar a buscar ningun manual però com que jo no he donat res de com analitzar una imatge / sí que he de buscar més:::
- E més informació
- PL9 més informació per poder-ho fer
- 421
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 65 | 2133 | 2150 |
|--|---|----|------|------|
- E creus que això enganxa els alumnes ? / la imatge ?
- PL9 jo crec que sí // jo crec que és una de les claus per motivar-los jo he trobat que sí / no ho sé també porte poc de temps no ? / però que és una de les coses habituals en la seua vida que es pot utilitzar **molt** a l'hora de treballar
- 651
- | | | | | |
|--|--|--|------|------|
| | | | 2151 | 2227 |
|--|--|--|------|------|
- E llavors / quin creus que hauria de ser el paper de l'institut eh ! En línies generals de d'ajudar l'alumne a conèixer tot això ? // quin paper creus que té l'escola ?
- PL9 que tingueren una visió crítica una mica del que veuen a la televisió i no només això sinó que la feren servir per je je je per un mitjà de per un per unes coses concretes no? que no la feren servir només mira / la caja tonta no ? / que dic jo doncs allà hi ha XX que això també t'ajude a tenir una visió crítica a ser conscient de coses que passen i que de vegades es passen massa ràpid //
- E molt bé
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 61 | 2228 | 2310 |
|--|---|----|------|------|
- E què en penses del tòpic que una imatge val més que mil paraules ?
- PL9 home je je je a veure // una imatge val més que mil paraules / bueno jo crec que no / jo crec que hauríem de::: no sé de tractar que no fore així de que la imatge el món de la imatge no ens menjara el món de les paraules // no sé pot fer reflexionar més una imatge que una paraula ? Home no ho crec / no ho crec et pot fer reflexionar igual crec jo tu trobes una frase d'un escriptor que t'agrada i segurament la faràs també donar voltes en el teu cap igual que una imatge
- (...) tema: classificació de la comunicació audiovisual en verbal i no verbal. 2311-2330
- 613
- A 19992206-2620 AL PL10-cat**
- (...) tema: informacions de tipus general. 0-36'
- | | | | |
|--|--|----|-----|
| | | 36 | 128 |
|--|--|----|-----|
- PL10 ... i el canvia en aquests deu anys és radical
- E sí / com ho has vist ? / per què dius que és radical
- PL10 perquè s'està enfonsant l'ensenyament públic / això és el que veis //
- E sí ?
- PL10 sí
- E què notes ?
- PL10 abans hi havia un::: un alumnat mmm que tenia / no sé educació unes maneres // hi havia
- 418

- de tot gent que funcionava molt gent que no funcionava tant però és que actualment / veis que::: una població com Y que hi ha una privada que fa ESO i Batxillerat doncs és clar cada vegada::: la gent que ens arriba doncs diriem que::: és d'un extracte social mmm baix i a part d'això doncs els problemes d'actitud que deixen i també el nivell és molt baix / hi ha gent molt maca i que funcionen molt perquè et trobaràs gent d'excel.lent amb gent de::: de zeros i de dos i és clar en aquests moments la balança es decanta per aquest segon grup
- E que aquí teniu majoritàriament oi ?
- PL10 sí
- (...) tema: altre cop demanem més informacions de caire general. 129-200
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 2 | 26 | 201 | 240 |
|--|---|----|-----|-----|
- E si parlem una miqueta del vostre departament / com descriuries tu la relació que tens amb el teu departament de català ? / una mica com funciona com t'hi sents
- PL10 sentir-m'hi bé el que passa és que::: clar potser som unes persones que tirem més cap a l'ESO i la resta que fan més batxillerats i COUS llavors amb aquest segon grup clar / mmm potser no comparteixes tantes experiències
- 261
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 2 | 29 | 241 | 251 |
|--|---|----|-----|-----|
- E feu reunions de departament ?
- PL10 aquest anys n'hem fetes però de molt poques / i a part hem tingut altres coses doncs::: bé // se n'han de fer però han anat passant els dies i:::
- 292
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 2 | 26 | 252 | 313 |
|--|---|----|-----|-----|
- E tu com descriuries almenys la relació que teniu els companys que feu l'ESO ?
- PL10 / bé home vull dir que sí / i amb l'altre noia que fèiem ESO comú abans de primer home sí a l'hora de començar si hem de fer això si hem de fer allò textos ara al tercer trimestre que teníem uns variables hem fet uns dossiers / perquè jo tenia molt material
- E mhm (...)
- (...) tema: ella continua explicant coses sobre el seu material. 259-313
- 261
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 2 | 29 | 314 | 453 |
|--|---|----|-----|-----|
- E i una altra cosa vosaltres el tercer / és a dir al programar la classe / el feu conjuntament les dues o totes les que feu primer ho programeu junts els que feu segon ho programeu junts o com ho feu ?
- PL10 a veure tenim uns llibres i uns materials i a partir d'aquí diem a veure el primer trimestre més o menys això al segon lloc però vull dir que molta coordinació::: interna XX no hi està / no hi és
- E no hi és ?
- PL10 no
- E i els altres anys ?
- PL10 mmm a veure mmm no és que hi fos // però::: vaja potser és ja::: una característica del departament / però::: jo trobava que per exemple els COUS encara que fossin dos professors molt diferents i es possessin d'acord a principi de curs i tinguessin una matèria en comú / els resultats eren més o menys iguals vull dir que anaven comentant sense posar-ho sobre el paper //
- E clar heu anat comentant
- PL10 sí i com que et trobes en allà doncs això ara per on vas tu ara explicarem això mira he trobat aquest material per::: una mica en funció de l'alumnat i de com responia allò que vas fent
- E mhm
- PL10 més
- 292
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 2 | 22 | 454 | 534 |
|--|---|----|-----|-----|
- E molt bé i vas participar en l'elaboració del segon nivell de concreció del departament de català ? / està fet ?
- PL10 mmm jo no hi vaig participar perquè tenia molt material el cap de departament i aleshores moltes reunions per fer-ho no / vull dir que molta cosa està bastant::: en el paper i no:::
- E però el teniu fet el segon nivell de concreció ?

PL10 se'n va cuidar el cap se'n va cuidar el cap i llavors jo mmm saps // mmm no li he demanat // però ell té un material allà que està fet i:::

E està aquí al departament / el material ?

PL10 // el té ell // és una cosa que dius si venen els inspectors que parlin amb mi no ?

E no heu participat en fer-lo ? // no us ho ha ensenyat ?

PL10 però no és que ell sigui que ho hagi fet /...

223

2

29

535

555

... aquí molts papers moltes programacions no::: les veis //

no les veis vull dir que joestic segura que quan ara la plantilla quedi una mica establerta que tenim ja la reforma imposada eh ? Doncs mmm s'hauria de treballar des de primer fins a l'últim curs treballar doncs per veure tot això de les programacions perquè jo he fet poques reunions i ja dic // ara hem canviat el material els llibres de text perquè uns no ens van agradar aquest any n'hem tingut uns altres que tampoc no és que siguin res de l'altre món / i és allò que vas experimentant / i per posar molts objectius en::: no // no ho hem fet eh !

E d'acord

292

2

27

556

707

E ... llavors és a dir / vosaltres heu pensat / heu decidit quins criteris trobeu mínims perquè un alumne acabi primer d'ESO i passi a segon ?

PL10 això sí

E això sí que està escrit

PL10 bé escrit / nosaltres quan fem triem el llibre i diem en aquí es demana això i::: s'han d'assolir aquests objectius fins aquí fins aquí fins aquí / i ho hem cada curs cada curs i per cada nivell a::: a primer i a segon està molt relacionat i a tercer i a quart també

E però no ho heu fet per escrit

PL10 per escrit no::: / som conscients que ho hem d'apuntat tot i que ho hem d'organitzar-ho tot i que s'ha de fer com si diguéssim de nou

E sí

PL10 però no en aquests moments no::: ho tenim així::: molt oficial

E aneu funcionant més per opinions o::: què creus tu ?

PL10 i perquè ens trobem i amb l'experiència del que XX un altre i clar / cada any és diferent i és allò que vas buscant en el teu lloc o::: els objectius i et trobes que::: que::: d'un any per l'altre ja no et serveixen i bueno ho has de tornar a fer ho has de fer i::: // passen els dies i::: aquest any ha estat bastant pessimista l'ambient / i ho està i és allò

272

1

12

708

800

E com heu viscut la implantació de la reforma aquí en aquest institut / el canvi ?

PL10 brutal perquè::: aquí primer hi venia tota la gent del poble / es feia el BUP i el COU i ara ja no és així / cada vegada doncs és clar / segons quina gent allà segons quina aquí i jo ja sento comentaris d'aquest tipus no ? Que abans al IESA era la trobada del jovent del poble i ara ja és clar s'està enforçant / no ? I d'altra banda *

E * això us ha afectat molt ?

PL10 mmm clar perquè veus la diferència del que va pujant cap aquí no ? / i llavors je je je jo penso que clar hi ha molts professors que estaven arrelats a altres entitats del poble i que clar / ja veuen que hi ha molta jovent que no passa per aquí i hi ha com un desencís en aquest sentit però en l'altre també perquè hi hem sortit perdent molt ...

122

1

11

801

902

PL10 ... perquè canvies l'horari cada trimestre que això sí intentes solventar / ells tenen molts canvis d'horaris un dia comencen a una hora un altre dia a un altre::: tardes i bé masses canvis de tot eh ! / de taules de textos de professors i ara es vol unificar una miqueta dintre de les possibilitats

E per això m'has dit abans que el canvi de la reforma era vist tan pessimista ?

PL10 sí sí / a part que hi ha gent que ha de marxar que tenia la plaça fixa o no que fa molts anys que és aquí // vull dir això també és clar és / és fort / jo mateixa segurament l'any que ve puc saltar /

420

- E sí ?
- PL10 sí però m'han dit que no tinc la definitivaestic a l'expectativa fa sis anys // i clar aquest any han amortitzat una plaça (...)
- (...) tema: continua parlant del problema de la plaça. 842-902
- 112
- 1 12 903 953
- PL10 ... i a part tots aquests canvis imposats / a:: veis que a la gent que abans feien Batxillerat està molt cremada aquí els que ja havien fet molt FP i COU com és el meu cas veis aquest canvi d'actituds que::: d'educació d'urbanitat / i també m'espervero vull dir que a part d'això veus com et tracta l'Administració que no et té cap tipus de::: de saps ?
- E sí
- PL10 que vull dir que::: que:::
- E per això dius que ha estat un any de pessimisme
- PL10 volíem fer volíem fer volíem fer i tot s'ha quedat en paraules / a veure el que eren objectius però hem fet altres coses / reunions per millorar els horaris perquè sigui un per tot el curs / perquè els alumnes tinguin una continuïtat de::: de professors / i clar s'ha dedicat a aquest esforç
- 122
- 2 27 954 1027
- E a l'hora d'avaluar procediments conceptes i actituds teniu alguns criteris comuns almenys els del mateix curs ?
- PL10 mmm sí clar ens trobem és això que diem a veure a veure el nano que se m'ha portat així que no m'ha fet la feina ni de la casa ni de l'escola i que més a més no tingui el nivell més o menys // ho parlem a primer a segon a tercer i em penso que també a quart ho fem
- E ho feu ?
- PL10 sí sí sí
- 271
- 3 31 1028 1126
- E em vas contestar en el full que els objecctius generals d'AL no s'adeqüen a la societat en general / per què ?
- PL10 a veure jo veis que hi ha moltes coses que la societat avança / amb un pas de gegant no ? En canvi nosaltres / e::: per més que vulguis tens una aula tens una pissarra i tens un llibre de text / ja sé que pots fer jocs je je je
- E això és el que tu fas servir a classe o el que fa servir tothom ?
- PL10 és que::: la societat avança molt els alumnes també canvien molt / tenen altres necessitats / la llengua és un mitjà de comunicació potser s'hauria d'anar més per aquí / però és que és clar tens la pissarra tens la llibreta i el llibre de text i potser / a veure::: sí que teòricament hauríem d'intentar adequar-nos a aquests canvis i a aquestes necessitats / penso que sempre es pot fer // de més /
- E per tant tu creus que els objectius generals d'àrea no s'adeqüen a les necessitats generals de la societat que hi ha
- PL10 // mmm clar // jo per això ho veia ho deia amb aquest sentit eh ?
- 312
- 3 34 1127 1154
- E perquè clar en el full hi havia un punt que us deia / si haguéssiu tingut el segon nivell del que tu recordis que teniu escrit al departament / que de moment no s'ha fet però del que teniu al departament / tu recordes si hi ha algun objectiu que faci referència a la comunicació audiovisual / a la classe de llengua ?
- PL10 de l'audiovisual no ?
- E no en recordes cap ?
- PL10 no no no no
- E ni comentaris ?
- 342
- 2 28 1155 1219
- PL10 no no no / clar que per això predomina la part escrita i de continguts // en canvi sí que vaig fer l'any passat un CV a 2n i aquest any també hi era de reforç

- de llengua oral i era bàsicament / de llengua oral feies una mica de:: teatre:: escoltaven programes allavors feies el comentari preparaven entrevistes simulaven doncs doncs no ho sé escenes / i era bàsicament de llengua oral / amb una mica de suport dels audiovisuals / clar clar era un crèdit de reforç
- 281
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 4 | 41 | 1220 | 1230 |
|--|---|----|------|------|
- E ja i als crèdits comuns ?
- PL10 n'hi ha ben poc de:: d'audiovisual
- E però al temari surt
- PL10 clar però a veure mira reuniu-vos en grup mireu aquest vídeo i en parlem / escolta mira hi ha unes meravelles als llibres de text que al.lucines
- 417
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 4 | 43 | 1231 | 1329 |
|--|---|----|------|------|
- E per què opines que els llibres de text no faciliten l'aprenentatge d'aquesta comunicació audiovisual ?
- PL10 no no gaire jo no n'he vist gaires variants i sobretot XX molta reforma però jo els llibres els veis com fa uns quants anys hi ha més fotos en color // és veritat o no ? A veure la vocal neutra la / sí que hi ha a veure algun títol diferent i algun tema nou / però a l'hora de la veritat a l'aula / els mitjans que tens amb el que et quedes és el mateix
- E d'aquests títols nous tu recordes si algun d'ells és sobre el llenguatge audiovisual ?
- PL10 audiovisual no / algun tema de cultura / del llenguatge i la comunicació / els Mitjans de comunicació
- E ja és això no ?
- PL10 clar / sí però és una mica:: clar però no és prou
- E tu creus que els llibre son s'acaben d'ajustar a això
- 432
- | | | | | |
|--|--|--|------|------|
| | | | 1330 | 1443 |
|--|--|--|------|------|
- PL10 si ho faig / ho faig extra és a dir / a partir d'un tema a mi se m'acut doncs mira primer mirem aquest reportatge i després treballem aquests aspectes i així treballes la llengua oral // l'escoltes tota la classe llavors l'escrius i també // jo quan he fet servir els mitjans audiovisuals ha estat a tutoria a segon he gravat programes de 30 minuts molt interessants / sobre Kosovo els drets humans l'explotació infantil / veus en aquí ho hem mirat ho hem explicat ho hem comentat i a després a vegades / bueno a vegades passo un qüestionari o XX més que res en aquí sí que m'ha servit molt
- E a tutoria / ho fas servir com a suport per treballar un tema
- PL10 clar
- E no com a aprendre a treballar a mirar la tele o::
- PL10 no no no enlloc del llibre he combinat molts vídeos amb:: clar un és amb comentari
- E i en aquestes tutories era de suport
- PL10 de suport
- E sí
- PL10 treballaveu valors a partir d'aquests vídeos
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 4 | 41 | 1444 | 1500 |
|--|---|----|------|------|
- E sí i a les teves classes de llengua ho portes això ?
- PL10 no tant / no tant
- E què fas servir més
- PL10 clar el llibre de text / i moltes fotocòpies que jo preparo / hi ha un tema del llibre ara jo agafo ara aquest comentari ara:: aquest altre exercici // perquè moltes vegades queden curts i com que el llibre te'l fas tu / el faig jo:: doncs tirem d'això
- 417
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 3 | 34 | 1501 | 1525 |
|--|---|----|------|------|
- E llavors quan tu em deies que no tenies prou facilitat per portar això a l'aula / per què creus que és / perquè et falta formació perquè no ens ho han ensenyat i llavors als llibres de text surt o:: perquè els llibres de text tampoc no ho mostren prou clar i llavors tu dius que no és interessant :: // o què ?
- PL10 de fet és que:: encara que surti // a veure / tampoc no ens ho hem proposat
- 422

E	a nivell de departament no:::				
PL10	no ens ho hem proposat //				
	342				
		7	74	1526	1625
E	i els ordinadors els aneu a fer servir a la classe de català ?				
PL10	a a a::: per exemple un cop o dos fem jocs de llengua / jo doncs per exemple amb els de tercer hi he anat / un parell de cops per trimestre però en canvi hi ha altres trimestres que he fet un crèdit de reforç d'ortografia tot per ordinador // és un programa que varen fer alguns profes d'aquí::: a part em varen passar uns jocs d'euro / els últims cinc minuts feien jocs // i a part d'això llavors faig fer un dossier a veure d'aquells articles fascicles del periódico				
E	sí				
PL10	i la part d'ortografia perquè fessin una mica de deures a casa els ho vaig preparar perquè a partir d'això vull dir que::: vàrem combinar les classes amb l'ordinador essencialment i amb el llibre a casa i a part això				
	742				
		6	65	1626	1740
E	com descriuries la reacció dels alumnes quan per exemple veus que mireu un vídeo o aneu a l'ordinador ?				
PL10	mira és curiós // a abans anem quan deies anem a veure un vídeo anem a veure això anem a veure una cosa u que bé::: // ara / un dia bé però al segon /tant els és com si fos un llibre // la reacció és exactament la mateixa és ja pots fer jocs malavars / i de tot que has triat molt bé però tant els cansa un rotllo / d'explicació com segons quina pel.lícula que els passis per treballar un tema / com un reportatge que sigui seriós d'actualitat dels drets humans / n'hi haurà poquets que diran a està bé / però això un dia tres segur que ho troben pesat // vull dir estan desencisats desencantats //				
E	i et XX ?				
PL10	i és que sí / tenen de tot / la majoria de cursos dius t'ho montes d'una altra manera d'això i d'allò una mica d'audiovisual una miqueta d'explicació / però clar hi ha dos qüestions molt clares que poden anar al primer / per aquí a aquestes aules no ? // i llavors anem al vídeo d'allà baix no ? Doncs són tres				
E	tres per tot l'institut				
PL10	clar				
	652				
(...)	tema: definició de la comunicació verbal i no verbal. 1741-1930				
		6	61	1931	1958
E	i sobre el famós tòpic que una imatge val més que mil paraules / què en penses ?				
PL10	que depèn de quan i de com // i d'on home sí perquè amb una cara / doncs pots fer moltes coses / vull dir no et cal dir res / quan la mare està enfadada perquè no has fet el lliit jo els hi dic no ? / que aquella expressió / segur que et fa actuar més que quatre crits				
	613				
				2000	2016
E	els comenteu aquests aspectes de la comunicació no verbal ?				
PL10	//				
E	o tampoc no els heu vist				
PL10	diríem que no han sortit expressament diguem ara ens fixarem en comunicació no verbal				
E	ja:::				
PL10	és curiós				
E	molt bé				
		2	21	2017	2035
E	el vostre departament treballa en relació a algun altre departament ?				
PL10	//				
E	per exemple amb el de castellà us poseu d'acord ?				
PL10	de tant en tant es fan sí allò::: amb bona voluntat alguna reunió::: / però tampoc no és que hi hagi molta col.laboració / m'entens ?				
	212				
		2	210	2036	2118

E perquè clar pensa que el primer nivell de concreció és àrea de llengua catalana i castellana per tots / llavors clar / us poseu d'acord a l'hora de fer els continguts / mireu si se'n repeteixen o no ?

PL10 és que tu mires els llibres i jo vaig veure en molts casos és que la mateixa editorial o amb editorials diferents a castellà "la comunicació" i a català la comunicació / doncs aleshores ja comencem per aquí

E clar vosaltres no us poseu d'acord

PL10 de moment hem tingut editorials diferents i sembla que això ens salva una mica

E ja:::

PL10 això potser ens a savla una mica

E però no heu fet una revisió de continguts / el que fas tu el que faig jo

PL10 n'hem fet poques

E n'heu fet poques no ?

PL10 n'hem fet poques

2102

5

51

2119

2229

E hi ha una part de l'àrea de llengua d'aquest tema que es treballa des d'altres àrees també / pots intuir des de quines pot ser ?

PL10 visual i plàstica

E sí i alguna altra ?

PL10 música

E sí i també alguna altra ?

PL10 socials

E molt bé socials

PL10 socials és clar

E hi ha una apartat dels continguts que es pot treballar molt bé des de les tres

PL10 mira és curiós jo quan vaig explicar a::: les llegendes i les rondalles doncs vaig fer referència a Jaume I i a tot el que hi havia al voltant d'aquesta figura / i em diuen ah sí això ja ho sabem / a mira a socials quan hem explicat la conquesta de Mallorca ens ha sortit aquest rei i::: vaig pensar mira / ho podrem treballar més de pressa

E jo t'ho deia pel que fa a la part d'audiovisuals

PL10 o algun llibre que faci referència a una data històrica / mira diuen els de socials aquest està bé / ens el llegim i el podem posar:::

512

5

52

2230

2259

E clar a vegades ens ho podem combinar bé / teniu relació am aquests dos departaments ?

PL10 a veure si hi ha persones és que sí / i tant hi ha una tutora de segon que és de ciències socials i és ella que sovint que::: que ens veiem per parlar dels alumnes i d'altres coses / vull dir que si ella té una novetat o jo li dic mira he trobat aquest article o això doncs / funciona molt així però a veure / arriba

E parleu més així sobre nivell del que trobeu al diari no ?

PL10 sí

523

6

63

2300

2330

E per què tu veus un interès general en el centre per aquest tema ? / us preocupeu per l'educació crítica de l'audiovisual / per exemple per veure la televisió ? / A tu com a tutora t'ha arribat ?

PL10 amb::: no / jo he vist cursets del col.legi de llicenciats i

E sí

PL10 que bonic / m'interessaria però a vegades els fan a l'hivern o així i no em va bé

E clar

PL10 de com s'ha de mirar la televisió o els mitjans audiovisuals / però no mira / no m'ha anat bé d'anar-hi però és una cosa que m'interessava per llegir la premsa o::: vaja

632

4

42

2331

2400

E per què tu creus que es necessita una formació específica sobre això ?

PL10 clar / no perquè::: ens hem educat nosaltres / però en canvi jo / temes així seriosos programes que parlen / encara que sigui d'algun aspecte de la societat o temes d'actualitat

	si a partir d'aquí serveix per::: treballar l'entrevista o per treballar un altre aspecte de la llengua doncs faig servir programes que jo enregistro	732		
421				
		7	71	2401 2510
E	tens alguna facilitat ?			
PL10	què vols dir ?			
E	si hi ha alguna persona a qui tu li diguis que necessites per treballar tal programa / i tu no hages de fer l'enregistrament a casa i estar pendent / perquè t'ho fan			
PL10	no // a vegades moltes coses que els he passat / uns programes que vàrem fer a català / com es dieun / com es deien però que es veien persones que treballaven en un edifici o::: una zona concreta de Catalunya de la Catalunya Nord les Illes / i que veies els diferents parlars de la gent (...)			
(...)	tema: continua explicant tot el que hi havia al crèdit. 2510			
712				
			2511	26
E	jo veis que tu fas servir molts audiovisuals / però sempre com a suport			
PL10	com a suport sí sí			
E	i per exemple / els aspectes més formals del llenguatge visual / ho treballes ?			
PL10	no / això no i per exemple a primer i a segon els llibres que fem servir això no:::			
E	quins feu servir ?			
PL10	els Teide / això no::: i a tercer tampoc no			
E	en alguns sí que surt			
PL10	clar però igual et posen una entrevista amb un còmic o amb no sé què / però una lliçó per explicar-ho			

III.2. TRANSCRIPCIONS DELS DOCENTS DE L'IES-B (P11-PL18).

B	19991005-3920 DG	P11		
(...)	tema: preguntes sobre el què més li agrada i el que menys de la seva tasca. 00'-200			
(...)	tema: parlem del tipus d'alumnat que assisteix al centre. Hi ha un 10% d'aquest que ve de fora i que no s'estima el poble. Ocasionen problemes de disciplina al centre perquè molts nanos es troben que a casa seva no hi ha ningú i es queden al carrer sense tenir res a fer. Segons el DG es creen "alumnes de carrer". 200-259			
			300	459
E	saps quin dia és avui ?			
P11	no però és dia deu no ?			
E	je je je deu de maig sí / saps que fa quinze dies hi ha haver la reflexió de jornada de reflexió sobre els cotes ?			
P11	sí			
E	doncs avui ho he sentit per la ràdio és la jornada de reflexió sobre la televisió / ho sabies ?			
P11	no ho sabia			
E	què en penses tu que hi hagi una jornada a la reflexió sobre la TV ?			
P11	home / d'entrada que ja no me n'he assabentat / per tant doncs que això ja és un problema / senzillament és evident la societat el qui marca les normes moltes vegades no::: no hi posa el mateix pes específic a a nivell de::: una jornada de::: reflexió o de no utilització de la TV o fer-ne un bon ús de de de l'automòbil			
E	mhm			
P11	o bé fer un bon ús de la TV / vull dir això és que d'entrada no ens han explicat quins eren els objectius / ni s'ha explicat no s'ha donat ni a conèixer aquesta campanya / ni ni sabem què vol dir / en tot cas jo diria / si si es fa i es marquessin uns bons objectius / i aprenguessin o::: poguessin delimitar molt més quin és l'ús de la televisió doncs jo penso que seria positiu			
E	home perquè seguint una escola que no us n'hàgiu assabentat ! / en canvi la dels			

cotxes tothom ho sabia / a la ràdio he sentit que la part més molt molt més crítica sobre la TV han decidit que avui feien jornada de reflexió // què en penses sobre això ?

- | | | | | |
|--|---|----|-----|------|
| | 6 | 68 | 500 | 1320 |
|--|---|----|-----|------|
- P11 no que ja està bé que es faci una jornada de reflexió crítica sobre la TV a::: és molt important / el que passa que::: a la societat està marcada per uns cànons que serà molt difícil de canviar-los / que la TV juga un paper importantíssim és cert / ara / també és veritat doncs que cada vegada s'estan portant més partits de futbol / a les programacions de les televisions / i també és veritat que cada vegada s'estan portant a::: o hi ha i no disminueix el nombre de violència a la televisió / a::: començant des dels TN i acabant per la pel·lícula més dolenta que et puguis trobar hi ha moltíssima violència / a partir d'aquí hi ha aspectes que surtin positius és a dir la societat fa una cosa positiva a::: i es dona a conèixer doncs això no hi és / precisament nosaltres ara estàvem o intentem treballar / per sortir a la societat a nivell positiu és a dir / quines coses fa l'institut que considerem que són positives i que considerem que la gent hauria de conèixer ?
- E mhm
- P11 perquè si no no es coneix i només et quedes amb això / amb la violència amb la droga amb l'alcohol (...)
- (...) tema: explica que al centre tenen una exposició de la Diputació sobre el tema de drogues i SIDA. 618-758
- E tu creus que aquesta consciència positiva de la que estàvem parlant es fa sobre la TV / recordes el cas de Denver que uns nois havien assassinat els seus companys / creus que es vetlla per una educació més crítica sobre la TV ?
- P11 mira després que sortís això per la televisió / la setmana passada nosaltres penso que vam tenir com 4 amenaces de bomba
- E aquí ?
- P11 aquí / clar després d'aquest fet / a llavors::: durant portàvem un any i mig dos anys sense cap tipus d'amenaça / i allavors en una setmana en vam tenir 4 / hi va haver tres desatllotjaments / un altre no / i a partir d'aquí no hi ha hagut res més no ja no ens han trucat i res / per tant el divendres el vam passar tranquil i avui esperem també que passi tranquil / què passa ? / doncs precisament s'ha d'actuar molt més crític una cosa és el que passa a USA i és cert / hi ha d'haver unes pautes de reflexió de cap on anem i què és el que volem de les nostres escoles / què és el que volem del nostre entorn de les escoles i un debat també crític de què volem de la societat / si després hem de hem de jugar tots a canviar-la / doncs ens sembla bé però jugue-hi tots ! / el que no pot ser és que l'escola intenti ser una plataforma com a moltes vegades de canvis / quan aquests canvis no es produeixen a nivell de la societat / llavors et trobes amb el típic de dir bé doncs escolteu que el tabac en el fons és dolent i deixeu de fumar i tal i::: el pare que et diu escolta'm deixa't de xurrades que et diguin a l'escola / tu veus que jo estic fumant i em passa alguna cosa ? / i això és així (...)
- (...) tema: torna a insistir en la idea que per canviar o millorar aspectes cal que tots s'hi impliquin al màxim. Adopta una posició crítica sobre les campanyes aïllades escola / societat. Pensa que s'hauria de muntar una campanya d'un dia per tothom a la vegada. Posa un exemple sobre una activitat que es podria haver fet durant la jornada dels cotxes. La seva tesi és: de què ens serveix muntar una cosa a l'escola si la societat en fa una altra ? De res, cal fer-ho conjuntament. 945-1320
- 681
- (...) tema: parla de l'actitud que han de mantenir els pares davant els possibles problemes que presentin els seus fills. 1321-1450
- (...) tema: dona la seva opinió de com pot realitzar-se una jornada crítica sobre la TV, que consisteix en què durant tot un dia no hi hagués gens de violència en els programes d'aquest mitjà de comunicació. 1527-1722
- | | | | |
|--|-------|------|------|
| | 6 64* | 1723 | 1735 |
|--|-------|------|------|
- E tu notes per exemple que els professors estiguin preocupats per aquest tema d'educar per la TV o com pugui influenciar els nanos / tu veus que aquí es respiri

	alguna cosa d'aquesta ?				
P11	no / no jo diria que no / què va				
642*		4	44	1736	1831
E	i de material / inclouen vídeos per les seves classes / et demanen material d'aquest tipus ?				
P11	sí això sí / és l'únic				
E	sí ?				
P11	sí el departament d'anglès busquen pel·lícules concretes per passar però clar és pels idiomes				
E	i per tant un treball específic sobre la TV no hi serà				
P11	no hi és				
E	serà potser per motivar				
P11	no hi és / un treball específic de la TV no hi és no hi és				
E	per tant segons tu / aquí a l'escola des de cap departament s'han intentat preocupar o t'han demanat ajuda per per engrandir mitjans / sobre:: aquest aspecte / més concret de formació				
P11	no no				
E	només els d'anglès fan servir els vídeos ?				
P11	no:: llavors suposo que els de geografia i història també:: / bàsicament són aquests dos				
441		7	72	1832	2240
E	i a part del vídeos aquests / et demanen altres mitjans / per exemple retroprojectors ràdio cassetts				
P11	el que passa que tot això ho tenim ho tenim				
E	què teniu ?				
P11	dos retros / cinc vídeos				
E	cinc !				
P11	cinc vídeos tenim / què més què més / tenim dues aules tres aules amb vídeo i TV i llavors en tenim dos de portàtils				
E	que bé				
P11	dos de portàtils				
E	saps si més o menys s'ocupen o no s'ocupen / teniu algun calendari ?				
P11	exacte tenim un planing a la sala de professors i llavors tothom es va apuntant / el que passa és que una d'aquestes aules és compartida amb l'aula de música (...)				
(...)	tema: dona més explicacions de les sales que tenen i com les comparteixen. 1918-1940				
(...)	tema: m'explica com han aconseguit els suports audiovisuals 1941-2240				
721		7	71	2241	2350
P11	... llavors tenim un espai molt petit on hi ha en principi un tutor tècnic de:: // material audiovisual que en diem que fa enregistraments / eh ? És a dir aquesta persona té dues o tres hores i llavors tothom qui li vol demanar que gravi algun programa de la TV doncs el pot gravar /				
E	algun professor que ho necessiti per treballar / o també alumnes ?				
P11	no només professors				
E	tu saps si hi ha molta demanda per part dels professors ?				
P11	no				
E	no ?				
P11	no ens ha acabat de funcionar				
E	no us ha funcionat ?				
P11	no				
E	és a dir teniu les tres hores d'aquesta persona però veus que no:::				
P11	no:::				
E	acaben d'estar plenes				
P11	no a més a més / jo diria que tot això funciona molt a nivell de persones i que s'ho				

creguin i no s'ho creguin / a mi m'hagués agradat en 6 anys tenir una videoteca aquí a l'institut doncs gran no ? / i no ho hem aconseguit no ho he aconseguit és de les assignatures pendents que hi ha / perquè va molt en funció de les persones llavors la gent pot tenir hores però === sona el telèfon

711

(...) tema: tornem a comentar l'incident de Denver i l'actitud de l'escola davant d'això. 2351-2510

6 69 2511 2600

E estàvem parlant també de la videoteca que t'agradaria tenir / quan em deies això dels vídeos / es poden utilitzar com a recurs didàctic dicàctic de suport / però tu saps si algun departament s'encarrega més directament d'ensenyar-los a mirar la TV i a fer-ne una reflexió ?

P11 jo em sembla que no / si no m'equivoco em sembla que hi ha::: en tot cas es treballa en algun CV / llavors llavors a nivell general a nivell general no

E que se'n preocupin a nivell general no

P11 no

693

6 64 2601 2814

E i veus que::: a nivell d'alguns professors / ara tu em deies que la videoteca no acaba de funcionar / i que i que és un problema de persones / perquè creus potser que el personal que tens no s'hi acaba de sentir potser prou atret ?

P11 bàsicament jo diria que el problema és que tinc un personal / o sigui::: la gent definitiva al centre i que hi vol treballar i que s'ho estima doncs és poca / i és poca perquè és un centre molt nou / i a llavors el que és molt normal és que tothom / al final vol anar a viure::: a prop de casa seva / per tant els professors s'hi troben perfecte aquí però és clar si són de Barcelona / han de venir cada dia de Barcelona / identificar-se a Y o passar-hi més hores en aquest institut / és una de les lluites que::: que realment hi ha / tenim doncs gent de Y / gent de Y i llavors la gent definitiva fins i tot espera un concurs de trasllats / per provar d'apropar-se a casa / i per altra tenim dons com un::: com un 33 o un 40 % de gent / que que::: no és ni definitiva al centre i per tant que és itinerant

E mhm clar

P11 clar això vol dir que de 60 professors / 24 / ens poden anar canviant cada any 24 més posem-ne 25 quan dic 25 vull dir 20 que ens venen de::: ens situem en uns 10 15 professors / de per aquí els voltants única i exclusivament / i a llavors doncs clar / és molt difícil que::: que la gent tiri endavant un projecte de videoteca / perquè perquè d'entrada això vol dir temps / vol dir esforços / i en el fons pensen que aquí no hi estaran gaire temps

E perquè els hauran de continuar canviant

P11 exacte

642

8 81 2816 2902

E heu pensat mai en fer una avaluació externa sobre el grau d'educació audiovisual que ofereix l'escola ?

P11 no

E i us ho heu arribat a plantejar ?

P11 no ens ho hem ni plantejat

E no / perquè de moment veus que no és un tempe que preocupi molt / ni als pares potser o::: als professors que ho demanin

P11 jo diria que no preocupa / és a dir / almenys a mi no m'ha arribat

E jo t'ho pregunto perquè tu ets el director gerent

P11 clar

E i si es vol portar a terme un pla qui ho ha de saber ets tu / tu no has vist que es respiri una preocupació per l'educació audiovisual

P11 no / què va

E per tant aneu fent els programes però ningú et demana

P11 no / no no

812

- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 63 | 2903 | 3310 |
|--|---|----|------|------|
- E i tu creus que això és important que l'escola ho tingui present ?
- P11 és és im / jo penso que sí que és important
- E una educació més audiovisual ?
- P11 sí el problema és que tenim tantes coses importants en / damunt de la taula quan tenim tants d'altres problemes / que::: en el fons potser el que realment ens hauríem de dedicar és a la a l'educació i al que realment els alumnes i els impactes que::: els alumnes tenen en aquest cas dels mitjans audiovisuals que és un impacte molt fort / i és cert que hauríem d'estar educant a amb aquest aspecte / n'hi ha molts d'altres que no ens deixen ultrapassar
- E d'acord per problemes que pogueu tenir no ?
- P11 clar / per exemple a vegades costa més mantenir l'educació a::: nivell doncs de dir ja que ens posem en llengües saber parlar / escriure i llegir / i a vegades hi ha més lluites en aquest aspecte que no pas::: a l'altre
- E al llenguatge audiovisual
- P11 al llenguatge audiovisual / cosa que jo a vegades dubto jo penso que a vegades si passéssim primer del llenguatge audiovisual potser els alumnes ens parlarien menys i ens escriurien menys al principi però al final és possible que:::
- E creus que pot funcionar aquesta teoria / (...)
- (...) tema: li explico la importància audiovisual per al nens quan arriben a l'escola. 3016-3032
- 631
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 4 | 43 | 3033 | 3310 |
|--|---|----|------|------|
- P11 jo penso que moltes vegades estem desfassats / l'escola està diguem-ne amb uns mitjans i quan dic l'escola vull dir la mateixa societat eh ? / quan agafes llibres de text / doncs molt bé molt maco / però::: però clar per què no et donen un suport doncs amb mitjans audiovisuals del llibre de text aquells ? / per què els grans pedagogs / escriuen escriuen i escriuen i no es dediquen a treure un altre tipu és a dir / en aquests moments em dona la sensació / igual m'equivoco que::: que en el mercat encara s'utilitza / tot el tema de mitjans audiovisuals / com una cosa secundària a l'ensenyament *
- E * perdona un moment / quan dius al mercat et refereixes al mercat més pedagògic escolar / o al mercat només de la societat ?
- P11 mmm no / el mercat més pedagògic
- E ara / el més pedagògic oi ?
- P11 el més pedagògic sí sí sí (...)
- (...) tema: li explico la situació dels materials referents al mercat de l'AL. 3125-3310
- 432
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 3 | 33 | 3311 | 3412 |
|--|---|----|------|------|
- E i si jo et preguntés des de quines àrees creus que s'hauria de treballar / què en penses ?
- P11 jo m'agradaria excloure alguna àrea i a vegades potser se'm fa difícil excloure alguna àrea / és a dir / fins i tot matemàtiques mateix doncs jo considero que seria interessant / seria interessant treballar-ho perquè::: senzillament els alumnes / si s'aconseguís trobar una realitat amb la qual segur que es troben ells a les seves famílies de necessitat !
- E de necessitat de les matemàtiques en aquells moments / doncs segur que hi seria aquest és un aspecte i de vegades quan parlem de mitjans audiovisuals estem tancats en televisió::: vídeos jo a partir d'aquí inclouria tot el tema de la multimèdia llavors doncs com a multimèdia / segur que hi ha casos i es poden crear programes doncs que un alumne amb una situació concreta amb matemàtiques doncs podem tenir diferents diferents versions / i a partir d'aquí jo no exclouria cap àrea
- E per tant tu creus que des de totes les àrees es podria portar a terme aquest treball
- P11 jo crec que sí
- (...) tema: parlem de la possibilitat d'un eix transversal. 3413-3435
- 333
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 61 | 3436 | 3807 |
|--|---|----|------|------|
- E i sobre el tòpic que una imatge val més que mil paraules ?

- P11 no no que val més una imatge que mil paraules / aleshores a a veure / cal cal treballar molt tot el tema de les imatges / els alumnes més que paraules / més que se'ls hi diu / és el que / és a dir reben el "flash" no ? / i el "flash" és importantíssim si el "flash" va amb el què es diu perfecte / però moltes vegades el flash és totalment contraposat al que s'està dient i a llavors això és un dels problemes gravíssims / jo penso que és bàsic treballar aquest tema eh ? / el tema de la imatge en sí mateixa / és a dir com volem arribar a la gent perquè després ens puguin escoltar / perquè si no la gent desconnecta / és a dir el primer impuls que reben en els mitjans audiovisuals és
- E el que enganxa potser ?
- P11 el que enganxa / el que enganxa / el que enganxa és això / sí / pot haver-hi això molta estona parlada / molt bé però segur que al final dius / què t'ha quedat ? doncs potser no t'ha quedat tant ni l'argument ni res de tot això no ? / sinó una imatge concreta que és la que se'ns posa aquí dins
- E jo us hi animo eh ?
- P11 el que passa no no ja està bé eh ? / el problema sempre és el mateix és a dir / tenim unes dificultats del dia a dia i moltes vegades el dia a dia no et permet tirar endavant (...)
- (...) tema: parlem sobre el problema econòmic d'investigació sobre l'educació actual. 3555-3807

612

3808 3920

- E i ja per acabar / de qui va ser idea posar la tutoria tècnica ?
- P11 meva / va ser idea meva
- E molt bé
- P11 no no senzillament / el que no pot ser és que::: que no es facin les coses / per manca de temps / és a dir a viam un tutor aquí a l'escola doncs un tutor pot destinar (...)
- (...) tema: em posa un exemple a partir de les hores que s'han de dedicar a tutoria.

3826 3909

- P11 ... en aquest institut / si volem que tiri endavant algun projecte doncs que com a mínim no sigui no sigui per falta d'hores o que no sigui per falta de recursos / en tot cas ens fallen els recursos humans
- E gràcies molt bé

B 19992106-3523 CE-ESO i AL PL12-cast i cat

- (...) tema: m'explica què és el que més li agrada i el que menys del càrrec que té, a més de la relació que ell manté entre el director i la resta de professorat. 00-310

311 339

- E ... a part de la jornada de reflexió sobre els transports públics en va sortir una altra al cap de pocs dilluns / recordes amb de què va ser / va fer res ?
- PL12 no no no es va fer res aquí és que des de coordinació pedagògica es controla una mica aquest tema / i llavors::: a començament de curs tutors i coordinació pedagògica pacten diem-ne / doncs els temes que s'han de tractar // però aquí és clar som 64 professors i tots tenen la seva ceba per dir-ho d'alguna manera i llavors és clar si tothom anés portant la seva ceba això semblaria un un::: camp de cols
- E llavors fixe una mica els temes no ?
- PL12 sí es fixen els temes

6 68 340 406

- E doncs mira aquell dilluns que casualment també vaig venir a entrevista el DG doncs es va dedicar a la jornada de reflexió sobre la televisió // i jo preguntava si aquí ho havíeu previst o havíeu fet alguna cosa sobre aquest tema / tu te'n vas assabentar ?
- PL12 sí bueno jo perquè sóc un::: obsès en contra de la televisió en quant als nanos siguin crítics amb això bueno fa anys / he publicat jo una sèrie d'articles doncs sobre com veure la televisió amb els nanos /

E	ah està bé això !				
	681				
		4	41	407	437
PL12	sobretot des del punt de vista dels pares i també des del punt de vista dels professors i llavors amb els meus sempre ho fem / sempre comentem X especialment doncs després d'un cap de setmana que estan a casa i es passen hores en allà doncs traiem de la part oral de la classe XX agafem un tema i::: després la gent des de que l'ha vist des del tele 5 i dels que només veuen les tonteries que diu tele 5 / des del temes de formació dels X i cristians / des de::: nem fent anàlisis d'aquests				
	412			438	455
E	per tant a veure / a nivell d'escola us va assabentar de la jornada de reflexió sobre la televisió ? / a nivell d'escola en general ?				
PL12	a nivell d'escola en general no / a nivell de diferents professors en concret sí *				
E	diferents professors sí				
PL12	sí				
E	quines accions va protar a terme ? / aquell dia o aquella setmana ?				
		4	41	456	511
PL12	jo el que faig de mica en mica / el que faig a les classes / a les classes que faig els dilluns / doncs fem sempre crítica / constructiva i destructiva del que és el missatge informatiu de la televisió				
E	vale però tu ho fas per criteri teu propi				
PL12	sí				
E	dintre de les teves hores de català a tercer d'ESO				
PL12	sí				
	412				
		6	62	512	528
E	saps de més professors que estiguin interessats en el tema ?				
PL12	/ jo sé alguns que ho van fer-ho però vull dir:::				
E	aquell dia				
PL12	sí aquell dia				
E	aquell dia en què era la jornada				
PL12	allavons també sé que hi ha professors que també els de quart el Y i el PL16 que aquest tema també el::: toquen bastant				
E	el treballen				
PL12	sí				
	621				
		6 69*		529	545
E	i a nivell de::: d'escola més general /				
PL12	no es va fer res				
E	no es va fer res i teniu preparat al alguna acció doncs per educar els nanos sobre com mirar la televisió ?				
PL12	sí no m'equivoco jo fa do anys que no sóc tutor però quan fèiem tutoria / hi sortia amb algun amb algun dels aspectes això				
E	mhm				
	691*				
		6	68	546	618
PL12	i a mi a nivell personal com que és::: en sóc molt temerós del paper que juga la televisió en els nanos / ho faig ara				
E	temerós en quin sentit ?				
PL12	home que els nanos opinen els que els hi diu ::: la televisió vull dir ells / si ho ha dit la tele ho agafen com una opinió ja feta no ? I no la contrasten de cap manera vull dir / aquell dia a la televisió van dir això i es dóna es dóna com una asseveració / totalment certa vull dir no es mira ni si::: ho ha dit aquesta mateixa televisió i aquesta mateixa notícia una altra televisió l'ha dita d'una altra manera XX/ qualsevol notícia / qualsevol notícia a vegades doncs ho fem...				
	681				

- 7 73 618 759
- PL12 ... agafen::: els hi dic el cap de setmana agafeu la primera notícia que surt a la::: tele 5 a l'antena 3 a TV 3 / a televisió espanyola i si podeu doncs canal plus i l'agafen / i doncs a vegades doncs coincideixen la primera notícia com l'encara un com l'encara l'altre què és el que és bo per un què és el que es bo per l'altre //
- E i això és el que tu creus que és important formar els alumnes en aquesta opinió crítica ?
- PL12 sí jo penso que sí
- E com veuen la televisió
- PL12 no com veuen / com reben ells mateixos la televisió
- E com reben ells mateixos la televisió / aquests articles que vas escriure després me'n podràs dir la referència
- PL12 sí estan a la revista aquella Escola Catalana / però fa anys eh ?
- E bueno però:::
- PL12 fa deu o 12 anys / quan era jove
- E home::: però no és pas que ara::: / llavors és interessant eh el tema que dius que els alumnes sàpiguen tenir una opinió crítica del que veuen i com veuen la televisió / a part de la televisió hi ha algun altre mitjà de comunicació que també:::
- PL12 sí amb els diaris també ho fem és més fàcil de fer perquè els hi fas / doncs una notícia la retallen i llavors la portem allà i l'anem comentant no ? I són comentaris sobre cada notícia bueno allà és més fàcil perquè a la televisió no és només la notícia sinó el fet de com ells l'accepten / el d'antena 3 va dir això / llavors clar si l'hi vista doncs exactament això no perquè el que l'altre va dir va ser això d'aquesta altra manera / i amb els diaris com que és més objectiu
- E clar
- PL12 en teoria perquè ho tens més al davant doncs poden protestar més
- E per tant ho treballeu molt en televisió i en els diaris
- PL12 sí
- E no bàsicament ? ...
- 733
- 6 62 800 816
- E ... perquè tu veus / ja t'ho he preguntat abans eh / si alguns professors de l'escola estan molt interessats en aquest tema ?
- PL12 sí::: jo sé el PL16 és un professor que ho treballa força
- E de treballar els mitjans de comunicació ?
- PL12 del departament de català el que conec més és al PL16 i en aquest sentit
- E bé bé com que haig de tornar a parlar amb ell
- PL12 sí sí
- 621
- 6 63 817 837
- E llavors a nivell de direcció us ha arribat al al alguna proposta no sé per o de coordinació pedagògica que hàgiu de treballar més els mitjans de comunicació ?
- PL12 no::: oficialment que jo sàpiga no
- E oficialment no
- PL12 i això ho controla més la PL13 perquè això ho controla més ella / ella és la persona que selecciona què ha de treballar
- E ah ella és la que diu el que s'ha de treballar
- PL12 sí sí
- 632
- 8 81 838 842
- E tu saps si s'ha fet alguna avaluació externa sobre els audiovisuals a l'escola:::
- PL12 no
- E o com ho treballeu ?
- PL12 no
- E no ...
- 812
- 7 72 843 906
- E ... teniu mitjans de suport al centre ?

- PL12 sí:::
- E quins teniu més o menys ?
- PL12 hi ha::: tot el que vulguin i més / està força bé / el que passa que em sembla que hi ha pocs professors que sàpiguen com s'han de fer servir / fins i tot el departament de de de::: de llengües estrangeres / llavors tenim una una una aula d'audiovisuals on tenim doncs des de gravador tenim /
- 721
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 7 | 71 | 907 | 932 |
|--|---|----|-----|-----|
- l'escola s'encarrega de fer tota la tasca de gravar programes pels nanos /
- E ah / teniu una persona ?
- PL12 sí hi ha una persona encarregada un tutor tècnic de gravar
- E se li pot demanar que gravi coses i ho fa ?
- PL12 sí estem subscrits al canal digital / llavors clar a aquest professor li diem tal dia a tal hora surt això / programa el vídeo i ja ho tenim
- 711
- | | | | | |
|--|---|----|-----|------|
| | 7 | 73 | 933 | 1042 |
|--|---|----|-----|------|
- E i quin ús en feu d'això / per què li dieu que ho gravi ?
- PL12 home viam / a vegades el departament d'humanística que els hi interessa algun algun tema doncs que es pugui fer d'història d'aquí o d'allà o::: el departament de català algun dia que surten o el departament de ciències experimentals doncs quan fan programes d'aquests de la natura i d'allà /
- E i tu saps més o menys després que ho han enregistrat / quina és la finalitat / amb la qual ho van servir / o ho porten a l'aula ?
- PL12 portar-ho als alumnes doncs perquè::: vegin doncs suposo jo més / més perspectives de les coses no ?
- E més perspectiva però per exemple diries que és per no sé eh? Dic pot ser per ensenyar-los-hi una actitud crítica de com ho han de mirar ?
- PL12 home a la part de ciències no / però a la part de llengües i d'humanística sí
- E els eduquen més
- PL12 sí
- E a nivell crític
- PL12 sí
- E o que no sigui per exemple per suport ?
- PL12 / no suport jo penso que::: no conec tant la part d'experimentals però a la part de de llengües i humanística doncs em sembla que la visió aquesta es fa::: igual que quan els hi passen pel.lícules de segons quin tipus / per establir llavors amb ells una dinàmica de crítica constructiva i destructiva
- E per tant seria per motivació
- PL12 sí
- E però també per educar més en la crítica constructiva i destructiva no ? /...
- 733
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 7 | 72 | 1042 | 1210 |
|--|---|----|------|------|
- E ... estàvem parlant abans dels mitjans audiovisuals que teniu aquí i que ho hem tallat / teniu el vídeo l'aula d'idiomes / què més m'has dit ?
- PL12 bueno a l'aula d'audiovisuals allà tenim hi ha de tot no ? Hi ha de tot
- E a audiovisuals teniu
- PL12 tot el que es pugui demanar sí
- E i tu a nivell de professors veus que la gent els fa servir molt aquests mitjans o no ?
- PL12 // sí:::
- E que igual els teniu allà
- PL12 no no malauradament en tenim pocs
- E en teniu pocs
- PL12 sí perquè::: cada vegada hi ha més gent / quan vam començar fa cinc anys a muntar aquesta tutoria d'audiovisuals que diguem tenim una persona que s'encarrega de gravar vídeos de portar-los doncs no funcioanva massa
- E no ?
- PL12 no i la persona que estava allà em deia escolta que ningú no em diuen res no pots pas

- anar empaitant la gent perquè / ara fa bastant i cada departament té una videoteca
- E la té ?
- PL12 sí sí
- E i cada vegada es va augmentant més / i això també ho teniu pels alumnes ?
- PL12 sí sí
- E els alumnes també poden accedir a:::
- PL12 sí sí
- E veure aquestes coses
- PL12 sí sí / de vegades demanen (...)
- (...) tema: posa un exemple de com els alumnes demanen per veure vídeos i els hi deixen 1143-1210
- 722
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 66 | 1211 | 1223 |
|--|---|----|------|------|
- E tu estàs en contacte amb pares ?
- PL12 sí
- E i tu veus si ells et demanen algun tipus d'informació-formació / que els seus fills rebin sobre la comunicació audiovisual ?
- PL12 no / malauradament no
- 622
- | | | | | |
|--|---|--|------|------|
| | 7 | | 1224 | 1335 |
|--|---|--|------|------|
- E i els ordinadors ?
- PL12 / els pares tenen els ordinadors com un ensenyament / nou una mica allò la X que els hi ha de canviar tot l'ensenyament dels fills però / malauradament el nen que no és bo encara que agafi un ordinador no és bo / i el nen que no té ganes d'estudiar amb un ordinador tampoc no estudia / (...)
- (...) tema: dona la seva opinió personal sobre si cal o no comprar ordinadors als fills. 1254-1335
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 68 | 1336 | 1642 |
|--|---|----|------|------|
- E tornant a la jornada de reflexió sobre la televisió ? / per què creus que a algú se li va ocórrer fer aquesta reflexió sobre la TV?
- PL12 // no ho sé / com que jo amb aquestes coses acostumo a ser molt crític d'entrada hi ha un plantejament vull dir d'on surt ? / i per què surt no ? // d'on surt a vegades és una és una motivació o un intent de / d'atreure l'atenció sobre aquell tema / és clar quan atreu l'atenció la gent ho veu més / penso que // aquesta motivació podria ser bona però llavors el que acaba de subjectivar això i de veïam es tracta de què es vegi la televisió és una eina molt útil / però és una eina que s'ha de fer s'ha de saber fer servir i els nens es poden passar quatre hores veient la televisió veient dibuixos i tota aquesta sèrie de coses i després que ens demanin doncs una educació integral una educació a la no violència quan de les sèries de dibuixos de cada deu **onze** tenen garrotades i trompades i llavors (...)
- (...) tema: continua parlant sobre el tema i posa exemples concrets de dibuixos violents de la TV. 1428-1527
- E ... i en relació a això que parlàvem / no creus que seria interessant que a nivell d'escola us plantegéssiu / algun tipus d'educació però més general entre tots / no potser tu a nivell més particular ?
- PL12 no no a viam jo sé que hi ha alguns professors també interessants
- E ja
- PL12 potser no amb tanta insistència però també jo sóc una mica obsès no en aquest sentit vull dir una cosa que / l'he tinguda sempre que m'ha fet molt por vull dir a vere nanos que no és només educar-los i que sàpiguen català sàpiguen castellà anglès matemàtiques han de ser persones que quan surtin d'aquí han de saber una miqueta:: com s'han de moure pel món / si no aprenen a tenir un sentit crític del que els hi diuen / doncs no ho seran mai no ? / llavors en aquest sentit jo penso que sí que seria bo X / cada vegada n'estic més convençut de què als polítics això tampoc no els interessa / als polítics els interessa tenir doncs / ramats de bens doncs que van dient be be be i van seguint / i van el dia 13 de juny tiren una papereta els que encara tenen bona fe tiren la papeleta i ja està doncs / s'autojustifiquen tot aquest tipus de coses no perquè la televisió és la que permet // el joc polític en aquest sentit jo penso

que si jo estigués en un lloc de govern i veiés aquestes sèries de televisió / no és que no les prohibis però sí que intentaria / retocar-les una miqueta perquè no són no són bones per als nanos

681

3 32 1643 1706

E ja que dius això / el primer nivell de concreció de l'AL parla molt sobre el llenguatge verbal i no verbal / recordes algunes coses de les que diu ? / sí que ho tenen en compte
 PL12 si però saps què passa que tot això de aquest dia sortia no sé si era al Periódico o a la Vanguardia una crítica en quant al què és la reforma /...

32a

1 11 1707 1900

i la reforma vull dir // ha sigut i dic ha sigut perquè ja està doncs es establerta i posada a tot arreu un intent de fer un "café para todos " però sense cafetera / llavors vull dir::: jo vaig ser dels que amb la bona fe::: amb tota la bona fe del món amb el DG vam anar a les jornades de formació d'aquí de formació d'allà i més que de formació van ser deforma-
 ció tot junt una deformació professional

E per què ho dius això ?
 PL12 perquè jo::: objectivament parlant penso que la reforma és una presa de pèl / és una presa de pèl perquè penso que això del "café para todos" no és bo enlloc / la reforma doncs molt primer nivell de concreció molt segon nivell de concreció que allavorens tu t'has d'ajustar a un programa i arriba un moment que tu tens uns alumnes allà al davant i dels 60 alumnes que tinc aquest anys / n'hi ha 15 o 16 que amb prou feines saben llegir o escriure // llavors com en una classe em puc plantejar jo un tercer nivell de concreció clar i queda molt bé és que tu fas català i has de fer però tinc 60 alumnes i no doncs l'abast si em dedico a uns no em dedico als altres i llavors què passa ? doncs que cada vegada es va baixant el nivell de l'ensenyament / es vulgui o no es vulgui / aquí fem crèdits d'ampliació doncs que sort n'hi ha però clar el que és el crèdit comú el que és el crèdit comú ens trobem moltes vegades que no podem arribar a acabar el llibre (...)

(...) tema: posa un exemple concret del que li ha passat aquest curs amb els seus alumnes. 1842-1900

112

1 12 1901 1930

E com va viure vosaltres la implantació en aquest institut ?
 PL12 molt traumàtica
 E traumàtica per què ?
 PL12 molt traumàtica perquè / perquè aquí vam ser dels centres que vam tenir la immensa sort que ens van dir fareu la reforma a partir de l'any que ve perquè les escoles d'Y no tenen possibilitats de tenir els nens a la classe no ? / llavors ens van encolomar els nanos ===

122

2 22 1931 1937

E a l'hora de programar al departament / feu servir el segon nivell de concreció ?
 PL12 sí sí ho vam fer-ho ja fa tres anys que vam començar a marcar totes les pautes del què volíem /

E molt bé
 2 10 1938 2001

ens vam posar d'acord amb castellà per no repetir segons què és ideal no ?

E ideal i prou
 PL12 per què ? / i a la pràctica ?
 E a l'hora de la pràctica va bé / però també és que clar una cosa és el que hi ha al paper i l'altra cosa el que tens al davant

E potser per això m'has dit que va viure la reforma tan dramàticament ?
 PL12 sí
 E perquè va veure que en teoria al que ens obliguen després no ho podeu portar a terme ?
 PL12 no ho podem portar a terme

2101

- 3 34 2002 2026
- E i el tercer nivell de concreció / teniu en compte la comunicació audiovisual ? / incloure-
l'hi als programes ?
- PL12 sí sí sí però és que clar com que a vegades el dia a dia se't menja / tot el què és
ho tenim previst però sincerament doncs / no::: es fa molt
- 342
- 4 41 2027 2151
- E per exemple tu a tercer d'ESO / tens presents els continguts de la comunicació audio-
visual que hi surten ?
- PL12 sí em penso que és en el::: set (...)
- (...) tema: dubta sobre els temes i continguts que surten fins que arriba a dir el següent
2038-2052
- PL12 ... però com que ja sabem que no arribarem al final del programa
- E sí
- PL12 doncs hi ha parts que les deixem més / a criteri de cada professors llavors doncs hi
ha moments que aquests temes doncs audiovisual a::: comunicació no verbal a:::
sistemes doncs alternatius de tecnologia els nem deixant de banda / llavors cadascú
els treballa una miqueta::: quan pot
- E per tant no ho teniu sistemàticament que s'hagi de treballar / almenys a tercer d'ESO
- PL12 sistemàticament s'hauria de treballar / el que passa és que no hi arribem
- E perquè no podeu
- PL12 sí
- E i a segon d'ESO / perquè tu també hi dones classes / records
- PL12 a segon d'Eso es fa més es fa més
- E es fa més la comunicació *
- PL12 * sí sí
- E bueno potser no ho fas tant a tercer però ho fas més a segon
- PL12 sí però a tercer també surt als programes i i jo personalment no ho treballo tant jo et
dic que treballo l'aspecte aquest dels dilluns de fer aquest tema de crítica / però vull dir
a nivell del que pugui posar el llibre::: o del programa de fer o deixar de fer no
- 417
- (...) tema: li demano l'opinió sobre els mateirals, Barcanova, que fan servir i ell diu que
243 li agraden. 2152-2255
- 2 28 2257 2327
- E llavors si no els treballem gaire des del crèdit comú / teniu previstos alguns CV d'ampli-
ació per a treballar aquests temes ?
- PL12 d'ampliació no perquè treballem molt sobre les necessitats del centre no ? Saps ens
fan literatura ens fan / temes de sintaxi i llavors orientem els crèdits d'ampliació en
aquest camp
- E vale per tant ja veis que no::: no acabeu de
- PL12 a nivell a nivell de llengua catalana eh ? Potser no sé::: / no sé els de castellà
- E d'acord ...
- 282
- 5 51 2328 2342
- E ... hi ha altres àrees des d'on es treballen continguts dels mitjans de comunicació
que s'haurien de treballar a llengua / eh ? I que també es treballen en altres àrees /
pots intuir quines són ?
- PL12 amb visual i plàstica hi tenim hi tenim bon rotllo en aquest sentit no ? / perquè clar la
gent que està aquí ja fa:::
- 512
- 5 52 2342 2734
- PL12 ... quan vam començar a fer el pas del segon nviell al tercer nivell doncs ja érem
tots aquí no ? / llavors es va anar es va anar fent una miqueta / no
hem fet mai un eis transversal d'aquesta manera doncs que es pugui treballar de tot
arreu / però sí que es va tenir en compte algunes d'aquestes coses
- E és a dir que heu treballat amb el departament de visual i plàstica i heu intentat
assolir objectius comuns

- PL12 ah::: sí i no
E o només heu vist que hi ha coses comuns
PL12 sí però saps què va passa ? / que tenim un professor que abans era el cap d'estudis de la tarda i que estava a la junta directiva
E sí
PL12 i que va anar recollint alguna de les coses que anàvem mirant de de tenir nosaltres en el seu programa / i llavors a més una de les persones que fan música a l'institut / és professora també de català // llavors clar aquesta interacció ens permet doncs / a::: sí més no tenir un un un lligam molt important
E el lligam / com puc entendre jo aquest lligam ?
PL12 clar si tu agafessis els programes / je je je és un pressupost / sempre lliguen no ?
E sempre lliguen je je je
PL12 doncs aquí igual lliguen però a més lliguem perquè a més hi ha la voluntat del cap de departament que abans era el cap d'estudi de la tarda / i la Y que és una professora de música i de català en què // s'estiren coses i es fan arribar d'un lloc a l'altre / per exemple uns dels projectes que tenim / de treballar amb intercanvis a l'estranger el tenim en l'àrea de visual i plàstica // amb coses de llengua
E de llengua i de visual i plàstica
PL12 sí / fem un programa que es diu XX per la Testa amb uns italians / que és un treball a nivell de lectura de llibres i (...)
(...) tema: explica de què va el programa, coincideix amb la transcripció de la PL15 2530-2538
E per tant hi treballeu llengua / hi treballeu música i visual i plàstica ?
PL12 sí sí sí
E és perfecte no ?
PL12 sí
E és a dir almenys els professors sou conscients de què hi ha continguts comuns en aquestes àrees ?
PL12 sí sí
E i a nivell de programa us vau posar d'acord en quins faria un i quins faria els altres ?
PL12 no tant
E a nivell de programa no tant
PL12 hi ha elements que es treballen / potser paral.lelament nosaltres i potser a nivell de la cosa pràctica doncs / aquest aquest aquest paral.lelisme ens serveix per poder fer aquestes coses / vull dir no és allò que s'hagin interrelacionat el programa de visual i plàstica amb el nostre no ? Vull dir que s'ha tingut en compte / hi ha doncs una predisposició de de d'aquest sistema de col.laboració efectiva però vull dir queda així i amb alguna altra àrea ?
E amb humanística també perquè ho hem fet en castellà / i llavors torna a ser el mateix perquè hi ha professors de castellà que fan humanística i professors d'humanística que fan castellà
E per tant aquests sí que treballaran coses amb els dos cantons no ?
PL12 sí::: i aquest any per primera vegada / diguem-ne una crítica constructiva i destructiva del PEC / doncs ho estem mirant això / a vere quins punts::: els d'humanística // es fiquen amb els de llengua i al revés / els de llengua es fiquen en humanística
E i que pugueu interrelacionar-ho
PL12 sí
523
4 42 2735 3020
E tu has notat si als professors han explicat que per treballar la comunicació audiovisual necessitaven algun tipus de formació especial ?
PL12 la resposta és totalment al contrari malauradament els professors que ho fan això no ho volen fer -ho no // la realitat és que no ho volen fer
E els de català i de castellà no volen
PL12 per exemple aquest any jo faig castellà no perquè jo sigui el més bo del món sinó perquè no ho volda fer ningú del departament de català (...)
(...) tema: explica problemes entre departaments i persones que quan se'ls proposa que

- des d'un departament facin alguna assignatura d'una altra àrea perquè fan falta professors a porta tancada amb ell li diuen que no volen fer-ho. Ell diu que si tu els hi preguntes davant d'altres persones ells diran que bueno ho miraran, però després quan cal repartir els blocs i els programes diuen que no volen. Ell pensa que les especialitzacions són molt dolentes i encara tenen molts professors amb la mentalitat que són especialistes de i que no volen fer res més. 2815-2947
- E alguns professors demanen formació especial ?
- PL12 n'hi ha que sí n'hi ha que sí / jo sé per exemple que hi ha la Y de català / que aquesta noia fa un any va fer un curs d'educació audiovisual i és gairebé a nivell personal / però vull dir a nivell:::
- E bé ...
- 442
- (...) tema: li demano que em defineixi la comunicació verbal i no verbal i m'explica que estan en un altre programa europeu amb gent noruega i anglesa on justament treballen tot el que sigui del llenguatge no verbal per als alumnes de primer d'eso. 3021-3244
- 6 61 3244 3316
- E i sobre el famós tòpic que una imatge val més que mil paraules / què en penses ?
- PL12 sí jo sóc professor de llengua i penso que la imatge i més a més a nivell d'ensenyament encara més
- E però per què què creus que passa ?
- PL12 perquè impacta més en el nano vull dir / què li impacta més a un nano que a la televisió li diguin que els servis són molt dolents i ensenyin / quatre morts de Kosovo o que agafin deu fulls del temps i hagin de llegir::: ells agafen la imatge aquella i pum / ells se la queden per tant creus que l'educació tendirà cada vegada a ser més visual / que no pas escrita ?
- E sí
- PL12
- 612
- 3317 3327
- E sí ? Ho teniu previst vosaltres aquí a l'institut ?
- PL12 jo intento que es vagi cap aquest sentit però:::
- E tu ?
- PL12 sí però penso que l'ensenyament en general no ho té en compte
- 4 43 3328 3433
- E i els materials didàctics ?
- PL12 menys
- E menys / per què ?
- PL12 perquè clar a::: hi ha una indústria molt interessada en què això no sigui aixís que és la indústria editorial // perquè l'ensenyament / en quant a didàctica / i en quant a aquest d'aquest tipus ha de tendir a deixar més de banda el que són els llibres de text
- E però han sortit molts
- PL12 sí però estan basats en el llibre de text / jo penso que // a la llarga els llibres de text hauran d'anar desapareixent / ells llibres de lectura hauran de ser-hi / la galàxia Gutenberg existeix i existirà però / el què està clar és que a l'ensenyament i diguem-ne amb nanos jovenets com més es tendeixi a la desaparició del llibre aquest i a que puguin fer coses que no siguin essencialment basades en llibres de text seran més bó però torno a dir que és una mica utòpic
- 432
- 6 67 3434 3438
- E aquí què predomina més / l'escrit o la imatge ?
- PL12 l'escrit
- E l'escrit encara
- PL12 sí i tant
- 671
- 6 62 3439 3510
- E i al departament / què hi veus ?
- PL12 / majoritàriament escrit / pot semblar contradictori que jo sigui professor de llengua i digui això / jo penso que a nivell de professor una cosa és la meva::: percepció doncs professional de com millorar l'ensenyament i llavors del que a mi m'agradaria X a mi

m'agradaria X / penso que la lectura hauria de ser-hi hi seran tota la vida en diferents maneres
 E d'acord
 622

B 19993006-4339 CPED PL13-cast

00' 100

E tu recordes que més o menys fa un mes hi va haver la jornada de reflexió sense cotxes ?
 PL13 sí sí

E i que aquí a l'escola vau fer coses perquè ho he vist als murals de l'entrada
 PL13 sí sí

E doncs al cap de quinze dies més o menys / i en un dilluns hi va haver una altra jornada de reflexió sobre una altra cosa / us en vau assabentar / vau fer res aquí ?
 PL13 aquí al centre ?

E sí aquí al centre i si saps res més a nivell més general que tampoc no va tenir molta ressonància //

PL13 no sé no era del medi ambient ?

E no d'aquesta tothom se'n recorda però de la que t'estic preguntant era sobre la televisió / ho vaig sentir per la ràdio i pregunto a veure si vau fer res sobre el tema

2 28 100 118

PL13 sí però es va fer molt poca::: / sí perquè precisament per aquelles dades jo vaig informar els alumnes / dintre d'un CV que feia un CV de la ràdio i la televisió el món de la televisió perquè precisament vam anar a Barcelona a veure tota l'exposició / vull dir que realment hi vam anar perquè perquè::: ho necessitàvem dintre del crèdit / però que vull dir que no no no es va fer massa ressonància

281

119 159

E és queestic preguntant als diferents llocs si se'n van assabentar perquè com que la dels cotxes tothom ho sabia volia comparar-ho

PL13 sí aquí es va comentar bueno dins del centre no ho sé però jo sí que vaig sentir alguna cosa de la televisió però molt poc molt poca ressonància

E per tant a tu et va arribar informació per treballar-ho o fer reflexionar els nanos ?

PL13 no

E no / vau fer alguna cosa ?

PL13 no no jo vaig fer-ho però no sé si va coincidir el mateix dia o::: els altres dies perquè vull dir ho estava fent dintre del CV que faig sobre la llengua de la ràdio i la TV / i llavors estàvem fent concretament vaig deixar l'últim mes pel món de la televisió

E vale

PL13 i per això vaig fer la visita a Barna i tot això

6 68 200 304

E per què creus que algú se li va ocórrer posar un dia de la jornada de reflexió sobre la TV ?

PL13 home perquè suposo que a vegades critiquem lo que és una jornada però potser és l'únic dia que::: realment dediquem unes hores a pensar en els aspectes positius i negatius / i penso que això és important vull dir moltes vegades ho critiquem un dia un sant un dia una festa un dia lo altre però si no ho fem aixís cada dia podem fer-ho i cap dia no t'hi dediques / sí que hi ha moltes matèries que t'hi dediques perquè penso que en llengua penso que els mitjans de comunicació sí que els treballem moltíssim i llavors fas moltes taules rodones o::: fas debats / depèn de de la matèria / jo per exemple en aquest crèdit hem treballat moltíssim el món de la ràdio i la televisió / i llavors clar ha sigut una::: reflexió contínua perquè els nanos no es plantegen certes coses / però bueno penso que és positiu sempre hi hagi alguna cosa perquè almenys la gent s'entretenen en allò / almenys veu o intenta veure que solsament no sé que agradar-te allò que la televisió ja saps què és XX / sinó que realment pots arribar a ::: a ajudar als altres a reflexionar no ? I a veure que no tot és dolent ni tot és bo

681

- 3 33 305 419
- E això ho teniu present aquí a l'institut / és a dir tu que coordines tota aquesta vessant més pedagògica està present aquest sentit d'educar els alumnes en la reflexió ?
- PL13 / jo penso que sí
- E sí ?
- PL13 jo penso que sí
- E pots posar-me algun exemple d'alguna manera en què es concreti ?
- PL13 jo penso que::: que::: s'hauria de concretar no sé perquè això no t'hi poses en una de les matèries però penso que per mi el més important no és que ensenyem llengua::: o ::: humanística o::: mates o el que sigui / sinó que ajudem a reflexionar / i potser les nostres matèries jo penso que sí que són vehiculars perquè ens ajuden a estructurar la nostra mentalitat i a::: allavores a partir d'aquí lo que tu tens mentalment poder-ho expressar / això és la dificultat tan gran que tots estem el professorat sabem que hi ha nanos que no sabem com codifiquen les informacions i després com plasmen aquestes informacions / i com es queden moltes vegades amb un buit no ? i a llavors penso que la nostra tasca vaja potser estic equivocada no és ensenyar llengua no és ensenyar::: sinó ensenyar a **pensar** quin és el mitjà a través de la llengua a través de l'humanística a través del que sigui no és allò ara estem a classe de llengua i és llengua què és llengua i què és l'humanística ? / vull dir és el món i allavores en un moment determinat fas allò i si ve al cas sí que hauràs d'explicar què és un sintagma que això sí que està dintre de l'apartat de gramàtica però és que moltes vegades posaràs un exemple molt tonto amb una frase::: del que vas fer ahir o del que has fet avui no ? I llavors per això penso *

333

- 6 61 420 535
- E a quan em parlaves d'això del món del pensament dels alumnes /
- PL13 mhm
- E creus que és important el món visual ?
- PL13 molt / bueno i cada vegada més / perquè estem tendint cada vegada a què hi hagi doncs més medis amb audiovisuals i que la gent es torni més passiva / vull dir jo veis una gran diferència d'anys endarrere i penso que cada vegada estem a::: a::: hi ha molts aspectes positius però potser també tot això ho hem de reflexionar i pensar què és vull dir allavons no tenies tants mitjans allavons no tenies la televisió no tenies vídeo no tenies cinema / i ara tot això què fa que la gent es torni molt més passiva i que no tingui necessitat de::: de::: de pensar moltes vegades això és lo que els hi passa tu et poses davant d'una d'una pel.lícula això ho veus et poses davant d'una pel.lícula i si la pel.lícula és bona no tenim de pensar res / ja pensaré / però si em diuen que és el segle XVIII van vestits d'aquella manera en canvi per què el teatre no agrada tant perquè el teatre segons com sigui / t'has de fer-te'l tu t'has de reflexionar tu i te l'has d'imaginar tu i lo maco o dolent moltes vegades no és només el treball dels actors sinó que és el món que poden transmetre i que pot ser un fons un blanc o un negre i tu t'has d'imaginar el que sigui / i moltes vegades costa qui li agrada ? / la gent que ja està en aquesta dinàmica i als nanos els hi costa al principi això

612

- 1 11 536 720
- E llavors creus que és important que l'escola tingui present educar-los / formar-los en aquest sentit ?
- PL13 jo per mi és lo més important
- E sí ?
- PL13 jo per mí és més important això que la instrucció perquè::: instruint-se qualsevol ser persones / complertes en aquest sentit de de tenir una sèrie de valors i que et poden ajudar els uns als altres això és més difícil / i que això nosaltres com a professors ho tinguem clar també és difícil / és difícil / és difícil
- E però clar intentar arribar a cada nano segons la manera que ell pensa i li arriba la informació *
- PL13 * és difícil és molt difícil però penso que apropar-te als altres ? / és lo que tindriem de

440

fer / i això penso que si ara::: no ho sé hi ha moltes crítiques sobre l'ESO no ?
 però::: per mi l'única vertent positiva seria aquesta que és no fixar-te en un nivell en el
 qual potser la matèria continua essent important però::: que t'has d'apropar més com
 a persones / si tu com a persona no t'apropes als altres a::: penso que a l'ESO o a
 XX no té sentit el tractament de la diversitat i d'altres coses / no solsament és ensenyar
 ah mira aquest sap llegir i l'altre més i l'altre més sinó que és vehicular segons les
 les capacitats de cadascú en concret i això és lo que és difícil / el professorat penso
 que no està prou preparat per entrar en aquesta tasca s'haurien d'haver fet molts més
 cursos moltes més coses no es pot demanar no podem demanar a segons quines
 persones que amb la seva vida no sabem com apropar-se als altres / personalment
 ja / vull dir és que penso que és molt complexa la nostra feina / ha canviat molt (...)
 (...) tema: explica les diferències respecte abans i ara. 656-720

112

1 12 721 840

E com descriuries la manera com aquí es va portar a terme la reforma ?

PL13 aquí en aquest centre ?

E sí

PL13 home jo penso que va ser una miqueta duro / dur / una miqueta dureta i i començant
 per la junta directiva d'aleshores que estàvem aquí perquè no teníem ni idea de res
 d'això i doncs se'ns va plantejar que "de la noche a la mañana" el primer dia que es-
 tàvem aquí el primer curs / sí que havíem fet algun curset d'aquells que voluntàriament
 feies l'any anterior quan encara estava a Barcelona / però en aquests curssets no
 aprens res i llavors je je je bueno posar-nos-hi tots de cop / tot de cop i preparar tota
 l'acció tutorial que no teníem ni idea / vam mirar altres centres com anaven i::: bueno
 aquí veure com serien tots els crèdits i doncs clar el primer any vam tenir-ho de fer
 tot nosaltres / vull dir com no hi havia llibres i no hi havia res i aquí va ser partint del
 que podíem anar fent de mica en mica

E déu n'hi do no ?

PL13 sí

122

1 13 841 915

E i a nivell de professors com veus que va respirar l'ambient ?

PL13 home és que no ens quedava cap més remei / per tant teníem de fer-ho vull dir:::
 ens hi vam posar de cop i va sortir i::: bé o malament però va sortir / em sembla que
 la voluntat de tots és que sortís bé

E que sortís bé / molt bé

PL13 clar és que no estava preparat / si haguéssim començat com tothom doncs no sé pot-
 ser ens hagués passat igual / però clar de la "noche a la mañana" dir clar teniu de
 començar doncs bueno és posar-te en una línia de què és això què hi ha de positiu
 i què hi ha de negatiu

131

1 11 916 1520

E creus que és positiva / creus que la reforma ha valgut la pena ?

PL13 a vere jo penso que hagués pogut ser positiva / hagués pogut ser molt positiva i em
 sap molt de greu que no sigui lo positiva que::: que a hores d'ara suposo que és per-
 què hi ha molta gent que reivindica altres coses no ? / i jo potser::: penso que hagués
 sigut positiva si s'hagués preparat el professorat / una peça fonamental que una cosa
 vagi és que el professorat estigui **conscienciat** del que va a fer / i amb un curset així
 no pots quan jo deia que és molt important que estigui conscienciats més que res
 és per la part humana / penso que tots nosaltres hem estudiat una carrera / tots
 nosaltres podem tenir molts coneixements o pocs coneixements sobre la nostra
 matèria / però el que el professorat d'actitud no ha tingut és el referent del profes-
 sorat que de primària / dient jo abans d'estar a la secundària vaig estar molts anys
 a la primària i (...)

(...) tema: explica la seva experiència anterior a Primària. 1008-1210

i diu que caldria haver format molt millor els professors abans de la reforma.

PL13 ... jo sóc una persona que no em carrego mai ni un sistema ni una persona sempre

- penso que hi ha aspectes / doncs a treballar i que l'ESO té coses positives ara que a mi em dius bueno mira demà s'ha acabat i una altra cosa bueno pues per això tenim una obertura mental de dir / a vere què és demà / lo que fem amb lo de demà vull dir que no m'escandalitzaria per això (...)
- (...) tema: torna a insistir en la mateixa idea que no passaria res si canviés de sistema perquè tot té alguna cosa positiva.1230-1248
- E per tant podríem / a vere si ho he entès bé eh ? Tu creus que un problema de la reforma ha estat la manca de formació que els professors han rebut
- PL13 i tant i tant
- E per tractar un nou tipus d'alumnat
- PL13 i per mantenir per mi penso que::: en tot cas lo que passarà és pel canvi de mentalitat que té de tenir un professor / i el canvi de mentalitat no es fa de "la noche a la mañana " // llavors un canvi de mentalitat que t'han d'ajudar a canviar / què és lo que et pots trobar tu i que potser hi haurà professorat que no canviarà perquè ja és més gran o perquè::: té unes estructures fetes / però penso que el professorat nou sí que ha de canviar (...)
- (...) tema: fa una valoració del tipus de professorat nou amb el que ella s'ha trobat i a més torna a insistir que el problema de l'ESO passa per la conscienciació del professorat davant d'aquest canvi. 1318-1520
- 113
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 69 | 1521 | 1627 |
|--|---|----|------|------|
- E tornant una miqueta a allò que havíem comentat al principi
- PL13 mhm
- E sobre la importància de l'educació per als nanos que miren la televisió
- PL13 mhm
- E la imatge i tot això
- PL13 mhm
- E aquí a l'institut ho teniu previst / és a dir donar algunes pistes a nivell de guia o a nivell de tutoria per educar els nanos ?
- PL13 visualment vols dir ?
- E sí
- PL13 sobre l'aspecte només visual ?
- E en l'aspecte més audiovisual
- PL13 sí::: en l'aspecte més audiovisual bueno hi ha temes que es parlen a nivell general jo et diria que potser doncs a::: no ho sé / quan es parla d'un tema específic si per exemple fem un tema::: sí és sobre la tolerància o sobre
- E és a tutoria temes que treballeu a tutoria ?
- PL13 no jo deia en general ara dinstre la tolerància dins d'un crèdit de síntesi o per exemple en CV a tutoria en general abarquem temes a::: específics d'ells i que algunes vegades sí que et pot sortir lo de la televisió però no hi ha un temps específic per al món de la televisió
- E no ho teniu com un primer objectiu que tots els tutors ho hagin de treballar
- PL13 no perquè seria també molt discutible i penso que hi ha coses que estan dintre de la tutoria i d'altres que no::: el que sí a vegades passa és que des de la tutoria s'han fet sortides d'anar al cinema / bueno pues ja és algo positiu perquè s'ha cregut doncs que allò era més lúdic / i suposo que si s'ha fet aquella sortida és perquè després ho treballaran en parlaran i lo que sigui no ? / ...
- 692
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 2 | 28 | 1627 | 1735 |
|--|---|----|------|------|
- PL13 ... però vull dir::: com a cosa::: més aviat respecte a l'audiovisual es treballa més en crèdits concrets / en CV
- E de llengua o *
- PL13 * de llengua principalment perquè en llengua en tenim bastants que són de de::: del món de la comunicació no ? en general / llavors n'hi ha uns que són específics de la ràdio de la televisió o en general / o un de la comunicació / llavors clar també t'hi trobes en els crèdits comuns però no tens tant temps no ? / almenys en els nostres XX algunes vegades que parla del cinema o::: dels còmics o de coses en

- general però és més específic / lo de CV perquè t'hi pots entretenir més
- E per tant en crèdits comuns no ho treballau tant això i al departament *
- PL13 * sí que es treballa depèn de::: al departament com a tal sí que hi ha alguna ::: doncs a català i a castellà hi ha amb algun llibre o amb alguns crèdits específics no sé tant de primer cicle com de segon que hi ha alguna cosa del món de la televisió
- E llavors dels llibres que tu coneixes de castellà això ho treballes més *
- PL13 * es treballa una mica de vegades perquè s'ajunta amb el tema vull dir que hi ha alguna part doncs es treballa / però vull dir més específicament / i més entretingudament en el CV
- 281
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 4 | 42 | 1736 | 2354 |
|--|---|----|------|------|
- E per tu haver de treballar encara que sigui una petita part d'aquest llenguatge audiovisual a l'aula has hagut de buscar una formació especial ?
- PL13 i tant i tant i tant
- E sí ?
- PL13 vull dir jo je je je jo sóc aixís no paro i ja fa molt temps que em preocupa la dèria dels audiovisuals no ? Perquè penso que és::: bueno una cosa que és molt lúdica que pot arribar a tocant-se molt vull dir és molt positiu però a la vegada és allò que deia no ? XX és molt passiu et poses allà davant i::: és molt manipulatiu vaja / jo penso que els medis audiovisuals els nanos no se'n donen compte i és molt manipulatiu els hi pot dir qualsevol cosa no te'n doncs compte perquè no són les meves idees però allò es canalitza i això ho sabem molt bé je je je
- E clar je je je
- PL13 clar és una cosa molt fàcil que entre i llavors doncs::: m'ha preocupat bastant i::: sí he estat fent algun curset /de per exemple una part que m'interessa més XX
- E mhm
- PL13 sobre guions cinematogràfics / penso que és bastant interessant / una mica he fet algun curset d'aquests / coses que estàs veient
- E mhm
- PL13 no ho sé / i llavors m'he tragat molts llibres perquè abans de començar a fer aquest crèdit / doncs fa bastant temps que el vaig fer jo aquest crèdit no sé vaig anar a fer el curset llavors vaig crear / un crèdit de del món del guió cinematogràfic i després aquest any he fet el llenguatge de la ràdio i la televisió són dos crèdits diferents un el vaig fer jo un crèdit és fet per mi
- E mhm
- PL13 després he fet també un curset perquè veia que els nanos aprenien molt lo que era el guió / llavors fèiem de recactor i nosaltres també fèiem pel.lícules i veure com era passar del món de la literatura al cinema o al revés no ? Llavors veure com / de vegades és molt fidedigne el guionista / o com de vegades es pren la gran llibertat d'un llibre fer el guió com li dona la gana això són XX (...)
- (...) tema: continua explicant qüestions sobre els canvis del cinema i la literatura també explica que cal dominar el llenguatge cinematogràfic per poder-ho treballar. 1944-2050 === canvi de cinta i va des del 2110-2354
- 421
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 3 | 32 | 2414 | 2428 |
|--|---|----|------|------|
- E tu creus que és adequat que en el primer nivell de concreció de l'AL surtin aquests continguts de la comunicació audiovisual ?
- PL13 jo diria que surt d'alguna manera / però concretament:::
- E surt surt surt
- PL13 clar jo diria surt / jo penso que sí que té de sortir-hi
- 322
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 3 | 33 | 2415 | 2538 |
|--|---|----|------|------|
- E creus que està bé que surti des de l'AL ?
- PL13 clar home perquè bueno::: a veure::: jo quan et parlava d'aquest crèdit que he estat fent però la meva idea que aquí no he pogut aconseguir-ho mai és que la meva idea és que tindria de ser un crèdit interdisciplinari perquè vull dir hi ha una part que és la de llengua i que llavors podem fer-hi molt inclús dintre de la llengua hi entraria la

part de la reflexió:: de veure quan es veu una pel.lícula al tanto d'això de lo altre vull dir hi ha una que és molt de parlar per ajudar a reflexionar / i després penso que és una part que amb el departament de d'artístico físic o d'audiovisuals per dir-ho així doncs a:: seria per treballar tot lo altre complementari vull dir que penso que a la comunicació no:: és un món on només cal tancar la llengua penso que sí que alguna part de l'important és la part de la llengua perquè és la part vehicular no ? / però crec que:: ens engloba moltes coses / que ho tinguem des de l'AL em sembla fenomenal perquè ens dóna moltes coses / però altres àrees podrien tenir-les penso que la comunicació és important en moltes àrees no només aquesta / vull dir que ens comuniquem i no si:: en cada una de les matèries no si estem parlant d'humanística doncs quan estan veient una pel.lícula / no s'estan donant compte que estàs comentant tot allò i és lo mateix

E clar el programa d'humanística / el de visual i plàstica el de llengua

PL13 clar és que veis que són i és important

E és comú i la teva intuïció ja queda reflectida en el primer nivell en altres matèries...

333

6 64 2539 2717

E ... tu creus que els professors demanen:: més formació de tipus audiovisual ?

PL13 bueno jo penso que els hi agrada / que és un tema que veis ara no ho sé perquè fa temps que no *

E no jo vull dir del que tu vius aquí

PL13 bueno aquí no ho sé / però vull dir

E aquí a l'institut dels professors que tu veus aquí a l'institut / et demanen algun tipus de formació especial audiovisual ?

PL13 no ho sé però jo sé que quan és l'època que es demanen els cursets XX però crec que sí almenys els professors de llengua o així sí que:: quan es fan aquests cursets no ho dic pel nostre centre ho dic per altres quan t'has apuntat a aquests cursos veus que són dels que estan més plens / el que passa és que a vegades també et decep la persona que el porta a terme / és allò que dèiem no ? És la formació jo recordo :: que de cursets vaig fer-ne:: (...)

(...) tema: explica la seva experiència personal sobre un curset d'aquest tipus que va realitzar i a causa de la inexperiència del professor el va plantar. 2629-2717

64a

7 74 2718 2745

E i després tu veus que es facin servir els mitjans audiovisuals aquí a l'escola ?

PL13 sí

E els professors

PL13 sí

E els fan servir ? Sí ?

PL13 sí jo penso que si com a audiovisuals entenem el vídeo / i la televisió sí

E vídeo i televisió / retroprojector també

PL13 sí sí sí

E tu veus que això es fa servir

PL13 sí sí els que ho utilitzen més són els d'idiomes perquè també tenen coses molt particularitzades per ells

E mhm

PL13 i pues nosaltres no hi anem tant perquè tenim altres sales d'audiovisuals / però sí sí sí

E es fan servir no ?

PL13 sí...

741

7 73 2746 2836

PL13 ... el que passa és que jo també t'he de dir alguna cosa que moltes vegades també es fa servir / i això també és una cosa per posar-hi un tope / bueno potser no potser tampoc està tan malament però lo curiós ara per exemple a final de curs aquestes aules je je je

E je je je

PL13 s'omplen perquè clar / les pel.lícules les passa tothom encara que:: jo què sé els que siguin d'una àrea que no té res a veure / que sí que té a veure eh ? / igual els de mate-

444

- màtiques passessin una pel.lícula / per què no ?
- E clar
- PL13 sobre la biografia d'aquella persona que::: penso que el món dels audiovisuals no el podem posar en un en un compartiment estàtic
- E per això m'agrada veure quin ús se'n va aquí a l'institut no ?
- PL13 sí sí jo penso que sí que es fan servir
- E però igual amb quina finalitat / segons el que em deies ?
- PL13 lúdic per dir-ho així perquè quan a vegades no tenim recursos es va en aquest que és el recurs més fàcil no ?
- 734
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 4 | 43 | 2837 | 3132 |
|--|---|----|------|------|
- E sobre els materials que hi ha al mercat
- PL13 mhm
- E què n'opines i també els que fan referència a reforma eh ?
- PL13 home jo penso que encara han de sortir moltes més coses vull dir::: clar vull dir::: quan em dius de materials jo per exemple en lo que m'he entretingut més ha sigut aquella part que per mi sola no::: no trobaria que seria els llibres / que es refereixen per exemple al món del cinema al món dels guions i demés no llavors m'hi trobat que::: que::: són llibres més aviat de cara el professor però no mai de cara a l'alumne jo et preguntava més*
- PL13 * i llavors he vist que últimament (...)
- (...) tema: posa un exemple sobre les jornades de formació cinema i escola que van fer-se a la UB i que també li van decebre. Parlem també del material interdisciplinar de M. De Gispert entre l'àrea de visual i plàstica i la de llengua. 2918-3132
- 432
- (...) tema: definició del llenguatge verbal, no verbal i audiovisual 3133-3631
- (...) tema: explicació del que més li agrada de la seva tasca de coordinació pedagògica. 3632-3912
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 2 | 25 | 3913 | 3935 |
|--|---|----|------|------|
- PL13 ... nosaltres al nostre centre ho particularitzem
- E sí
- PL13 i llavors per exemple tenim CV de reforç per la nostra idea de reforç / és aquells que s'arribi aprovar els crèdits suspesos i això només ho fem a segon i a quart / això ho fem al nostre nostre
- E això ho feu aquí *
- PL13 * perquè llavors per exemple en fem uns que són de reforç però li diem un altre nom globalitzadors de millora
- E mhm
- PL13 perquè amb allò tu millores les deficiències que el nano té i aprova el crèdit / pues clar estàs fent tot això i sí que ho has fet (...)
- (...) tema: continua explicant la seva tasca com a coordinadora i del programa que ha de redactar sobre l'atenció a la diversitat. 3929-4050
- 252
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 61 | 4051 | 4144 |
|--|---|----|------|------|
- E l'última / una imatge val més que mil paraules / hi estàs d'acord o no ?
- PL13 bf jo a veure /
- E és dura e aquesta ?
- PL13 sí jo penso que la imatge és molt important / però és que també donc molta importància a les paraules / m'entens ? Eh ? Llavors no em quedo je je je jo sóc molt::: no em quedo mai en una cosa en un cent per cent sinó llavors per mi una imatge és molt important / però també a la imatge li falten altres coses llavors la paraula per mi també és molt important perquè moltes vegades depèn no és la paraula és que depèn vull dir la globalització que quan dic la paraula no és la paraula en sí perquè una cosa te la poden dir però a més hi ha el to de veu / el que vol dir tot allò::: el context que::: on estem parlant i llavors / per mi també és molt important mmm sí que val moltes paraules / però::: no descarto vull dir hi ha molta gent que dóna molta més importància avui

	en dia a tota la part visual / i a la part de les parau bueno sí	XX		
	jo per mi és un complement una cosa de l'altra			
613				
	6	67	4145	4225
E	com descriuries			
PL13	sí			
E	almenys en llengua catalana i castellana			
PL13	sí			
E	a l'institut de 1r a 1t d'ESO què pesa més / la imatge o la paraula ?			
PL13	// aquí jo diria que potser no::: a grans trets jo diria que l'ensenyament encara avui per avui::: és més la paraula / potser treballem massa la paraula			
E	encara és més *			
PL13	* sí encara sí ens basem en molt molt text i fem llegir i clar que és molt la imatge perquè si per la imatge volem dir llegir o per imatge és aquell moment que hi ha un dibuix i vols treure tal i qual però no és / vull dir ens passem moltes hores encara en classes magistrals per dir-ho aixins i llavors			
671				
			4226	4339
E	creus que això hauria de canviar ?			
PL13	jo penso que sí però tampoc no::: tampoc sóc partidaria de l'explotació de la paraula penso que t'has de (...)			
(...)	tema: torna a justificar el mateix que a l'altra pregunta i acaba dient que "el món de la paraula no la podem deixar "			
B	19991105-800 CC1r	P14		
(...)	tema: informacions de tipus general. 00-048			
	6	68 049'		147
E	fa unes setmanes recordes que va ser la jornada sense cotxes ?			
P14	sí			
E	tu la primera notícia sobre aquesta jornada on la vas sentir ?			
P14	a la televisió			
E	a la televisió / i com creus que aquest mitjà influencia els nostres joves ?			
P14	/ home els influencia molt			
E	sí?			
P14	té una influència important			
E	i::: *			
P14	* el que passa que important però relativa			
E	què vols dir amb això ?			
P14	doncs que::: a viam // els hi arriba molta informació per la televisió			
E	sí			
P14	els hi arriben models i valors // però no a tots els nostres alumnes aquests valors i a aquests / aquesta manera d'entendre el món / aquesta els influencia de la mateixa manera perquè tenen hi ha gent / que té altres influències que tenen més pes / hi ha gent que no vull dir que és relativa en funció del tipus d'alumnat / i de XX d'aquest alumnat per infiltrar la informació que li arriba			
683				
	6 69*	148		212
E	a vosaltres us preocupa educar / com si diguéssim a mirar la televisió aquí a l'institut?			
P14	tenim algun CV / que ha fet una anàlisi de::: d'aquesta qüestió / a nivell de socials també s'esmenten perquè es parla de fets d'ara			
E	clar			
P14	o de fets que ja han passat i que s'estan estudiant a nivell de socials i que es fa l'anàlisi / jo diria que gaire cosa més no es fa			
693*				
	6	64	213	242
446				

- E no i tu veus que hi hagi / un interès sobre el tema per part dels professors / jo no només et dic la televisió sinó potser més en general els mitjans de comunicació
- P14 de treballar-los d'una manera més profunda
- E sí sí com que tu coordines tots els d'aquest nivell / si tu reps que alguns professors estiguin motivats o interessats per
- P14 no
- E demanar informació sobre aquest tema els mitjans de comunicació
- P14 jo no he rebut mai no diria que no
- E diries que no no ? És la impressió que tu tens en el primer cicle ...
- 642
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 6 | 65 | 243 | 347 |
|--|---|----|-----|-----|
- E ... i per part dels alumnes / tu veus si ells estan més receptius a voler saber més coses sobre els MC ?
- P14 però quan em dius voler saber més coses dels MC a què et refereixes exactament ?
- E potser si us demanen més que els entreu a classe / o que se'n parli sobre ells ?
- P14 //
- E no m'he explicat oi ?
- P14 sí sí ja t'he entès ja / a::: viam // jo diria que que poder els alumnes demanarien fer-los servir més a classe però no ho estan fent / o sigui si tu els hi preguntessis
- E mhm
- P14 dirien home i tant ! És que podríem fer més / vols dir això no ?
- E sí sí sí sí
- P14 però no ho fan / o sigui aquesta demanada no hi és
- E no es demana
- P14 no
- E no hi és
- P14 com a molt tu algun dia tu comentes / hi ha una pel·lícula que parla d'aquest tema que és molt interessant / home doncs la podríem veure / però ells no fan la demanda / de dir caldria treballar més amb mitjans audiovisuals no
- E vale i llavors tu creus que els alumnes tampoc no fan una demanda explícita i els professors tampoc
- P14 jo diria que no
- E sobre::: aquest sistema de comunicació audiovisual...
- 652
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 7 | 72 | 348 | 519 |
|--|---|----|-----|-----|
- E ... a l'institut teniu diferents aparells de comunicació audiovisual ?
- P14 a vere nosaltres tenim força vídeos / tenim un aparell que projecta el vídeo a la paret / tenim
- E teniu de tot
- P14 sí però una / el vídeo sí el sabem fer servir tots i no ens crea cap problema / hem d'anar a un lloc determinat per tant ens hem d'organitzar / però un vídeo en una tele petita en una classe de trenta és totalment absurd / llavors / haurien de veure-ho en una pantalla gran que és on s'han de veure aquests mitjans / aquesta pantalla gran / no existeix de moment / però existeix aquest altre aparell /
- E que projecta a la paret no ?
- P14 exactament però que és un aparell / prou sofisticat i prou car / com perquè estigui guardat i s'hagi de demanar / i anar a una aula / muntar-ho / mitja hora abans de la classe / m'explico ?
- E sí
- P14 per tant crea dificultats importants / jo per exemple fa molts anys que des d'un departament demanem una cosa molt més simple que és una pantalla de televisió gran com les que tenen als bars
- E clar
- P14 és molt més simple que tot això / i amb això estem
- E ho esteu demanant però potser veus que no acaba d'arribar
- P14 la gent a vere no / de moment està des de l'equip directiu valorant que ja es tenia aquest altre aparell / però clar llavors aquest altre aparell / no el sabem fer servir /

avui per avui i a banda que encara que sabéssim / ens crea dificultats importants s'hauria de o sigui s'hauria de hauries de tenir un conserge al que tu li diguessis això s'ha de muntar a tal hora i t'ho montés

772

- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 4 | 42 | 520 | 614 |
|--|---|----|-----|-----|
- E ara m'has dit una cosa curiosa no / nosaltres no ho sambe fer anar / tu creus que hi ha d'haver com a educadors eh ? / i per poder treballar amb tots aquests sistemes de comunicació en general s'ha de tenir alguna formació específica ?
- P14 jo penso que una bona part del professorat si la té la té perquè voluntàriament aquests temes li agraden / llavors a nivell personal s'hi fica perquè li agrada a la seva vida.: : en el seu temps lliure / el que no ens agrada en el nostre temps lliure i no ens diuen gaire cosa doncs hem de tenir l'obligació / com a professionals de tenir aquesta formació / però aquesta formació s'ha de fer en temps teu / o sigui ni te l'ofereixen llavors es resumeix a dir-li a un company / que dediqui algunes hores de la seva vida a ensenyar-te a tu lo que ell ha après o !
- E clar
- 421
- (...) tema: altre cop informacions generals sobre quines classes dóna perquè ens n'haviem oblidat en el primer moment. 615-630
- (...) tema: definició de comunicació verbal, no verbal i audiovisual. 631-710
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 6 | 66 | 711 | 723 |
|--|---|----|-----|-----|
- E i tu has rebut per part dels pares / algun tipus d'interès perquè els seus fills siguin educats en aquests mitjans de comunicació ?
- P14 jo no he rebut mai cap demanda dels pares en aquest sentit
- E d'acord
- 662

B 19992106-3910 CD-AL PL15-cast

2	22 022'	216'
---	---------	------

- E ...tu vas agafar de l'editorial Teide la guia didàctica *
- PL15 sí
- E * de primer a quart d'ESO *
- PL15 de primer a quart *
- E i a la guia didàctica et surten els segons nivells de concreció de primer a quart *
- PL15 surt el segon nivell / exacte
- E i tu vas anar agafant el segon nivell i el vas anar mirant amb el primer *
- PL15 mirant amb els generals i amb els terminals *
- E amb els generals i els terminals del primer nivell de concreció *
- PL15 * exacte *
- E de manera que heu acabat el segon nivell de concreció
- PL15 sí / ho vam fer primer amb els objectius i després amb els continguts / amb els continguts dividits amb els procediments, els conceptes i anar fent
- E quina feina durant tot l'any !
- PL15 no durant tot l'any no / això està fet durant tres setmanetes ara al tercer trimestre
- E té molt de mèrit durant el tercer trimestre !
- PL15 una mica vam veure vaig veure això que es podein fer moltes interpretacions del primer nivell i jo vaig agafar vaig agafar-ho i quan vaig veure com anaven dos o tres crèdits veia que molts es repetien i va arribar un moment que jo ja em sabia pràcticament quins generals i terminals eren i per repartir-ho d'alguna manera i veure que algun s'interpreta diferent // els vaig fer jo i els vaig presentar al departament perquè els aprovéssim i es consensuessin entre tots
- E tothom hi va estar d'acord ?
- PL15 evidentment si XX
- E podem dir doncs que els has fet tu, quina feina, a partir del primer nivell de concreció els has passat al segon nivell de concreció *

- PL15 * i seguint bastant també el que això és el tercer nivell de concreció hi ha la guia didàctica ja de cada unitat diu els objectius, els procediments i tot això *
- 222
- 2 25 2:17 4:30
- E * per què el tercer nivell de concreció com funciona aquí ? / el feu conjuntament / separatament / els hi demanes una graella ?
- PL15 a vere // no / el fem de la següent manera o sigui quan sabem els cursos que donarà a vere / és que aquí tant en llengua catalana com a castellana a cada hora sempre funcionem tres professors alhora / eh ? / tres perquè hi ha el qui fa per exemple el grup A per exemple *
- E * mhm
- PL15 * de primer posem pel cas el B i llavors hi ha un tercer professor que agafa uns alumnes del A i del B els que són de rendiment més baix / eh ? I els imparteix la classe amb els objectius **mínims** marcats pel departament o sigui dintre dels objectius de cada curs hi ha uns uns mínims que són els que hem d'acabar d'establir ara a la reunió del dia trenta / eh ? perquè encara aquí els tenim aixís una mica molt enlaire eh ? / I aleshores aquests alumnes fan els mínims inclús / aquí hi van els acis o els nanos que no poden seguir que no són ben bé acis però que no poden seguir i que llavors se'ls hi fa adaptacions curriculars o sigui que*
- E * els poseu tots junts en una aula *
- PL15 * màxim uns deu / i llavors hi ha un professor amb deu alumnes / però potser llavors hi té un o dos acis / una o dues adaptacions curriculars i els que fan els mínims del curs // vull dir que *
- (...) tema: ACIS. 336-348
- PL15 ... però a l'hora de llengua sempre som tres professors *
- E * a català i a castellà / eh?
- PL15 a català a castellà sí *
- E tres professors per dues línies o sigui que el tercer grup és aquest que em deies ?
- PL15 sí tenim **A, B** i el desdoblament / i si són quatre grups fem dos desdoblaments
- E és a dir cada dos grups un de desdoblemanet
- PL15 sí i si tenim tres línies com ha passat aquest any a primer / allavors fem un comú A i B i l'altre és un desdoblament només amb els del C i pot ser que en aquest grup només n'hi hauran sis set
- (...) tema: opinió personal sobre els desdoblaments, a ella no li agraden perquè d'aquesta manera només s'afavoreix els que són més justos i no tant als alumnes que són més bons. 430-630
- 252
- 630' 7:00
- E ... com ho teniu per exemple / durant tot l'any tenen crèdit comú de llengua ? *
- PL15 * no *
- E * o durant un trimestre ?
- PL15 dos trimestres
- E dos trimestres al curs /
- PL15 són tres hores i tres hores / segons els trimestres i no tots els grups al mateix temps
- E però bueno / els nanos pels crèdits comuns acaben passant-hi tots / no ?
- PL15 sí // i llavors hi ha els variables que aquests es trien cada trimestre / aquí hi van els alumnes que volen (...)
- (...) tema: demano informació sobre variables.
- 2 29 8:21 13:00
- E ... com descriuries el funcionament del departament / perquè / pel que tinc entès funcioneu català i castellà junts / m'ho expliques ?
- PL15 a vere / fins ara anava bé era departament de llengües XX / catalana i castellana / llavors aquí / agafant la llei el primer departament és departament de llengües i són els mateixos objectius per català i castellà llavors aquí es va fer junt / bé quan vaig arribar jo ja m'ho vaig trobar *
- E * quan temps fa que estàs aquí ?
- PL15 cinc anys (...)

- (...) tema: temps que porta al IES i llibres que fan servir. 920-1045
- E ...llavors això que dèiem / tu ets la cap de departament dels dos / de català i de castellà
- PL15 sí
- E però teniu un funcionament independent *
- PL15 sí / jo sóc la cap de departament com si diguéssim la que representa a tots els professors a nivell // d'equip directiu / eh ? I en la comissió pedagògica que es diu ara / no ?
- E sí
- PL15 allavorens / d'alguna manera també sóc el portaveu de les notícies del cap del director cap al professorat del departament
- E feu reunions conjuntes ? *
- PL15 * fem reunions conjuntes o sigui quan hi ha una reunió de caps / i o sigui ens han donat una informació que tenim que transmetre / doncs / ens reunim tots junts i jo transmeto a tots tots /
- E mhm
- PL15 els catorze membres i aleshores si tenim que fer algun treball / si són treballs generals els fem sempre conjunts / si és ja matèria concreta d'objectius de català o d'objectius de castellà si és distribució de cursos de crèdits variables / doncs tot això / ho fem per separat / o sigui // els de català ho fan amb elles i hi ha el P4 / que és com si diguéssim el sotscatp de català perquè coordina l'assignatura a nivell de català ===== truquen a la porta sí per exemple / ara el P2 m'ha donat els crèdits variables i jo ho passo al P4 i llavorens quan aquests acabin m'ho torna a passar a mi i jo ho porto a baix
- E molt bé
- 291
- 2 26 13:01 17:50
- E per què com descriuries tu la relació que hi ha en el departament / l'ambient ?
- PL15 a nivell personal ?
- E sí // tu com a cap com ho vius ?
- PL15 mira / la part de a vere / jo et dic que la part de català hi ha un ambient / molt guapo // si t'haig de ser sincera / i és maco perquè hi ha un equip que fa molts anys que treballen junts / molts no tenen la plaça aquí / però fa temps que estan aquí / allavorens tots potser menys una que és la més reàcia / però no li toca més remei perquè és clar es queda sola / de seguir la corrent i treballen molt en X aquí a castellà fins ara no hem tingut professor fixe i *
- E és a dir cada any heu tingut professors diferents ?
- PL15 aquest any ara sí que ja som els que estem / quatre definitius i un que em sembla que se jubila i una provisional / però fins ara els que hi havia eren persones amb comissió o amb expectativa i a més a més molt complicades / a la part de castellà hem tingut gent molt complicada / molt / molt conflictiva d'aquelles que / perdona l'expressió / porten merders però merders grossos /
- E en el departament ?
- PL15 en el departament i a nivell de centre i a nivell de persones / o sigui / per exemple (...)
- continua parlant dels problemes amb aquestes persones*
- E ... i això afecta ?
- PL15 això afecta moltíssim i a la coordinació ha afectat molt perquè tots aquests temps perquè dels cinc anys que porto els tres primers anys no es va poder coordinar res / absolutament res perquè aquesta gent que t'estic dient / a part de ser problemàtica eren unes persones que quan s'acordava una cosa no feien mai res / no ? O sigui que ha sigut amb aquests dos últims anys que hem sigut una plantilla més estable que hem conseguit fer totes aquestes coses i posar-nos una mica d'acord i funcionar conjuntament / tot i així encara falta molt / t'ho dic des del meu punt de vista
- (...) tema: problemes dels tres primers anys
- PL15 ... i ara / també costa una mica de fer-ho / perquè un dels membres que hi ha és bastant problemàtic // lo que passa és que és una persona molt treballadora (...)
- (...) tema: es parla en concret d'aquesta persona

262 cast

261 cat

2 23 1751' 1842

E ... perquè el que aneu a portar a l'aula per exemple el tercer nivell de concreció com el feu ?
 PL15 quan sabem els cursos que donarà cadascun / allò que et deia que som tres professors
 ahora / eh ?

E sí

PL15 doncs els dos que porten el comú s'ajunten i fan conjuntament / preparen **què** faran a l'aula
 no ? /

E vale

PL15 amb el llibre i amb el material doncs això ho farem / això no ho farem / buscarem aquest
 exercici farem aquell / fan les proves conjuntes // al menys **dues** obligatòriament les fem
 conjuntes tots els que fem els mateixos grups /

E això cada cada departament ho té o només els que feu cursos iguals ?

PL15 a vere /això a català també ho tenen i jo t'explico el departament de llengua on la majoria
 fem procurem fer les mateixes proves

E molt bé

231

2 29 1843 1930

PL15 si::: resulta que clar / els grups són diferents // et trobes que un / per exemple jo feia amb
 P2 que la P2 no sé com s'ho fa que va molt ràpida / perquè tenia uns nanos que la seguien
 més perquè cada maestrillo con su librillo no ? / Doncs allavorens fem una prova o
 sigui que d'alguna manera vam nomenar un encarregat de nivell // eh ?

E vale ja t'entenc

PL15 doncs allavorens en Y i la Y aquest any donaven segons i tercer / no ? Segons i tercers
 se'ls repartien entre ells doncs cadascú era un responsable de nivell // llavors un prepara
 les proves de tercer i les ofereix a l'altre i les parlen // si un diu mira / jo aquest punt
 no l'he pogut fer perquè no hi he arribat / doncs aquella pregunta la
 canvia i ens posem d'acord amb el criteri i el varem de correcció

E molt bé

291

2 27 1931 2624

PL15 eh?

E teniu algun full o criteris per avaluar primers segons tercers ?

PL15 bueno tenim els criteris generals per aprovar l'assignatura o no

E i d'on els heu tret?

PL15 això ho vam acordar-ho aquí al departament i és el mateix per castellà que per català (...)

(...) tema: demano si em poden facilitar aquesta informació i també m'explica que tenen una
 biblioteca de classe. M'ensenya els documents que després em facilitaran. 1950-2120

(...) tema: criteris d'avaluació dels continguts de l'àrea. Cada professor estableix lliurement
 els tants per cents segons l'altre professor amb qui comparteix el curs. 2121-2624

271

3 34 2625' 2738

E ... una altra pregunta / quan has elaborat perquè bàsicament tu saps molt bé com està
 elaborat aquest segon nivell de concreció el del PEC heu tingut en compte o s'ha parlat en
 el departament d'incloure-hi l'educació **audiovisual** ?? el llenguatge de la comunicació
 audiovisual ?

PL15 a vere / hem parlat / perquè com que hi ha un objectiu que parla dels ordinadors i
 dels vídeos i de tot això / pues ha sortit el tema no?

E mhm

PL15 però sincerament / sabem / que hi ha molts programes de vídeo ai de vídeo d'ordinador per
 poder treballar però de moment no ens ho hem ni plantejat perquè tot i que tenim una aula
 molt gran d'informàtica i XX no ens hem plantejat com treballar-ho

E però per exemple al llibre el Teide segur que surten lliçons que tractin el tema

PL15 sí, et parlarà per exemple del cine

E bueno, ja és això

PL15 parlarà del cine // a::: però és la part del temari que una miqueta es deixa amb més a:::
 llibertat per veure si es pot o no es pot fer

E a llibertat del temps i del grup ?

PL15 a llibertat del temps del grup i del professor del grup

342

- 6 62 2739 2810
- E i del professor per què tu has observat algun professor que sigui reticent a donar aquests temes?
- PL15 no al contrari seria dels que agradarien més de donar perquè són::: més agradables però *
- E * hi veus un interès ?
- PL15 però clar // per exemple d'on XX que de vegades els hi hem passat pel.lícules
- E amb vídeo
- PL15 amb vídeo els hi hem passat vàries a la classe de llengua segons lo que hàgim parlat però és potser més de cara a literatura o a variables que no en el crèdit comú
- E en el crèdit comú no ho feu tant ?
- PL15 no tant

621

- 2 28 2811 2901
- E teniu alguns crèdits variables específics treballant el cinema o *
- PL15 * sí hem fet un del guió cinematogràfic i també s'ha fet un sobre el llenguatge de la ràdio i la televisió i han fet un programa de ràdio que l'han estat fent setmanalment els alumnes per la ràdio d'Y
- E i des de l'àrea de llengua ?
- PL15 des de l'àrea de llengua amb un crèdit variable que l'han fet el segon i el tercer trimestre en castellà (...)
- (...) tema: explica més detalls sobre el crèdit. 2836-2901

281

- 6 65 2902' 2906'
- E ... com ha anat el crèdit ?
- PL15 molt bé l'ha portat P2 i ha sigut molt cansat per ella però els nanos molt entusiasmats nanos que deien no faran res doncs et sorprenien / eh ?
- E per la motivació ?
- PL15 sí

651

- 2 28 2907' 3020'
- E llavors tu veus algun interès especial en els professors per poder treballar això ? Dins de l'aula / més preocupació per treballar amb el vídeo el cinema:: o::: ? /
- PL15 a vere jo a l'aula diria que el professor que té interès en treballar això generalment ho proposa com a crèdit variable i XX a la classe en comú normalment ens centrem bastant en la programació del que tinguem i allavorens és molt de lectura comprensiva exercicis d'escriptura sobre la lectura i XX ortografia i tot això
- E això és el que feu a crèdit comú
- PL15 la part de literatura que és d'alguna manera la que hi ha en el llibre i ens dona peu a fer això és la que ja deixem per un crèdit variable és que sí no hi ha manera possible de donar tota la matèria que hi ha /
- E per tant la literatura ja l'oferteu en CV i no el crèdit comú
- PL15 sí sí i s'arriba a fer tot el programa ben justet / eh ?
- E i llavors el que feu sobre més aspectes de la comunicació audiovisual és treballar-ho a partir de CV *
- PL15 * des de CV
- molt bé

281

- 5 52 3021' 3150'
- E teniu alguna relació per exemple amb el departament de visual i plàstica ?
- PL15 home amb alguna ocasió si s'ha tingut que fer algun treball extra o alguna cosa aixís si per exemple vam participar en un concurs europeu benvingut per la testa Italia i jo lo que vaig fer ens vam repartir els grups de nanos ja escollits d'alguna manera no ? D'un intercanvi i aleshores el meu grup va llegir Un món feliç i després de llegir'l n'hi havia un que sabia dibuixar molt bé i ens van dir que si necessitàriem ajuda ens la donarien els de Visual i plàstica però vam fer un còmic sobre aquest llibre
- E un còmic

452

- PL15 si un còmic sobre El món feliç o sigui alguna idea en concret que a ells els hi suggerí la lectura del llibre
- E un còmic per fer l'intercanvi no ?
- PL15 si i el vam presentar allà a Itàlia i va quedar molt bé lo que passa és que com que aquest nano ja sabia dibuixar molt i portava una mica la vatuta van participar-hi tots i els altres van col·laborar portant idees però aquell ho portava una miqueta ===
- uns altres van llegir Sin noticias de Gurb i allavorensamb els de Visual i plàstica van fer tot de jocs
- E mhm
- PL15 i coses sobre el llibre
- E i tot això ho va fer per aquest intercanvi ?
- PL15 per aquest intercanvi
- E i el dia a dia ?
- PL15 el dia a dia a vere si surt alguna cosa que::: / alguna data concreta sí però el dia a dia per classe normalment //
- 523
- | | | | | |
|--|---|----|-------|-------|
| | 5 | 51 | 3151' | 3216' |
|--|---|----|-------|-------|
- E per què tu sabies que hi ha objectius comuns a visual i plàstica i a llengua sobre la comunicació audiovisual ?
- PL15 sí sí ===
- i també hi ha més àrees que tenen objectius comuns / en saps alguna ?
- PL15 no //
- E Ciències socials *
- PL15 * ja m'ho pensava
- 512
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 5 | 52 | 3217 | 3226 |
|--|---|----|------|------|
- E també hi ha uns blocs comuns i feu algun tipus de treball relacionat amb això ?
- PL15 no / treball interdisciplinari d'aquest tipus no n'hem fet / treballar / no et diré que en algun CV no et diré que no ens posem d'acord en fer algunes activitats però en el dia a dia no:::
- 523
- | | | | | |
|--|---|----|-------|-------|
| | 6 | 63 | 3227' | 3250' |
|--|---|----|-------|-------|
- E a nivell de direcció heu rebut alguna consigna per treballar més la comunicació audiovisual ? o que hàgiu de fer alguna altra activitat específica ?
- PL15 no
- E no ?
- PL15 no ens han donat res
- E no us han dit res ?
- PL15 no
- E no
- 632
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 3 | 31 | 3251 | 3405 |
|--|---|----|------|------|
- E molt bé / tornant al primer nivell de concreció / creus que els objectius generals de l'AL s'adeqüen a les necessitats que presenta la societat actual?
- PL15 no
- E no ? / per què ?
- PL15 perquè hi ha tota una sèrie de temes que són purament gramàtica // XX que a vere són necessaris perquè puguin aprendre a escriure i tal però mira no s'adeqüen perquè a més a més és repetitiu constantment /
- E per què dius que és repetitiu ?
- PL15 doncs perquè a tots els cursos es treballen les mateixes coses amb una miqueta més d'ampliació no hi ha una distribució de dir fins aquí a aquí arriba a la distribució la fem nosaltres / l'acabem fent nosaltres però en aquí si tu et mires això la mitat dels objectius es repeteixen a tots els crèdits //
- E per què creus que hi haurà tanta repetició doncs?
- PL15 // home jo és clar els que més he vist que es repeteixen són els de caràcter més general de resumir analitzar expressar perquè fa més insistència en aquests però diria que a la hora de la veritat la part de l'oral diria que és la que menos es treballa

- E la part oral ?
 PL15 es tindria que treballar més però és la que menys es treballa
 312
 6 67 3406 3413
- E a què us dediqueu més ?
 PL15 ens dediquem més a tot lo que és la part del que és més teòric
 E mhm
 PL15 i per això no interessa als nanos evident
 671
 3414 3522
- E i creus que tot l'apartat que dedica a la comunicació **no verbal és adequat que**
 estigui en aquesta àrea ?
 PL15 // a vere /
 E en la de castellà
 PL15 és que si molt m'apures et diré que del llenguatge no verbal se'n parla única i
 exclusivament quan parles de la comunicació i dius que els signes poden ser de diferents
 tipus i que hi ha els signes lingüístics i els no lingüístics i llavors els hi expliques una
 miqueta pues el que pots parlar amb gestes amb la mirada d'aquí i d'allà però fora
 d'això no en parles més llavors ja et poses en què és el signe lingüístic i tot lo que és
 purmanet lingüístic i tal / (...)
 (...) tema: pregunta que em defineixi llenguatge verbal, no verbal i audiovisual. 3450-3522
 6 61 3523 3541
- E ... sobre el famós tòpic que una imatge val més que mil paraules / què en penses tu ?
 PL15 que a vegades és veritat
 E sí ? Per què ?
 PL15 perquè a vegades una cosa que arriba per la vista queda més gravada que no pas per
 les paraules que a lo millor al cap d'un moment ja no te n'en recordes en canvi amb
 l'impacte visual el recordes més temps /
 612
 6 67 3542 3556
- E aquí a l'institut com definiries què pesa més el llenguatge més visual o el llenguatge més
 escrit ?
 PL15 el llenguatge més escrit
 E la consciència que tu creus que tenen els professors és que treballen molt més
 el llenguatge::: *
 PL15 escrit
 E escrit
 PL15# que el visual
 E # que el visual
 671
 6 65 3557 3616
- E els nanos com veieu que ho reben / ells demanen treballar amb el llenguatge visual o
 audiovisual ?
 PL15 home a ells els hi agrada més clar / cada vegada que els portes a veure una pel.lícula
 o un vídeo o alguna cosa d'aquestes els hi crida molt més que escriure els hi capta
 més l'atenció lo que passa que també és molt més difícil de posar tots aquests mitjans
 a l'aula / i més quan amb una aula hi tens 30 alumnes //
 651
 2 28 3617 3632
- E llavors això ho teniu aquí ho teniu una mica més apartat pels crèdits
 PL15 sí pels CV que són menys i llavors allà sí que el vídeo funciona constantment no?
 E mhm //
 281
 4 43 3633 3658
- E llavors una cosa / els materials que hi ha al mercat creus que estan adequats
 per treballar la comunicació audiovisual ?

PL15 la veritat és que no ho crec

E# XX

PL15# XX

PL15 ens han arribat cassets vídeo però sincerament no et puc contestar perquè no els he treballat i no puc opinar no ho sé

E d'acord no passa res ...

433

4 41 3659 3748

E ... per què tu a les teves classes quins materials fas servir / tu ho treballes això en el crèdit comú ?

PL15 / al crèdit comú / a vere mmm parlo molt del llenguatge no verbal quan fem aquesta unitat i els hi deixo molt clar la importància no sé pues a vegades a classe el fas servir / no ? I fas una mirada així a un alumne que està parlant i no li dius re no ? d'alguna manera li estàs comunicant amb llenguatge no verbal / no ?

E jejeje

PL15 i el fas servir moltes vegades i moltes vegades només senyalant només amb un dit o el que sigui no ? Però // mmm treballa'l treballa'l treballa'l lo que es diu a aquest nivell d'esplaiar aquest tipus de llenguatge no

E ni a primer ni a segon ni en aquests cursos

PL15 *respon que no amb el cap*

E i a tercer i a quart en el crèdit comú ?

PL15 no

E bàsicament ho feu en CV

PL15 sí en CV

E i en literatura

PL15 sí

E molt bé ===

417

2 21 3749 3820

E tornant al segon nivell de concreció com us ho heu repartit ?

PL15 o sigui jo he fet la part de castellà i el P4 ha fet la part de català de la mateixa manera o sigui agafant els objectius generals de cada crèdit no ? I mirant a quins generals i a quins terminals treballen

E vale però *

PL15 * i als continguts també i llavors bàsicament lo que hem fet ha sigut aquesta graella (me l'ensenya) veus ? Els objectius generals en el crèdit 1 quins treballem en castellà i quins treballem em català

E vale

PL15 eh ?

E això és l'únic que heu fet conjuntament ?

PL15 sí

211

2 210 3821 3910

E i // heu decidit si us repartireu continguts que siguin comuns a català i a castellà ?

PL15 això sempre diem que ho farem però la veritat és que encara no ho hem fet mai

E vale

PL15 aquí *referint-se al segon nivell de concreció* ells van fer lo seu i nosaltres lo nostro / veiem que ens repetim / aquest any començarem a mirar en els variables que no ens repetim tant / eh ?

E vale

PL15 i ara als comuns cada un una miqueta va seguint el seu temari perquè també hi ha coses més diferents no ?

E però encara us faltaria fer aquesta *

PL15 * sí aquesta això ho fem a batxillerat

E ah !

PL15 a batxillerat sí que ho fem.

2102

B 19991506-48:52 Cling-AL PL16-cat

(...) tema: informació general sobre el càrrec de coordinador lingüístic. 0-309'
310' 329'

PL16 ... aquí vam ser començant català i castella junts i ho hem mantingut i en principi es manté així / per tant hi ha un cap de departament o una cap en aquest cas i després el que hi ha és // un professor / de l'assignatura // diguem-ne / de català o de castellà depèn del que sigui el cap de departament que coordina::: el seu és a dir (...)

(...) tema: torna a explicar el mateix i posa un exemple a partir del seu cas. 330-350

(...) tema: explica el que més li agrada del càrrec. 351-500

3 31 501' 552

E i repassem una miqueta qüestions del primer nivell de concreció

PL16 sí

E del currículum de l'àrea de llengua catalana i castellana

PL16 mhm

E tu creus que els objectius generals que planteja s'adeqüen a les necessitats actuals de la societat on vivim ?

PL16 / mmm home jo crec que sí // jo crec que sí / tu et refereixes als objectius que hi ha en el llibret aquell vermell on es plantegen tots els objectius de l'etapa i de tot l'ensenyament secundari obligatori i //

E sí però jo em refereixo més als objectius d'àrea

PL16 als objectius d'àrea / jo crec que sí / jo crec que sí / si s'adeqüen al que al que de demana la societat ?

E sí quan diu tot el que els alumnes *

PL16 * jo crec que sí / una altra cosa és que això es pugui aconseguir / però que els objectius s'hi adeqüen / és a dir que els nanos se sapiquen explicar / valorin la llengua / sapiguen entendre un text sapiguen escriure textos de::: tipologia diversa / tot això és clar que sí /

311

553 856

E i això aterrant a la vostra realitat / com ho teniu aquí / segons el vostre tipus d'alumnat eh ?

PL16 / home bf / a veure / jo crec que globalment jo com que sóc / optimista això també depèn molt de de del caràcter / és a dir jo crec que que agafem un nen que entra aquí a dotze anys // i / el tornem a mirar / quan acaba el batxillerat / i si vols sense batxillerat quan acaba la secundària / jo crec que les habilitats lingüístiques bàsiques les ha adquirit i les ha millorat / les que portava de primària / ara això passa amb tothom ? // No / hi ha un percentatge d'alumnat / que per exemple / en el llenguatge oral que entra a primer de secundària sense dir una síl.laba en català / ha fet primer tota una immersió en català / entra a secundària sense dir pràcticament ni una síl.laba / i acaba secundària sense dir / pràcticament ni una síl.laba / i això / jo crec que seria un dels elements que que que fan que que el sistema d'ensenyament del català per exemple / que és el que a mí m'interessa més a::: / a llarg no no la secundària sinó des de la primària fins als setze anys // doncs en part és un fracàs (...)

(...) tema: continua parlant del llenguatge oral posant exemples. 710-855

6 67 856' 928

PL16 ... jo crec que nosaltres seguim aprovant o suspenent // a::: bàsicament en funció del domini escrit de la llengua // que això en teoria segons la reforma hauria d'haver canviat radicalment / doncs no és veritat // no ha canviat //

E en el fons vosaltres cotinueu avaluant *

PL16 * sí sí jo crec que sí / jo crec que la decisió globalment de si un alumne aprova o no aprova l'AL de la ESO / el criteri que fem servir segueix sent el dels coneixements / i sobretot el dels coneixements del català o del castellà escrit // i el pes que té el coneixement **oral** / *ell estava parlant sobre la importància de l'oral al nou currículum* és molt poc /

671'

929'

940'

PL16 ara sí que s'ha introduït motl que en l'ensenyament anterior no hi era perquè jo he fet molts anys de Batxillerat i ho conec el que s'ha introduït són els procediments / és a dir abans sí que es valoraven molt més els conceptes (...)
 (...) tema: continua parlant d'això i ho relaciona amb la llengua oral tot exposant que el que costa és quantificar valorar i traduir amb una nota sobre aquest coneixement.
 941-1054

1055

1124

E quan em parlaves d'això de procediments conceptes i actituds teniu alguns criteris d'avaluació al departament ?

PL16 no / no els tenim fixats en percentatges

E no els teniu escrits ?

PL16 hi ha algun departament que sí que ho té fixat:::

E però el de català i castellà ?

PL16 no ho tenim fixat en percentatge / el que sí que tenim és que::: diguem-ne donem més importància als procediments que als conceptes

E i el tant per cent no el teniu decidit ?

PL16 no no

E cada professor pot fer més o menys el que vulgui ?

PL16 sí sí en principi sí

E de 1r a 4t

PL16 sí

2

27 1125'

1224

E i a part d'això / teniu criteris consensuats del que avaluareu tots els professors de l'àrea ?

PL16 sí sí això sí

E teniu uns criteris d'avaluació ?

PL16 sí sí allavorens tenim ja fa ja fa prop de tres cursos que a final de curs ens dediquem quan ja estan les notes donades i tot / ens dediquem dos o tres dies a reflexionar sobre el curs / i llavors ja hem anat produint una sèrie de documents / que que **que** són una sèrie de documents on hi ha / els mínims de cada curs on hi ha tot això que tothom hauria de tenir eh ? Els acords sobre correcció / eh ? El que passa és que de veritat / em sembla que som dels pocs departaments i dels pocs instituts que ho tenim això eh ?

E sí ?

PL16 que s'han d'exigir a cada curs això ho tenim fixat

E vale

PL16 després no sé / els varem de correcció de dictats / de redaccions *

E de primer de segon de tercer ? *

PL16 * tot tot tot això ho tenim

E almenys quan entra un professor nou al departament sap més o menys quins criteris ha de seguir *

PL16 * però aquí quan arriba un professor al departament /

E sí !

271

2

29

1225

1244

PL16 parlo només de català perquè a castellà això ha tingut // professors que han entrat que han sortit i nosaltres hem tingut l'avantatge // que aquests últims 4 o 5 anys / hem estat els mateixos // i hem pogut consolidar una sèrie de coses que ningú té

E clar perquè heu pogut treballar junts

PL16 clar perquè hem pogut anar fixant una sèrie de coses perquè érem els mateixos no ? I //

291

2

22

1244

1308

E tu vas participar a l'elaboració del segon nivell de concreció ? // aquí en aquest *

PL16 * el segon nivell de concreció quin és ? /

E el que del primer nivell de concreció que explica tot el que ha d'assolir l'alumne al final *

PL16 * sí *

- E * el que tu com a centre *
- PL16 * sí això ho hem estat fent aquest any
- PL16 # XX
- E # XX
- PL16 hem estat treballant a la pràctica sense tenir-ho a la teoria / i aquest any hem fixat el PCC i:: ho hem fixat
- E li podré donar un cop d'ull ?
- PL16 sí sí això està fet ?
- 222
- 3 34 1309 1324
- E ja que l'heu fet aquest any eh / heu tingut en compte incloure-hi l'educació audiovisual ?
- PL16 # / educació **audiovisual**
- E # sí
- PL16 no
- E no ?
- PL16 a veure sí / no no a veure a nivell de::: una cosa // sí sí nosaltres quan vam haver de triar un material // ...
- 341
- 2 24 1325 1350
- PL16 ... clar / per fer les classes com que era un centre que experimentava que experimentava la reforma en aquell moment no hi havia gaires editorials *
- E * fa sis anys d'això ?
- PL16 sí i nosaltres vam triar el projecte de Barcanova / vam triar el projecte de Barcanova / eh ? Que està dividit en vuit crèdits dos a primerdos a segon etc. I i *
- E * perdona a tota l'ESO Barcanova de català ?
- PL16 sí sí sí::: / de primer fins a quart
- E vale
- 243
- 4 41 1351 1455
- PL16 de primer fins a quart i dins d'aquest projecte / a cada a cada a cada crèdit hi ha un moment que hi surt eh ? // diverses coses /
- E com per exemple ?
- PL16 per exemple::: es fa::: mmm es fa un simulacre de ràdio // de ràdio llavors es treballen els MC **escrit** amb els de segon es fa hem fet una sortida al Periódico i llavors han hagut de treballar diferents tipus de de de textos / periodístics / això són MC eh ? A::: i i el que no::: jo no tinc consciència gaire de treballar amb profunditat / és el de::: és la tele per exemple
- E no la treballeu ?
- PL16 no això hi ha hagut mmm em sembla que és a tercer que oferim un CV / que és de MC / que allà sí que hi és ràdio / televisió / mmm premsa::: i no sé què més i allà sí que es fa molta cosa em sembla que també s'ha anat a veure a Barcelona la televisió s'ha fet algun i això em sembla que qui més ho treballa / més que nosaltres
- E mhm
- 411
- 413
- 5 51 1456 1502
- PL16 és el el el / el departament d'Educació Artística i Física sé que treballen coses / respecte de la imatge
- 511
- 5 52 1503 1510
- E treballeu conjuntament amb aquest departament ?
- PL16 conjuntament no
- E no un departament amb l'altre ?
- PL16 no
- 522
- 3 34 1510 1515
- E ... i vosaltres no ho teniu present a l'hora de::: *
- PL16 * no
- 458

E	treballar-ho amb els alumnes ?				
	342				
		7	74	1516	1525
E	Però segurament algun suport audiovisual feu servir ?				
PL16	sí:: sí sí sí que el fem servir				
E	com per exemple quins teniu aquí més o menys ?				
PL16	no / vídeo clar				
	741				
		7	73	1526	1548
E	el que feu servir més vídeo i amb quina finalitat feu servir el vídeo ?				
PL16	normalment sempre és per exemplificar a:: algun / tema per exemple un tema que el fem sempre amb vídeo / és el tema de:: de la presentació de la presentació dels territoris de la llengua catalana i els diferents dialectes això es fa amb vídeo / s'analitza el vídeo es fa una fitxa i tal / això sí				
	732				
		2	28	1549	1730
E	i per exemple una mica d'educació crítica sobre la televisió ?				
PL16	no això hi ha una professora que hi està especialment interessada que és la Y que:: que sí sí sí que ella els parla sí sí sí / ella és la que això i per exemple ella estava fent aquest variable de MC i és una de les professores que més interessada hi està i que ha intentat introduir sempre aspectes d'aquests no ? // però allò de dir mmm sistemàticament treballar la co per exemple / amb crèdits de publicitat / el que sí que hem fet ha estat treballar la publicitat / llavors el suport paper o el suport publicitat de de de televisió i:::				
E	d'imatge				
PL16	això d'imatge				
E	tu creus que la imatge ajuda els nostres alumnes // a l'hora de pensar ?				
PL16	// mmm // sí sí sí sí sí que els ajuda però::: no ho tinc diguem-ne específicament treballat i controlat eh ? / però sí jo per exemple / ...				
PL16	... un cas concret jo he fet un CV de la lectura en profunditat d'una novel.la / la del J. Carbó queu es titula::: mmm el Cant de l'Esparver i que parla entre altres coses sobre la guerra de Bòsnia / jo vaig aprofitar // en la preparació d'aquest dossier abans de posar-nos a llegir vaig aprofitar un programa de 30 minuts no ? / Llavors el que sí et puc dir és que quan es fan això / va molt bé / és a dir / a part de passar fotografies de de del diari / a part de passar infografies del Periódico a part de passar / mmm retalls de premsa a part de fer venir algú que ha estat / en aquell moment passar un 30 minuts que anava sobre a::: a sí un cop que s'havia acabat la guerra com com com recuperaven la vida normal el dia a dia a Sarajevo / doncs sé que allò els va impactar bastant / bastant i allò va facilitar molt la lectura				
E	tu ho vas fer servir en aquell moment i veus que va tenir bon resultat				
PL16	sí sí és clar que sí sí sí				
	281				
		7	74	1731	1750
E	però bàsicament a les teves classes // quin tipus de suport audiovisual introdueixes ?				
PL16	a les classes normalment // i com a màxim és el vídeo				
E	el vídeo i amb la finalitat de suport ?				
PL16	sí				
E	no com per aprendre a tenir una visió crítica				
PL16	no				
E	del que es pugui representar això segons tu /				
	741				
		3	34	1750	1809
E	...però al departament *				
PL16	* no no i tots els objectius que tenim fixats de tota la secundària / i amb tots els mínims que hi ha que jo recordi / no n'hi ha cap d'específic / no en tenim cap d'específic en la concreció que hem fet nosaltres / que digui ensenyem o ensenyar a millorar la capacitat crítica dels				

- alumnes a través del treball de no sé què no ho tenim fixat
- E no ho teniu fixat
- PL16 no ho tenim fixat
- 342
- 1810 1812
- E i a nivell més general de caps de departament ho heu parlat ?
- PL16 no
- 6 64 1813 1814
- E i a nivell més de direcció us han dit que poseu èmfasi en l'educació audiovisual ?
- PL16 no (...)
- 642
- (...) tema: parlem sobre el fet que comporta escollir un tema per fer la tesi. 1815-1840
- 4 42 1841 2010
- PL16 ... però no sé que en general als centres públics a::: no és un dels temes que::: que es treballin més a fons // això segur
- E per quins motius creus que no es treballa ? Pel tipus d'alumnat de professorat ?
- PL16 mmm bf no ho sé jo no t'ho sabria dir perquè / hi ha un un un un fet i és que és una suma de coses jo crec la primera perquè això és una cosa relativament nova i el professorat no s'ho planteja / això és una cosa / no estem formats els professors per per per diguem-ne per actuar en aquest camp / després hi ha la qüestió de la rutina a::: didàctica que pesa molt és a dir les classes es fan a l'aula i a l'aula no hi ha pantalla de vídeo ni hi ha ni hi ha material / és a dir qualsevol cosa que impliqui sortir de l'aula // a vegades // sent una cosa aparentment senzilla però implica trobar un vídeo lliure una aula lliure i això de vegades aquesta aquesta és una cosa que és d'infraestructura mínima però no no no ja et dic a vegades costa de trobar de trobar i això fa que freni a vegades fer servir això / jo crec que són una suma de coses una suma de coses la inèrcia de fer la classe a l'aula amb paper i amb i amb el material que tens la la la inèrcia de fer allò que és l'habitual i de no desplaçar l'alumnat / o la inèrcia o el professorat tampoc no s'ho planteja que hagi de fer això / i que sigui molt important no ?
- E home
- PL16 sí
- 421
- 3 32 2011 2013
- E tu recordes del primer nivell de concreció la part de que dedica a l'audiovisual ?
- PL16 no no no jo això ho vaig fer-ho fa temps
- 322
- 4 42 2025 2036
- E creus que els professors tenen suport per portar aquest llenguatge a l'aula ?
- PL16 jo crec que no gaire la veritat és que no gaire no gaire
- E # XX
- PL16 # XX
- 422
- 6 67 2037 2135
- PL16 jo crec que en l'ensenyament de l'assignatura de llengua i literatura catalana segueix pesant molt més // tota la part de::: de la gramàtica encara que s'ha disfressat i amb teoria amb la reforma el pes de la gramàtica no és tant no és veritat seguim els professors de llengua seguim sent bastant transmissors de coneixements gramaticals / el que passa ara com que ja no fem tants arbres i no fem tanta anàlisi sintàctica fem una llengua més més més viva més de comunicació més directa treballem molt més l'estil col.loquial treballem molt més / però en el fons segueix pesant bastant l'ensenyament gramatical /
- 671
- 3 33 21:36 2142
- E tu creus que que aquests continguts s'han d'ensenyar des d'aquesta àrea ?
- PL16 sí segur que sí segur que sí

- sí pro pro pro a mi m'interessa molt més els coneixements de tipus sociolingüístic / que també estan recollits en l'apartat de llengua i societat i a mi m'agradaria treballar-los / i tampoc els treballem és a dir n'hi molts que és a dir n'hi ha molts que al primer nivell de concreció i al segon hi ha un ventall i un desplegament immens de coneixements de continguts que s'han de concretar amb tres hores a la setmana (...)
- (...) tema: explica problemes d'horaris del seu IES. 2143-2210
- PL16 ... és a dir que hi ha moltes coses que podrien entrar / també està molt en funció dels interessos del professor / això és veritat és a dir si a tu t'arriba al centre un professor molt interessat en la llengua oral acabarà fent un crèdit de la llengua oral (...)
- (...) tema: posa un exemple concret del seu IES. 2223-2244
- 331
- 2225 2249
- PL16 ... ara en el gruix del comú i respecte això nosaltres seguim el projecte de Barcanova // a a a amb lo que té de bo i lo que té de dolent (...)
- (...) tema: altres materials que revisaren. 2250-2437
- (...) tema: projecte atenció a la diversitat. 2438-2500
- 2 25 2500 2659
- PL16 ... l'atenció a la diversitat la fem bàsicament de dues maneres la més elemental és a partir dels desdoblaments és a dir cada dos grups / comuns / a partir d'una prova inicial // a partir dels informes de l'any anterior // i a partir de de de del diàleg amb la tutora es treuen de cada grup cinc o sis persones i es fa un grup de deu dotze (...)
- (...) tema: torna a explicar el mateix. 2529-2614
- PL16 ... no treballen el llibre de crèdit comú sinó que hem elaborat uns dossiers de desdoblament per cada crèdit
- E ho feu a català i a castellà ?
- PL16 sí sí el que passa que de vegades a castellà no és amb dossier lo que fan és una part del llibre // seleccionen una part del llibre i aquella és la que només fan al desdoblament eh ?
- E d'acord sí sí
- PL16 nosaltres hem fet uns dossiers que els hem anat perfilant i que encara s'han de tocar coses / però ja estan establerts i després dins del grup de desdoblament // hi poden haver les adaptacions curriculars i aquells que ja porten una adaptació curricular de primària no fan ni el dossier sinó que fan un al un altre treball més específic
- E mhm i qui els prepara els dossiers ? (...)
- (...) tema: parlem de què els dossiers dels ACIS els fa la psicopedagoga. 2700-2725
- (...) tema: distribució i oferta de variables a castellà i a català. 2726-2837
- 252
- 2 28 2838 2858
- PL16 ... perquè de fet la diversitat pel que fa a continguts sobre tot allò que em deies tu de que / si et mires el dossier de l'audiovisual i això tot això o es fa a través dels variables que són compartiments monogràfics de trenta hores en què es pot treballar intensament una cosa / o sinó / als comuns tot això que és extra queda molt diluït perquè ...
- 281
- 6 67 2858 2906
- PL16 el pes fort el segueix tenint l'e l'e l'e l'ensenyament gramatical la gramàtica i el segueix tenint a::: la comprensió lectora el que és més tradicional / no ? (...)
- (...) tema: distribució dels CV. 2906-3029
- 671
- 2 21 3030 3100
- E ... us trobeu amb els de castellà per a l'oferta del CV ?
- PL16 sí sí i mirem que sigui complementària a la de castellà ara aquests dies a final de curs ho fem
- E ah està bé
- PL16 i planifiquem una mica l'any que ve què oferim / clar hi ha una sèrie aquí s'ha de mirar una mica també al que el professorat vol fer // diguem-ne als crèdits comuns hi ha poc a triar i en els variables pots donar més al professorat que faci el que li ve de gust i això es nota perquè estàs XX dels alumnes i s'ho passen més bé per tant

- en principi i jo com a coordinador dels profes de català jo intento que tothom faci el que li vingui de gust / però que hi hagi una oferta variada (...)
- (...) tema: posa exemples de com s'han de repartir els CV. 3101-3125
- 211
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 2 | 28 | 3126 | 3144 |
|--|---|----|------|------|
- PL16 ... per exemple aquest any hem fet un dels MC i un més específic de la lectura del diari aquest el faig jo ja fa molts anys i bàsicament no fem aprendre a fer un diari sinó / aprendre a moure's dins d'un diari / eh ? Saber reconèixer les seccions saber trobar informació i::: és un crèdit bastant bastant bastant típic de tercer i s'ha fet moltes vegades a tercer
- E molt bé clar ho aneu programant així no ?
- PL16 sí (...)
- (...) tema: Explica coses del crèdit i torna al tema de la coordinació amb el departament de castellà. 3145-3147
- 281
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 2 | 21 | 3148 | 3219 |
|--|---|----|------|------|
- PL16 ... s'intenta fer s'intenta fer i::: no sempre s'aconsegueix perquè de vegades hi ha una persona de castellà que diu jo aquest també em ve molt de gust i els nanos ho necessiten i llavors en fem un de semblant / a més a més com que l'àrea és la mateixa // els crèdits l'oferta de les editorials de crèdits variables / molts / és el mateix crèdit en castellà i en català i si aquí agrada molt i allà també // a vegades / doncs eh s'ha s'ha s'ha fet en català i en castellà // el que passa això no seria el desitjable / és a dir (...)
- (...) tema: posa un exemple concret. 3219-3232
- 213
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 2 | 26 | 3233 | 3430 |
|--|---|----|------|------|
- E com descriuries la teva relació amb els teus companys de departament ?
- PL16 mira si al departament de llengües especialment a la secció de català hi ha tanta feina feta de dossiers de mínims de desdoblaments de variables i això és gràcies a què durant bastants anys els profes hem estat els mateixos / cosa que és l'excepció que confirma la regla del que passa als instituts eh ? És a dir que aquí sí hi ha una feina una feina feta consolidada uns crèdits consolidats / és perquè / durant no sé des d'aquests sis últims anys // pràcticament hem estat sempre els mateixos tret de substitucions o baixes de maternitat / llavors això facilita molt molt molt molt la feina
- E la feina oi ?
- PL16 clar
- E però també que us entengueu ? *
- PL16 * sí sí sí *
- E * perquè de vegades hi ha gent que porta deu anys junta i *
- PL16 * sí sí sí * i després això el bon ambient que hi ha entre nosaltres
- E és a dir que teniu una relació bona *
- PL16 * molt bona a català molt bona en canvi a castellà hi ha hagut les dues coses és a dir aquestes dues coses que han fet que aquí funcionés a castellà cada any s'ha canviat de professorat i a sobre la gent que ha vingut no ha encaixat en l'institut no s'hi trobava bé i estava rebotada no no no mal rotllo entre la gent // un desastre un desastre i la PL15 és la primera que ho reconeix
- E amb ella vam parlar i m'ho va dir
- PL16 sí sí sí (...)
- (...) tema: parlem de l'ambient diferent dels departaments. 3401-3410
- PL16 ... aquest per mi és el primer factor *referint-se al bon ambient que hi ha al departament de català podríem tenir el millor material del món però si la gent no està a gust aquí // i a vegades s'ha donat // hi ha algú en el departament que no està tan bé com els altres i es nota es nota i es nota moltíssim /*
- E es nota
- PL16 es nota perquè bueno vas fent més nerviosa / els alumnes no et responen tan bé etc.
- E és diferent no ? L'ambient és important
- PL16 sí sí
- 261cat
- 462

262cast

2 29 3431 3532

- E una altra cosa que et volia preguntar és com programeu vosaltres el tercer nivell de concreció ?
- PL16 //
- E m'explico per a tots els primers els professors us poseu d'acord del que fareu del acabareu que acabareu portant a l'aula ?
- PL16 sí mira això el que fem a principi de curs és // *busca papers*
- E també ho teniu per escrit eh ?
- PL16 jo ho tinc tot per escrit
- E que bé
- PL16 jo ho tinc tot per escrit abans d'estar aquí vaig estar a Y i (...)
- (...) tema: la seva experiència en un altre lloc de feina on va aprendre a tenir per escrit tots els acords. 3500-3520
- PL16 ... tenim un quadre del que fa cadascú i llavors designem / jo assigno a a::: al professor que té més més d'un nivell el disigno responsable d'aquell nivell /
- E molt bé

291

2 23 3532

- PL16 llavors aquesta persona és la persona encarregada de coordinar els continguts que es fan a l'aula // que no perquè a primer A tenen la Y i a primer B el Y és a dir es facin coses diferents això és el que sol passar / cadascú agafa el seu llibre i jo faig aquí em salto la primera lliçó vaig aquí i no en principi el responsable és l'encarregat de jo no et diré dia a dia però sí que et diré que setmana a setmana o un cop cada quinze dies / pregunta als altres tu per on vas per on nem això ens ho saltem això ho deixem // afegim aquesta informació suplementària fem un un un no sé un debat // és a dir cada curs té un responsable de nivell
- E ja ho entenc
- PL16 que coordina els continguts
- E mhm
- PL16 és el responsable d'elaborar els exàmens // i de donar els criteris de correcció de l'examen
- E que bé
- PL16 el que és absolutament injust és que un alumne perquè està perquè està a 2n A i té el professor Y faci un examen l'altre en faci dos // no sé un inclogui dictat i l'altre no / no és a dir el responsable de cada nivell és el que ha d'unificar això / jo no dic que sempre s'aconsegueixi eh ? Perquè de vegades hi algú que és responsable de nivell que és més responsable que d'altres que no ho són tant / això també passa
- E les persones som diferents
- PL16 però vaja a principi de curs tothom cadascú sap / i a batxillerat passa el mateix batxillerat no m'interessa
- és això bàsicament coordina els continguts que es fan a l'aula // una mica la metodologia també // fa l'esborrall de l'examen i el consensua amb els altres / tampoc no fa l'examen i diu heu de fer aquest examen però clar / si la feina d'abans ha estat ben coordinada / l'examen lògicament reflectirà allò que han parlat i que han consensuat (...)
- (...) tema: torna a posar exemples sobre el mateix. 3740-3756
- PL16 ... i després també es posen d'acord en quin tipus de feina recolliran, es corregiran i es posaran nota // i què es farà quan es torni / si es reescriu a classe es reescriu a classe o a casa etc.
- E molt bé
- PL16 és a dir que així és com funciona i la veritat és que així va molt bé i jo ho vaig proposar des del primer dia que vaig arribar a castellà això no ho feien i ara ja ho fan des de fa // dos cursos em sembla i / també n'estan contents / clar
- E clar i ara una pregunta indiscreta / aquestes persones responsables ho tenen gratificat econòmicament ?
- PL16 no no
- E no
- PL16 jo els felicito a final de curs (...)
- (...) tema: organització sobre això. 3832-3950

231

- (...) tema: coordinació de nivells a variables no n'hi ha, depenen del coordinador. 3951-4008
 (...) tema: definició de comunicació verbal, no verbal i audiovisual. 4009-4400
- 6 61 4401 4420
- PL16 ... jo crec que la imatge:: a:: jo crec que gran part de la informació / part de la informació la transmet més aviat la imatge que no la paraula és a dir tu pots no sentir fins i tot fan anuncis sense veu vull dir que::
- E tu creus que és important la imatge ?
- PL16 jo crec que sí
- 612
- 4421 4540
- E i llavors ja per acabar / sobre el tòpic que una imatge val més que mil paraules que en penses ?
- PL16 jo crec que:: que tots els tòpics són tòpics
- E són tòpics
- PL16 sí i la realitat és més complexa més grisa i més i més i més a:: més això més complexa // jo amb això sóc molt com en Quin Monzó i i i:: i vaja // precisament té una cita que m'agrada molt perquè se'n riu els gira els desfà els tòpics són tòpics (...)
- (...) tema: continua donant la seva opinió de què no li agraden els tòpics. 4458-4540
- 2 22 4541 4808
- E el PCC el segon nivell de concreció el vas fer tu o bueno el va fer entre tots els del departament ?
- PL16 ara et podria contestar una resposta políticament correcta o dir-te la veritat / no ?
- E jejeje
- PL16 jejeje la resposta políticament correcta és que el vam fer entre tots entre tots que jo vaig fer un esborrany i que tots s'ho van mirar i que ho vam posar a votacions i la veritat és que corria molta pressa perquè s'havia d'entregar un dia determinat i bàsicament ho vaig fer jo però tampoc ho vaig fer per la cara / jo porto molts anys aquí / fa molts anys que sóc coordinador
- E clar
- PL16 un té un cert coneixement i de totes formes de totes formes ara a les sessions de final de curs ens ho mirarem / i llavors ho aprovarem en claustre
- E més que res t'ho demanava perquè com que tu has treballat a fons també el primer nivell de concreció volia demanar-te'n l'opinió sobre els continguts de la comunicació audiovisual
- PL16 jo jo jo no ho tinc gaire fresc
- E bueno
- PL16 i saps per què no ? Perquè jo quan vaig elaborar el PC vaig agafar la guia de les unitats didàctiques del projecte Barcanova
- E d'acord (...)
- (...) tema: parlem que al final de curs donen un full opcional pq els alumnes reforcin els continguts que els han quedat més confosos. 4808-4852
- 222
- B 19991606-1820 AL PL17-cast**
- (...) tema: informacions de tipus general 0 042'
- 2 24 043' 124
- E ... perquè per exemple els materials que feu servir al departament per donar classe / com els escolliu ?
- PL17 / mira ara per exemple l'any que ve canviem de llibres / mmm i llavors el que fem és dir més o menys el material didàctic que hi ha al mercat el que ens han ofert
- E mhm
- PL17 i el que no ens han ofert i hem buscat hem fet una mica d'estudi / en relació als nanos que tenim quin quin tipu de material seria el més adequat // i hem triat el que considerem que és més adequat i que està d'acord al currículum del centre

- 2 23 357 455
- E ... el segon nivell de concreció / quin ús en feu a l'hora de programar el tercer nivell ?
- PL17 doncs això jo no t'ho puc dir perquè està ja tot
- E perquè els tercers nivells de concreció / tu n'has hagut de fer o tu te'l fas o el feu en comú / com ho teniu això ?
- PL17 el que fem és::: ens / ens coordinem una mica els que tenim el mateix curs /
- E mhm
- PL17 però anem seguint els llibres vull dir que tampoc:::
- E però no us fan presentar el tercer nivell de concreció ?
- PL17 és que no ho sé
- E no ho saps
- PL17 em sembla que no / espero que no
- E vale
- PL17 espero que no::: je je je si tinc més feina em moro ja je je je / suposo que això és una cosa que es fa a començament de curs
- E clar és el que tu portes a l'aula no ? Suposo que algun lloc deu constar escrit
- PL17 a la memòria / bueno tampoc no és una cosa així de::: ...
- 233
- 2 29 455 502
- PL17 ... com que tots fem lo mateix / fem els mateixos exàmens i tot vull dir que això sí que ha de quedar al centre
- E vale
- PL17 però això ja ho fem durant tot el curs / és a dir que no és una feina
- 291
- 3 34 503 518
- E tu saps si s'ha tingut en compte a l'hora de fer aquest segon nivell de concreció o del que tu tinguis coneixement eh ? / d'incloure-hi la comunicació audiovisual / des de l'AL ?
- PL17 // mmm jo la faig però em sembla que no hi és
- 34a
- 2 28 519 654
- E / em pots explicar una miqueta què vol dir això ?
- PL17 sí // que::: aviam suposo depèn::: també de l'edat dels mètodes de cadascú i tal
- E mhm
- PL17 que tu X els sistemes audiovisuals de guions::: de::: jo treballo molt en guions televisius per exemple perquè trobo que és per ells molt evident no ? Tot el dia estan veient pel.lícules estan // i em sembla que és més fàcil no i per X senzillament i llavors jo els treballo treballo la publicitat treballo perquè penso que són coses que per ells són:::
- E què més treballes a part de la publicitat / per exemple ?
- PL17 la publicitat els guions és el que més he treballat
- E els guions televisius ?
- PL17 no fem guions de curts per exemple / els explico què és un curt // llavors tot lo que és la part tècnica:::
- E tot tot ?
- PL17 sí / fan el guió literari i el guió tècnic
- E i això ho feu a l'assignatura de llengua o al CV ?
- PL17 això ho faig normalment als crèdits de reforç
- E ah en els crèdits de reforç ?
- PL17 una forma de fer l'ortografia és que han d'escriure i tenen una necessitat / clar llavors el que faig en comptes de fer igual la "b" / la "v" que estan farts perquè normalment són els de quart que estan farts de fer exercicis d'ortografia de tota mena
- E mhm
- PL17 doncs fem el guió / vaig corregint vaig tornant // i al final se queda el guió fet / l'any passat per exemple el van gravar fins i tot
- E ah que bé no ? / i tu creus que això té molta motivació ?
- PL17 sí només la història real de gravar el curt i:::
- E clar
- PL17 tot això ja els motiva perquè és triar el millor curt de tots / i tothom ajuda a fer-lo després

	sí és un incentiu més				
281		4	41	655	723
E	sí però una cosa m'has dit que ho fas en el crèdit de reforç / hauria d'entendre que és en el desdoblament que es fa al crèdit comú ?				
PL17	no no no hi ha un variable que és de reforç que normalment a 4t serveix per aprovar les assignatures / suspeses a tercer				
E	ah ! Vale vale				
PL17	i el desdoblament es diu així no és cap reforç sinó un desdoblament				
E	ja ja vale d'acord				
PL17	i el de reforç és un variable de reforç				
417		3	34	724	740
E	i això a partir del crèdit comú de llengua ho teniu present / la comunicació audiovisual però més en el crèdit comú ?				
PL17	ara no però això ara canviem i anem molt seguint el llibre				
E	i en aquest llibre no ho tracta gaire ?				
PL17	no no / perquè::: i el que tindrem sí que ho tracta				
E	vale vale ...				
342		6	62	740	755
E	... i llavors tu has vist que hi hagi hagut per part dels professors algun interès especial en canviar el llibre / perquè podíeu tractar més els aspectes de comunicació audiovisual ?				
PL17	jo crec que sí perquè és una de les coses que es veu molt clar que motiven els nanos			621	
621		6	65	756	813
E	quan em dius es veu molt clar / m'ho pots explicar una miqueta més ?				
PL17	sí::: tu els hi dius hem de parlar de no sé quin tema // i si no surt a la tele ells no ho saben // per parlar amb ells ha de ser d'alguna cosa que necessàriament surti a la tele / és que si no no saben				
651		6	62	814	832
E	llavors tu creus que tots els professors estàveu bastant d'acord en això ?				
PL17	jo crec que sí que més o menys hi ha qui ho viu més / mmm eh ? Hi ha qui està més d'acord i hi ha qui està menys d'acord // de::: de tractar aquests temes				
E	però bàsicament en el consens més o menys ?				
PL17	jo crec que sí				
E	una mica hi esteu tots d'acord no ?				
PL17	sí				
621				833	858
E	quina opinió tens tu del tractament que el currículum dona a la comunicació au audiovisual a l'AL ?				
PL17	/ home jo crec que::: sobre el paper queda molt maco els mitjans de comunicació no sé que no sé quantos però al final no es fa / gairebé mai				
E	per què creus que no es fa ?				
PL17	es deixa pels::: CV // perquè no se li dona importància				
E	mhm				
		6	64	859	929
PL17	// perquè hem d'estudiar la tele perquè hem d'estudiar els anuncis si ja els veuen veuen un munt / és una cosa que es veu::: / per part jo crec que no per tot el professorat però per part d'un sector del professorat es veu com una cosa negativa / el veure la tele / però ells la veuen llavors ja si la veuen han d'ensenyar-los a veure la televisió i a veure que la la televisió no té perquè normalment a parlar bé poden parlar malament i ells han de quan parlen malament			623	
642		3	32	930	1026

- E estàs d'acord en què el currículum ho tracta bé o diu el que s'ha d'estudiar ? / és que tu em deies està bé a nivell de paper però també m'estàs dient que trobes que és molt important no // llavors valors el fet que surti en el primer nivell de concreció
- PL17 sí al primer nivell ja surt i sí sí està molt bé però el que passa és que això llavors portar-ho a la pràctica // si realment no hi ha una consciència // de què això és important / de què és important que sàpiguen veure la tele / que sàpiguen llegir un diari // que sàpiguen veure una pel.lícula // i que s'enterin d'una pel.lícula perquè ells veuen la pel.lícula però no se n'enteren de re // i que això també pot ajudar a què després llegeixin millor / vull dir això és que clar això també està relacionat no podem dir ara fem això ara fem allò no és que tot està interrelacionat dintre de la llengua //
- E vale vale
- 321
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 61 | 1027 | 1120 |
|--|---|----|------|------|
- PL17 hi ha qui dona més importància a un llibre / que la té la té:: / però que pots utilitzar els mitjans audiovisuals per aconseguir que llegeixin millor
- E per tant tu què valors més el llibre o els mitjans audiovisuals ?
- PL17 // jo crec que tot són coses que tenim al nostre abast tot són són:: mitjans que podem utilitzar / hi ha nanos que potser els entraràs millor / el mitjà audiovisual hi ha nanos que els entraràs millor / el llibre i si tu el que vols fer al final és fomentar el gust per la lectura // doncs igual el pots fer començant / veient una pel.lícula o ensenyant unes diapositives o::: o::: una audició de no sé un tipus de música / i això els pot **enganxar** / a llegir / aquest llibre / tot són mitjans que tenim a l'abast
- 613
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 5 | 51 | 1121 | 1148 |
|--|---|----|------|------|
- E aquests continguts audiovisuals de l'AL també estan presents en altres àrees del currículum / saps en quines ? / ho pots intuir ?
- PL17 suposo que seran les de llengua estrangeres i socials
- E i alguna altra ?
- PL17 //
- E visual i plàstica
- PL17 ah clar clar per suposat
- 511
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 5 | 52 | 1149 | 1212 |
|--|---|----|------|------|
- E vosaltres teniu algun tipus de comunicació o coordinació amb aquests departaments ?
- PL17 no XX equip docent i això no es tracta
- E aquest aspecte és a dir lo de comunicació audiovisual que tu treballes en CV i feu aquí no no teniu en compte amb cap altre departament
- PL17 no jo crec que no eh::: no he estat mai al començament i no sé si:::
- E perquè portes només aquí un any
- PL17 clar i com arribes tard arribes quan arribes
- 52a
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 3 | 33 | 1213 | 1307 |
|--|---|----|------|------|
- E una altra pregunta / tu creus que els continguts de la formació:: d'audiovisual / s'han de treballar des de l'AL ?
- PL17 sí jo crec que sí / si et serveix per fer alguna cosa / la pots treballar perfectament / vull dir depèn de perquè perquè l'utilitzis tot pot servir / si és per fer ortografia és igual que escriguin els plans d'un curt o que escrigin "mi mamá me mina" / je je je perquè ho treballaràs igual i potser per ells serà més enriquidor
- E per tant penses que pots adaptar aquest tipus de formació a::: aprofitant *
- PL17 * els continguts que tu vulguis fer o els procediments que vulguis treballar
- 331
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 4 | 42 | 1308 | 1530 |
|--|---|----|------|------|
- E tu m'has dit que estàs molt interessada en aquest tema i que tu ho treballes al reforç / jo et volia preguntar has hagut de fer algun tu buscar formació especial per poder donar aquests continguts ?
- PL17 sí
- E i què has fet ?

- PL17 doncs he llegit llibres sobre guions després de les assignatures del doctorat que he fet alguna cosa::
- E heu fet alguna cosa d'audiovisual
- PL17 sí:: no vam fer assignatura de comunicació audiovisual però evidentment surt la història de la comunicació audiovisual i amb alguns projectes sí:: i et vas enterant de gent que et diu que no sé què::: == = canvi de cinta de 1354- 1520
- E ho portes a l'aula perquè has buscat formació pròpia
- PL17 evidentment a la carrera je je je
- E ja
- PL17 je je je
- 421
- 6 64 1531 1617
- E i l'actitud del centre cap a la importància de l'educació audiovisual quina és / com ho veus tu ?
- PL17 aviam jo ho he treballat a dos escoles diferents perquè *
- E * a dos instituts diferents ?
- PL17 sí ho vaig començar a treballar l'any passat / no hi ha una actitud molt activa / però de vegades pensen / ningú t'ho diu però pensen que estàs perdent el temps //
- E és la sensació que tu reps dels teus companys ?
- PL17 jo a vegades sí i no hi ha qui llavors parlen amb tu i ah que bé què tal i ah que bé que funciona / hi ha qui veus que és molt reticent a aquestes coses i::: normalment no hi ha punt entremig
- E ja / o els hi agrada molt o:::
- PL17 sí
- 642
- 6 63 1618 1656
- E i més o menys la direcció de l'escola és a dir el tarannà que que es marca / creus que hi és sensible o no ?
- PL17 jo crec que sí en aquest tema / en aquí sí
- E en aquí sí
- PL17 sí hi ha altres llocs que els hi és igual el que tu fas a classe
- E clar
- PL17 perquè almenys no reps aquesta jo crec que aquí sí / pensen que és una bona forma i::: una bona imatge no de cara als pares veuen que els seus fills estan treballant en coses **modernes** /
- E ah ! Això també ven el producte
- PL17 sí la modernitat de lo que estan fent i que::: moderns que som no això també és una història
- 631
- 7 72 1657 1800
- E i us donen facilitats / teniu no sé vídeos i material necessari / per poder-ho treballar ?
- PL17 no
- E no ?
- PL17 no je je je ara mateix al departament el casset que tenim és de cintes i no de compactes / per mi és un inconvenient perquè jo tot ho tinc en compact i no porto la meitat de les coses perquè he de demanar // i has d'anar a un altre departament a veure si (...)
- (...) tema: m'explica què suposa demanar material als altres departaments. 1722-1800
- 722
- 6 61 1801 1820
- E sobre el famós tòpic que una imatge val més que mil paraules / què en penses ?
- PL17 depèn de les paraules i depèn de la imatge je je je hi ha qui s'explica molt bé
- 613
- B 19990806-11 AL PL18-cat**
- (...) tema: informacions de tipus general. 0 047'

- 2 24 048' 117
- E ... perquè al departament / els materials qui els escull per treballar i portar a l'aula ?
 PL18 els materials et refereixes als llibres ?
 E sí al que feu servir
 PL18 els llibres o dossiers doncs el departament / ho decidim a l'any anterior
 E i ho consensueu tots ?
 PL18 sí
 E i qui ho escolliu ?
 PL18 entre tots
 E entre tots
 PL18 i quan tenim problemes amb un llibre que no ens ha acabat d'agradar de l'any anterior doncs allavors mirem totes les alternatives que hi ha i ::
 E ho canvieu
 PL18 sí
 E però sempre és a nivell de consens
 PL18 sí / sempre
- 241
- 3 31 118 130
- E mmm què en penses dels objectius generals d'àrea / catalana i castellana que planteja ::
 el currículum ?
 PL18 //
 E els generals què diuen
 PL18 és que ni me'n enrecordo / eh ?
 E no te'n recordes
 PL18 no je je je
- 312
- 2 22 131 157
- E i el segon nivell de concreció ?
 PL18 ui
 E qui l'ha fet també / més o menys ? / aquests objectius que diu ell
 PL18 sí
 E es passen a un segon nivell i a un tercer nivell / del segon nivell de concreció què en recordes?
 PL18 jo ni me n'enrecordo
 E no te'n recordes
 PL18 mira recordo que ens vam fiar molt d'aquell llibre vermell de llengua
 E sí
 PL18 doncs miràvem allà
 E i d'allà ho vau anar treient
 PL18 sí a partir de la base
- 224
- 2 23 158 210
- E i el tercer nivell de concreció
 PL18 sí
 E el que porteu a la classe / com ho feu això ? / és a dir com ho programeu cada professor ::
 PL18 no ::
 E individual o ::
 PL18 no individual no / sempre ho fem nosaltres en consens / el departament de català funcionem així / ...
- 231
- 2 29 211 233
- PL18 ... i llavors per nivells / hi ha un responsable de primer un responsable de segon un de tercer i un de quart / i llavors aquell responsable se n'encarregue més que res doncs de què es doni tota la ::
 E el temari
 PL18 si s'ha de treure alguna cosa de treure el que :: convingui i de portar els exàmens també
 E vale vale / funcioneu molt en equip no al departament ?
 PL18 sí sí molt
- 470

	291				
		3	34	234	259
E		tu saps si heu tingut en compte en algun moment heu tingut present incloure l'educació audiovisual / a les classes de llengua catalana ?			
PL18		/ molt poc			
E		m'ho podries explicar una mica què vol dir molt poc			
PL18		sí molt poc vol dir que::: per escrit em sembla que no està ni concretat / el que passe que a vegades segons la lliçó tenim alguna cançó per passar / algun vídeo per veure / però::: potser mirem:::			
	342				
		7	73 300'		315
E		la finalitat de per exemple quan poseu una cançó::: o un vídeo i això / quina finalitat té?			
PL18		a veure ha de tenir relació amb el llibre amb el temari que estem fent			
E		però ho poseu per complementar::: o per			
PL18		sí sí sí per complementar			
E		per complementar alguna sessió didàctica			
PL18		sí sí			
	732				
		2	28	316	409
E		i per exemple en algun moment treballem / doncs les parts més formals d'aquest sistema de comunicació ? / per exemple treballem més sobre la imatge::: o			
PL18		no			
E		els components de la imatge			
PL18		això ho treballem molt poc / en tot cas ho treballem amb crèdits variables			
E		amb CV			
PL18		sí per exemple jo vaig fer-ne un de publicitat / llavors doncs vam veure molts vídeos // se n'ha fet de ràdio i televisió també / però és clar és en CV			
E		en CV treballem més aquestes qüestions			
PL18		sí			
E		però des del departament ja ho teniu decidit així és a dir des del CV ho oferim / aquest tipus de formació o::: o no ?			
PL18		els CV encara no estan ben bé establerts // vull dir que cadascú fa una mica el que::: amb ell li agrada			
E		és a dir perdona en els CV vosaltres feu la vostra especialitat / dieu mira jo podria fer això			
PL18		exacte			
E		però no us ve cap obligació del departament ni res del que heu de fer			
	281				
		2	21	410	458
PL18		no però a veure nosaltres mirem / ens ajuntem català i castellà i mirem que hi hagi una mica de tot / de ortografia / sobretot / però després també de cometari de text literatura i::: doncs si hi ha alguna cosa de publicitat i::: jo acostumo a fer teatre doncs també teatre i així			
E		així és com planifiqueu els dos departaments junts			
PL18		primer el nostre / català i després doncs comparem perquè no perquè a l'institut hi ha un crèdit el de la publicitat que està en català i en castellà i és el mateix / clar s'ha de mirar que no:::			
E		clar s'ha de mirar			
PL18		que no es trepitgi			
E		hi ha alguna altra cosa que feu conjuntament amb el departament / de castellà ?			
PL18		home sí que en fem de coses ! De de mirar el temari també ho vam mirar que no es trepitgessin els continguts			
E		i si es trepitjàveu què fèieu ?			
PL18		doncs treure'n un			
	211				
(...)		tema: definició de llenguatge verbal i no verbal i audiovisual. 459-540			
		3	33	541	624

- E aquest primer nviell de concreció del currículum dóna també molta importància no::: al al a la comunicació audiovisual / que aquest tipus de llenguatge s'aprenqui a les classes de llengua / com creus que s'ha de portar a terme això / creus que està bé que és encertat o no / és difícil és fàcil ?
- PL18 a mi em sembla que és difícil /
- E és difícil que des de la llengua
- PL18 doncs d'incorporar activitats en el que hi hagi doncs el vídeo i la tele === sí que es podria treballar el que passa que nosaltres no ho tenim enfocat així llavors ho contemplem molt poc
- 332
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 4 | 42 | 625 | 658 |
|--|---|----|-----|-----|
- E tu m'has dit que fas teatre publicitat
- PL18 això sí / però en CV
- E sí / per oferir aquests CV / i treballar aquest tipus de llenguatge més audiovisual / tu vas haver de buscar algun tipus de formació més especial / o per exemple ja notaves que::: que en sàbies prou ?
- PL18 / home saber-ne prou mai se'n sap prou / però a mí m'agrada molt i llavors mira / ho faig perquè m'agrada
- E a::: però tu vas haver de buscar algun tipus de formació per fer-ho ?
- PL18 sí::: sí clar vaig preparar un dossier i ho vaig fer a la meua manera sí
- E a la teua manera no ? ...
- 421
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 6 | 61 | 659 | 739 |
|--|---|----|-----|-----|
- E ... sobre el famós tòpic que diu que una imatge val més que mil paraules / què en penses ?
- PL18 no que això és veritat / és veritat
- E i per què / en què et basaries per dir-ho ?
- PL18 perquè::: no sé amb la vista ho reté molt no ? I a la millor algú que li coste llegir / doncs no et llegirà tot el què en una imatge pugui veure en un instant
- E i si això ho apliquem més directament al món de l'ensenyament / com creus que de quina manera ho podríem afavorir / a aquest interès per la imatge ?
- PL18 home potser a aprendre més de pressa / potser sí::: el que no sé és que passe fins a quin punt / només imatge els pot servir no ? Perquè perquè la paraula és també molt important no ? Saber llegir saber comprendre
- E també ajudaria
- PL18 també
- 613
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 7 | 72 | 740 | 752 |
|--|---|----|-----|-----|
- E l'escola us facilita que pogueu fer servir aparells audiovisuals ?
- PL18 els aparells que tenim són escassos / tenim tele vídeo i :::
- E però en teniu *
- PL18 * en tenim tres en tenim tres
- 722
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 7 | 71 | 753 | 819 |
|--|---|----|-----|-----|
- E i algú que s'encarregui del seu manteniment:::
- PL18 sí hi ha un responsable
- E i quina és la tasca del responsable
- PL18 no la sé ben bé eh ? Perquè no hi he estat mai jo amb el responsable d'això però bé que estiguin en condicions que estiguin bé que no tinguin cap error i a més a més si vols gravar alguna cosa / doncs i li dius doncs t'ho fa
- E teniu molta sort
- PL18 sí
- 711
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 5 | 51 | 820 | 855 |
|--|---|----|-----|-----|
- E això que et deia del llenguatge audiovisual a l'AL el primer nivell de concreció diu moltes coses que s'han de treballar però també hi ha altres àrees en les quals s'enfoca que aquest tipus de llenguatge també s'ha de treballar / saps quines són o pots intuir més o menys amb quines estan relacionades ?

PL18	d'audiovisuals ?				
E	sí el llenguatge audiovisual				
PL18	sí				
E	està relacionat amb altres àrees				
PL18	l'artístic potser ?				
E	sí amb visual i plàstica i encara altres				
PL18	// tecnologia ?				
E	home sí però en aquest cas millor amb l'àrea de socials				
PL18	ah socials				
	512				
		5	52	856	946
E	llavors com que hi ha uns continguts que més o menys són comuns en aquestes àrees / tu saps si per exemple vosaltres ho teniu present això ? // a l'hora de programar al vostre departament ?				
PL18	no massa				
E	no massa				
PL18	no més aviat treballem amb departaments separats eh ?				
E	i no hi ha activitats interdisciplinars que pugueu fer més d'un departament / en algun objectiu comú ?				
PL18	// el que hem fet / però no aquest any / és en l'apartat de teatre en el crèdit que feie el teatre participava de la X participava un crèdit de música llavors vam fer un muntatge conjunt / això sí / i a més van participar el de dibuix també / per fer una mica els decorats i la trezzo				
E	ah molt bé				
PL18	això és l'únic que se m'acut eh ?				
	522				
		2	28	947	1004
E	diríem que en crèdits comuns no ho teniu present però sí des dels variables				
PL18	sí això sí				
E	sí que s'acaba treballant però des d'altres punts de vista / potser podríem dir que una mica per casualitat pels gustos dels professors o :::				
PL18	sí això sí				
	281				
		6	65	1005	1054
E	per què creus que treballem el llenguatge audiovisual en CV / a què creus que es degut ?				
PL18	és que potser és pel gust dels professors / no ?				
E	també és casual no que en tingueu tants per exemple / a part del gust dels professors:::				
PL18	és perquè als alumnes els hi agrada				
E	tu creus que els hi agrada als alumnes				
PL18	sí jo crec que sí				
E	potser creus que té més èxit aquest tipus de crèdit que els altres ?				
PL18	home / els hi agrada molt més publicitat que un crèdit d'ortografia dur / no ?				
E	llavors s'apunten més a aquests crèdits ?				
PL18	sí però ho repartim eh ? / i encara que s'apunten més				
E	vale				
PL18	de totes maneres ara n'hi haurà menys de crèdits / vull dir que::: això aviat ho retallaran bastant				
	651				

III.3. TRANSCRIPCIONS DELS DOCENTS DE L'E-C (P19-PL28).

C **19990507-2329** **DG** **P19**

(...) tema: informacions de tipus general sobre la seva formació. 00-420

(...) tema: tipus d'alumnat que assisteix al centre, els defineix com més innocents i més respectuosos que abans, en termes generals. A nivell de formació reconeix que parlen

molt més malament que abans i que...

643

840

P19 ... però sí que és veritat que parlen pitjor sí que és veritat que escriuen pitjor però en canvi / jo veis que tenen una gran capacitat per::: entendre la imatge / i::: jo ho veis que que això no ? Que veuen un anunci / amb un llenguatge aixís una mica crític / i ells doncs saben perfectament què vol dir aquell anunci jo a la seva edat no ho hauria sabut ni X i per altra banda una altra idea que que::: em vaig formant és que::: el llenguatge informàtic no el llenguatge informàtic en el profund de la programació sinó el llenguatge informàtic que surt a les pantalles dels ordinadors doncs també és un llenguatge que tenen una gran capacitat per seguir-lo / i per seguir-lo d'una manera bastant adequada que els fa / segurament usuaris pràctics eh ? / de::: saben fer anar molt programari i diguem potser recursos fins no els saben fer anar / però en general sí que són gent que es mouen bé a::: en aquest mitjà informàtic / amb la qual cosa vull dir que::: en contra del que es podia pensar o que pensem nosaltres oh ! Llegeixen poc ! O escriuen pitjor i per tant es comuniquen pitjor / no hi estic d'acord / perquè han potenciat molt la seva comunicació en quant a lectura d'imatge i també han potenciat molt la seva capacitat de comunicació amb el::: recurs informàtic / aquest és un altre tret / un altre tret que::: a mi m'agradaria a ressenyar és que em sembla que no són tan individualistes com semblen són gent::: que tenen que potser l'esforç que ha anat fent l'escola en aquest sentit els ha amarat d'un cert esperit / de saber treballar en grup / de solidaritat amb el grup / i::: bé / jo veis bàsicament això no ?

E molt bé

P19 no sé si és prou no ?

6

63

841

1049

E sí sí / en referència a això que deies del món de la imatge

P19 mhm

E quin creus que ha de ser el paper de l'escola per potenciar aquestes habilitats que tu em deies ?

P19 mhm

E ja que em dius que en saben molt més / doncs jo et preguntaria per què en saben molt més i quin és el paper de l'escola en aquest sentit ?

P19 home jo et diria a nivell d'escola no ens ho hem plantejat / malauradament eh ? / i és d'aquelles coses doncs en què l'escola som el vagó de cua de la societat / aquesta feina jo crec que l'ha fet la societat no ? Els mitjans / el fet de què són nanos que::: per sort o per desgràcia jo diria no per desgràcia i també et diria per sort veuen molta televisió / que::: que el llenguatge televisiu per exemple de la publicitat s'ha afinat moltíssim / abans era aquella dona grassa que sortia a dir compri aquest sabó que neteja més que l'altre / sinó que hi ha molta subtilesa i::: requereix una certa intel·ligència descobrir el què diuen / i::: jo a nivell de cinema no t'ho puc dir / no és que no m'agradi el cinema però és que hi vaig molt poc / i per tant no no no sabria a::: dir en quina mesura ha ajudat el cinema / jo diria que menys / sobretot la publicitat i la TV ha ajudat i l'escola / doncs clar / comença a entrar-hi / però jo penso que comença a entrar-hi d'una manera encara pobra / per què / Com hi entra ? / si féssim bé la Visual i Plàstica seria un dels objectes fonamentals de treball eh ? No tant d'aprendre a dibuixar / els pobres de Visual i Plàstica la seva gran batalla avui és jo no sóc el professor o la professora de dibuix o de pintura o d'escultura jo ensenyo comunicació audiovisual no ? / que es fa a través del dibuix però també a través del cinema o a través d'una escultura / això seria un camí / però aquest camí per desgràcia encara no::: / aquest canvi encara no l'hem fet del tot / ...

632

6

69

1050

1059

... i a llavors / hi ha alguns CV / però és clar és un un::: és un oasi en el desert / per què ?...

693

6

67

1100

1138

... doncs perquè tots nosaltres el professor d'experimentals i el professor a::: de castellà i el professor d'anglès / els d'anglès poder una mica més / a::: però encara som molt de

- la tradició oral eh ? De classe / de fer una exposició oral / a vegades no a vegades a través d'un recurs audiovisual o a vegades a través d'un recurs multimèdia però si féssim una::: si això ho quantifiquéssim / eh de dir tu de les teves hores de classe quantes fas servir la boca i quantes fas servir qualsevol altre tipus de mitjà relacionat amb la imatge / doncs::: bé / si superes el 20% ja és molt
- 671
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 8 | 81 | 1138 | 1201 |
|--|---|----|------|------|
- E heu tingut present fer alguna avaluació externa de quin és l'ús que es fa / en tota l'escola sobre aquest tema ?
- P19 no no hi hem pensat / la veritat no / però però::: s'hauria de fer / s'hauria de fer i a mi en sembla que potser comença a arribar el moment de fer-ho no ? De dir l'escola no pot ser aliena / a::: a aquest canvi que fa la societat en relació a dir::: la paraula la lletra i el paper no són els nostres únics mitjans doncs hem de formar nosaltres / ...
- 812
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 7 | 74 | 1201 | 1304 |
|--|---|----|------|------|
- ... en informàtica ja formem doncs per exemple / no ? / i cal dir que tenim dues aules d'informàtica i ens estem plantejant de fer-ne una tercera de cara al curs que ve /
- E quina bona notícia
- P19 no::: / per tant vol dir que això és molt usat / ara / el problema és que potser està usat sense un fil conductor / sense una intencionalitat d'escola al darrere / sinó com el mitjà que pots fer servir tu perquè estàs fent a això del projecte internacional o bé vols buscar informació sobre qui sigui o::: jo perquè estic fent una investigació amb els nens sobre a veure qui fuma i qui no fuma i i ho volem presentar bé i hem d'anar a fer amb l'excel / uns gràfics i no sé què
- 742
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 64 | 1305 | 1413 |
|--|---|----|------|------|
- E una cosa / tu que tens contacte amb tot el personal de l'escola /
- P19 mhm
- E tu veus que el personal / els professors estan interessats / o et demanem més informació o formació sobre aquest tema ?
- P19 sobre el tema de la imatge ?
- E sí de la importància de l'audiovisual / saps si algú diu mira / ens agradaria fer cursos d'això o perquè no hi pensem una mica / quina és la impressió general que tu n'has rebut ?
- P19 jo diria aixís amb el cor a la mà eh ? / en general no és objecte de preocupació / jo almenys a la nostra escola en aquest moment / per què ? / o mira perquè::: és és d'alguna manera les inquietuds potser en les marquen les experiències immediates anteriors que hem tingut / i::: tu saps tan bé com jo que les nostres experiències anteriors marquen que ens hem de formar sobre resolució de conflictes / sobre ajut a nanos amb dificultats d'integració social / i aquesta és la nostra inquietud d'avui no ? / però sí que és cert que en educació hem de ser capaços de fer una mirada / no al demà sinó al demà passat / i si la féssim llavors pensariem en això
- 642
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 5 | 51 | 1414 | 1656 |
|--|---|----|------|------|
- E abans m'has dit que des de Visual i Plàstica sabies que es treballava la comunicació audiovisual / saps més crèdits on això també es treballa ? / pots intuir-ho ?
- P19 bf / això és com una travessa eh ?
- E ja / però com que has afinat tan abans / dic mira / potser ho intuïex
- P19 si m'ho deixes pensar una mica doncs
- E clar
- P19 no sé podria estar relacionat amb la llengua i la tecnologia diria jo
- E molt bé has encertat perfectament (...)
- (...) tema: li explico continguts que hi ha al primer nivell de l'AL. 1505-1656
- 511
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 7 | 72 | 1657 | 1748 |
|--|---|----|------|------|

E quins aparells teniu a l'escola per poder treballar la comunicació audiovisual ?
 P19 molts molts / tenim unes quantes càmares de vídeo / llavors tenim molts televisors / molts magnetoscòpis / hi ha un CV que és de producció d'una pel·lícula / i per fer això necessites un utilatge de base / tenim també projectors de vídeo o en tenim dos un que teníem a la sala d'actes que ara el fem servir per anar a projectar a diferents llocs a l'escola / i ara tenim aquest últim que.: que que també admet dades d'ordinador

721

7 74 1749 1950

E i més o menys quin ús veus que se'n fa / es fan servir molt es fa / te'n demanen més no ho fan
 P19 mira / jo crec que se'n fa molt ús en el sentit que l'ús de l'audiovisual a l'escola mmm expliquem una mica allò de què no tenim un TV ni un magnetoscòpi a cada classe / però en canvi seguint les indicacions doncs del Ferrés i de tècnics d'aquests / diguem-ne no s'ha d'anar a mirar un vídeo a fora de l'aula sinó que hem d'admetre o potenciar que el vídeo sigui un recurs didàctic que pugui durar un minut / i per això ens hem inventat aquests carretons eh / que van a cada planta de l'escola hi ha un carretó que deuen compartir nou aules / però bueno jo diria aquests carretons són molt usats / segurament molt més usats a ESO que no a Primària / hi ha una anècdota (...)

(...) tema: explica l'anècdota del poc ús a Primària. 1858-1916
 però en general sí es fa molt ús d'aquests carretons / i a llavors dels de les càmares de vídeo i tot això doncs no tant / no tant i respon un cops més a necessitats concretes de.: de CV o també una línia que ens vam marcar fa temps i és que / el el guardar documentació de coses que fem a l'escola doncs que no ho filméssim els adults sinó que ho filmessin els alumnes

741

(...) tema: definició de comunicació verbal. 1951-2019

6 61 2020 2040

E sobre el famós tòpic que una imatge val més que mil paraules / tu què en diries ?

P19 doncs que.: que no

E que no / per què ?

P19 perquè jo sóc de la cultura de les paraules /

E sí ?

P19 clar sí

611

(...) tema: definició de la comunicació no verbal. 2041-2116

6 61 2117 2329

P19 ... mirant s'aprenen moltes coses / és veritat / per tant lo d'una imatge val més que mil paraules / potser

E je je je

P19 una imatge val molt / eh ? Però clar no ho sé quantificar no ho sé /

E no passa res

P19 a vegades ho he pensat / què passaria si fossis cec ? / i clar.: perderia moltíssima informació oi ? / informació ja no a nivell de la meva sensibilitat / perquè m'agrada molt la lectura m'agrada molt / sempre que penso en això que si no hi veiés si no hi poguessis veure / què trobaries a faltar més ? / i sempre penso els paisatges que veus quan vas d'excursió / i a les meves filles i a la meva dona

E je je je clar és veritat

P19 i també és una forma de.: de comunicació però que veus no parla tant d'aspectes conceptuals sinó d'aspectes sensibles però veus la segona pregunta m'ha fet adonar que clar és important

E moltes vegades / jo tinc una amiga que és matemàtica i que diu que els conceptes els engloba dins de figures geomètriques no ? / i a mi això m'ha fet pensar molt no ? cadascú té el seu pensament

P19 mhm

E i la seva manera de contextualitzar i conceptualitzar és diferent

P19 clar és que la teva amiga té molta raó no.: / és que el professor de dibuix tècnic

476

pot visualitzar pot fer visible un problema de matemàtiques / qualsevol problema de matemàtiques es pot dibuixar i::: i clar això és veritat / ara jo et deia això perquè com que m'estimo potser més el meu / a::: el meu a::: el meu terreny personal que el terreny professional/ m'agrada molt la meva feina i tot això no ? / però és veritat que sóc més feliç a casa meva amb la meva família que no pas aquí no ? / i per això em referia a aspectes de la comunicació que tenen a veure més amb els meus sentiments i amb el que jo considero que és la meva persona i per això et deia que m'agradaria poder sempre veure aquestes tres persones no

E molt bé

613

C 19991305-1445 DE-ESO P20

00' 052'

E hola xavi / dilluns ja sé que era la Salut aquí i va tenir festa / però saps què se celebrava a part d'això ?

P20 no

E era un dia dedicat a la reflexió sobre la TV /

P20 no en tenia ni idea

E a l'escola ha arribat algun tipus de propaganda o informació sobre això ?

P20 no

E per tant no ho deuríeu treballar ?

P20 no

6 68 053' 128

E per què creus que algunes persones van dedicar un dia a reflexionar sobre aquest mitjà de comunicació ?

P20 home m'imagino que::: el fet que la TV ocupi un espai imoportant d'hores de la majoria de la població i més en unes edats que::: que això pot ser preocupant fa que::: hi hagin de reflexionar en aquest sentit / igual que hi ha reflexió en el tema dels cotxes perquè hi ha massa cotxes i molta contaminació / igual que hi ha reflexió en el tema del tabaquisme perquè hi ha molta problemàtica / moltes moltes

681

6 64 129 144

E tu has vist per aquí a l'escola si els professors estan interessats o es preocupen pel tema de treballar la TV o els mitjans de comunicació ?

P20 / no hi ha un especial interès surten comentaris surten puntes de tant en tant i es comenta però no hi ha un especial:::

642

6 65 145 206

E i a nivell de pares / us exigeixen que feu algun tipus de formació així en el tema ?

P20 no

E no normalment *

P20 * i si ho diuen no ho fan saber::: a qui toca

E perquè tu tens tracte amb molts pares i per això t'ho deia

P20 a mi no m'ha arribat

E no t'ha arribat

P20 jo les entrevistes que tinc amb pares normalment són per problemàtiques o dificultats concretes de l'ensenyança

E d'acord

P20 tampoc ve cap pare per demanar-t'ho o parlar amb tu

E d'aquest aspecte no ...

652

7 72 207 300

E ... l'escola té aparells d'aquest tipus ?

P20 sí sí / hi ha televisions / hi ha vídeos / hi ha làsers discs / estem connectats a xarxa internet / tot el tema de la multimèdia / etc.

- E si haguessis d'englobar totes aquestes coses sota un nom / és a dir tots aquests aparells que teniu / els hi dieu d'alguna manera en concret ?
- P20 no
- E dieu el vídeo
- P20 el vídeo les teles sí sí
- E el retroprojector
- P20 el retroprojector / els aparells de diapositives / però és clar això són són són eines de reproducció amb audiovisual no només la TV / la TV no l'utilitzem mai com a tele
- E no ?
- P20 és a dir la TV no l'enxufem per veure el programa que fan / sempre és per reproductor de vídeo / la tele l'utilitzem com un reproductor de vídeos / de cintes /

721

6 69*

301

423

- E ara que em dius això / tu saps si des d'algunes assignatures concretes s'ensenya als alumnes a mirar la TV ?
- P20 com s'ha de mirar la TV ?
- E sí
- P20 programació::: que es fa a la tele ?
- E una visió més crítica / sobre a l'hora de mirar la TV ?
- P20 home un dels aspectes que caracteritza la nostra escola és l'educació en valors / i::: normalment a la tele::: hi ha molta cosa que afavoreix normalment l'antivalor eh ? l'antivalor és a dir si tu vols ser el més no sé què compra't aquest cotxe / si vols lligar-te totes les dones posa't aquesta colònia / és a dir sempre treballem antivalors i per tant des del vessant de l'educació en valors no només des de l'assignatura de la religió si no des de les tutories es treballen coses d'aquestes / però / allò específicament monogràficament no
- E monogràficament no
- P20 no
- E no saps si des d'algunes classes o departaments específicament es treballa això
- P20 no
- E tu creus que no o no ho saps ?
- P20 jo em penso que monogràficament específicament no / a més a més estem en un moment en el que estem / doncs plantejant de cara al curs vinent com a objectiu important de la secundària i el batxillerat dissenyat el PAT que això anirà entrelligat amb els eixos transversals que s'estan acabant ara i que fa 3 anys que es treballen / quan aquestes dues coses es solapin / m'imagino que per algun lloc o altre ha de sortir el tema aquest

692*

6

68

424

500

- E a part de la TV / què en creus dels mitjans de comunicació que hi ha a la societat actual d'avui ?
- P20 a part de la TV ?
- E sí
- P20 TV ràdio *
- E * no no / com creus que poden influenciar els nostres alumnes ?
- P20 estem a la societat de la informació / avui és més ric qui té més accés a la informació / no no::: el que té més diners / bueno / interpretem la lectura que cal fer d'això / estem a la societat de la informació / a::: podrà progressar més podrà estar més al dia / podrà situar-se bé dins d'aquesta societat el que tingui accés a la informació // accés a la informació avui la té tothom o gairebé tothom / gairebé tothom / a no ser que hi hagi dificultats econòmiques greus pot tenir un ordinador / i pot estar connectat a internet / o pot tenir una tele o pot tenir una ràdio / la problemàtica que comporta això és l'exés d'informació l'empatx d'informació que poden rebre les persones i per tant hem d'educar en la tria i en la selecció d'aquesta informació i no pas engollir-la tota sense reflexió / això és com el cuiner / no és bon cuiner el que té molts ingredients sinó el que sap on anar a buscar els ingredients que a ell li fan falta

	per fer no sé quin plat /			
68a		6 69*	501	635
E	llavors coms creus que això es pot treballar des de l'escola ? / perquè tu mateix deies hi ha molta informació hem d'ensenyar als nostres alumnes a poder pair aquesta informació i jo et preguntaria / com penses que això es pot treballar ?			
P20	home / en primer lloc hi ha d'haver un treball important a nivell de professorat / a nivell de conscienciació i de consens de professorat i tot això repeteixo ha d'anar lligat amb tot el tema d'eixos transversals de valors / i amb tot el tema de la tutoria a::: partir d'un consens de professorat / i unes línies o unes pautes clares de dos tres quatre cinc pautes cada departament / o cada equip de tutors / s'ha d'adaptar això a coses o activitats més més concretes			
E	això tu ho veus com un problema d'actitud / perquè de moment / he entès que no s'està portant a terme o ho preveieu que es porti a terme			
P20	home són coses que tens a cartera / vull dir que són coses que sempre surten a debat però que::: / que hi ha altres prioritats / hi ha prioritats més urgents en el en el dia a dia			
E	de moment ho preveieu / que segurament es farà però encara no s'està portant a terme /			
P20	no			
E	molt bé ...			
692*		4	43	635
				645
E	... què en penses de l'oferta de materials pedagògics que hi ha al mercat ? / us són útils / n'aprofiteu els incorporeu ?			
P20	n'hi ha n'hi ha molta / en coneixem poca / i tenim poc temps per aprofundir amb la que hi ha / és a dir arriben molts fulletons vídeos d'això vídeos d'allò / a::: no tens temps d'assimilar / què has de comprar i com la pots utilitzar			
431		4	44	646
				750
E	els professors fan algun èmfasi especial sobre que adquireu material d'aquest tipus ?			
P20	no / un èmfasi especial no / quan algú detecta alguna cosa o títol que pot ser interessant fa la proposta si es veu que és viable es fa la comanda i es porten un parell de vídeos i es porten::: uns CD determinats / quan ha calgut s'han comprat més teles més vídeos			
E	hi ha algun departament especial que normalment demani que es compri més material d'aquest tipus ?			
P20	no no en especial no / hi ha departaments que demanen coses no només vídeos eh ? una col.lecció de llibres / hi ha departaments que demanen uns CD doncs perquè::: per poder estudiar els dialectes / ja anem a demandes concretes a fita de::: les necessitats dels departament			
441		8	81	751
				1051
E	heu tingut algun tipus d'avaluació externa aquí ?			
P20	sí			
E	de què ?			
P20	coneixes el pla d'avaluació externa ?			
E	no			
P20	el pla d'avaluació externa diu que a cada centre se l'avaluarà d'un aspecte de l'àmbit organitzatiu i d'un aspecte de l'àmbit curricular (...)			
(...)	tema: em continua explicant com ha anat el pla d'avaluació externa ja que és el primer any que els hi fan. De cara al proper curs es plantejaran planificar com portar a terme avaluacions internes del centre. 820-1010			
E	us heu plantejat portar a terme algun dia una avaluació interna del grau de comunicació audiovisual que ofereix l'escola ?			
P20	no és que aquest és un entre dos cents mil aspectes que es poden avaluar d'una escola			

- E per tant de moment no us l'heu plantejada
- P20 no és que primer hem de definir els àmbits sota els quals es pot avaluar qualsevol cosa // i un cop definit els àmbits / s'han de fer es construeixen uns mapes conceptuals sobre tot allò que és avaluable / i quan tens tot això / tries un de l'àmbit organitzatiu i un de l'àmbit curricular / dius aquest any avaluarem aquest i aquest
- E i un altre any una altra cosa
- P20 sí / i un altre any això i allò segons les prioritats
- 812
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 61 | 1052 | 1148 |
|--|---|----|------|------|
- E sobre el tòpic que una imatge val més que mil paraules / creus que és cert ?
- P20 sí totalment
- E i això com es tradueix ?
- P20 com es tradueix ?
- E clar
- P20 qualsevol assignatura / qualsevol material didàctic per la canalla és molt més plàstic i més atractiu amb imatges que no::: que no amb lletres és a dir / és una eina un recurs pedagògic important / al nano li pots donar la descripció d'una cèl.lula o li pots donar una fotografia en color del citoplasma cel.lular i aquí queda claríssim que una imatge val més que mil paraules i més entenedor / lo qual no vol dir que darrera la imatge hi hagi de construir les paraules / perquè si no per mi l'expressió oral queda minvada o queda per sota de de::: la imatge
- E i creus que això ho podem aplicar a totes les assignatures o unes més altres ?
- P20 totes
- E a totes realment ?
- P20 a totes
- E creus que es pot treballar per igual
- P20 a totes té importància / o és un recurs important
- 612
- | | | | | |
|--|--|--|------|------|
| | | | 1149 | 1205 |
|--|--|--|------|------|
- E tu fas algun tipus d'insistència als professors sobre el material pedagògic que han de fer servir ?
- P20 al departament / això es feia amb X departament i caps de departament amb el director / en aquest cas directora de projectes
- E d'acord
- P20 és un àmbit / en el qual jo com a director acadèmic no::: està sota les meves funcions malgrat jo pugui coordinar o pugui parlar amb el director acadèmic
- (...) tema: li pregunto el que més li agrada i el que menys de la seva feina i del seu càrrec.
1206-1348
- (...) tema: classificació de la comunicació audiovisual en llenguatge verbal i no verbal.
1349-1410
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 67 | 1411 | 1426 |
|--|---|----|------|------|
- E si jo et digués què pesa més al centre el llenguatge verbal o el visual / què em diries ?
- P20 el llenguatge verbal
- 671
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 1 | 12 | 1427 | 1445 |
|--|---|----|------|------|
- E com descriuries que va ser la implantació de la reforma en aquesta escola ?
- P20 va demanar molts esforços a nivell de preparació de materials / ja ja que ens vam::: avançar dos anys al calendari oficial / per això::: els materials eren molt pobres
- E mhm / gràcies
- 122
- C 19991805-4330 DPED P21**
- (...) tema: li demanem què és el que més li agrada i el que menys de la seva tasca.
- 480

Ella diu que el que més li agrada és la innovació didàctica i llavors portar-ho a la pràctica. Com que porta tota l'escola, ha prioritzat treballant a Primària. Diu que el que menys li ha agradat ha estat dinamitzar la feina a Secundària. 00'-630

- | | 1 | 12 | 631 | 1023 |
|-------|---|----|------|------|
| P21 | ... jo vaig arribar aquí que la fotocopiadora treia fum / per què ? / perquè les editorials no havien publicat llibres / llavors la consigna que hi va haver al professorat / a part de les altres hores que feien de classe / els materials els heu d'elaborar vosaltres / perquè no podem utilitzar llibres de 8è d'EGB / i aquí la gent / de retallat sigui tothom anava amb tisores i pegamento / perquè retallaven / enganxaven feien confeccionaven llavors / venia la fulanita de turno que era el seu primer any i deia / i ara hem d'atendre a la diversitat / i es queixaven amb tota la raó del món llavors hi ha hagut gent que suposo que el fet de la reforma havent començat abans no va no va tenir el suport que encara et pot donar un llibre de text / mínimament pensat i mínimament estructurat des del punt de vista de la reforma / hi havia gent que estava com molt / ja reàcia a certs canvis per edat / eh ? Perquè hi havia gent doncs que s'ha jubilat / tot això amb gent de seixanta i pico d'anys que els hi diguis i ara procediments / i ara actituds i ara | | | |
| E | conceptes | | | |
| P21 | i ara no sé què i i i bueno / una mica destirotet / a veure aquest s'ha suavitzat molt perquè potser la gent més antireformera en aquest sentit / han anat trobant o s'han jubilat / o han anat trobant altres paràmetres no ? / i llavors l'ESO jo crec que en aquest sentit / és jove i camina molt en una mateixa línia / i es nota / i es nota / però també s'ha notat en la prudència dels encàrrecs // és a dir no allò tots els departaments hem de / sinó departaments digueu en què voleu i en què creieu perquè sí que trobo que està bé que hi hagi algú que sàpiga què fan els departaments i en què treballen / això és clau és a dir ja està bé que jo coordini perquè és el que faig / però ara / que lliurement el departament d'experimentals diu jo vull avançar en això / i el de mates en una altra cosa / fantàstic / jo només he posat com a consigna comuna no oblidem la diversitat (...) | | | |
| (...) | tema: insisteix altra cop en la importància d'això. 826-1002 | | | |
| E | llavors em sembla poder deduir del que has dit que aquí l'inici de l'ESO va ser una mica dur / va portar algun temps una mica de problemes / però sembla que ara / tot s'ha suavitzat una mica / i l'ESO va caminant d'una altra manera perquè a més a mida que passen els anys suposo que tots anem aprenent més no ? | | | |
| P21 | i tant ! | | | |
| E | del què és l'ESO i de com ha de funcionar més la reforma | | | |
| | 122 | | | |
| (...) | tema: li pregunto quin és el seu paper en relació al director gerent, en l'acadèmic. i amb els alumnes. Ella no manté cap relació directa amb aquests últims. 1023-2035 | | | |
| | 6 | 68 | 2036 | 2400 |
| E | dilluns passat ja sé que era la Salut / però a part d'això saps què es celebrava aquell dilluns ? / era jornada d'una cosa / t'ha arribat de què era ? | | | |
| P21 | no | | | |
| E | és que ha estat curiós | | | |
| P21 | de què és la jornada ? | | | |
| E | resulta que van celebrar la jornada de reflexió sobre la TV | | | |
| P21 | ah ! Doncs primera notícia / a mi no m'ha arribat cap propaganda tampoc eh ? | | | |
| E | això és el que t'anava a dir / llavors la meua pregunta és / per què creus que algunes persones se'ls hi va ocórrer dedicar una jornada de reflexió sobre la TV ? | | | |
| P21 | // | | | |
| E | per què ? / vau rebre res aquí a l'escola ? | | | |
| P21 | no / res ni idea absolutament res de res / a mi si em preguntes si em sembla bé una jornada de reflexió sobre la TV / a mi em sembla que sí però no perquè / a veure jo et diré Alba / i et parlo personalment com a P21 i com a P21 jo no sóc de posicions | | | |

extremes en res / és a dir sóc una persona molt molt de buscar l'equilibri de les coses llavors a vegades quan sents parlar de televisió sents el típic oh la TV és molt dolenta perquè tot és violència / i sents el professor que això és la modernitat que això està molt bé / diguem bueno jo sóc posició intermitja / tot en mesura ben ensenyat amb bona::: no ho sé és bo / i tot en desmesura és dolent / és a dir que un nen vegi violència a la TV en un determinat moment i s'expliqui aquella violència ben explicada pues tampoc penso que sigui dolent perquè el dia a dia el portarà a veure violència i també l'ha d'entendre la violència / la violència és dolenta perquè i perquè passa i com es pot X i ensenyar-lo a ser crític no ? / la TV com com::: dir que l'utilitzem perquè els nens s'estiguin quiets a casa home mira jo no ho faig / la veritat / hi ha moments que ja l'assentaria ja però no ho faig / ara la deixo mirar la TV una estona clar que la deixo mirar la TV una estona només faltaria que::: "ni por extremo ni por defecto " ben ensenyat / ara veu una cosa que no entén tu li expliques veus Y això és això / jo els mitjans de comunicació / jo penso que en el moment que estem a l'escola s'han de potenciar / és a dir les metodologies aquestes actives que permeten i ::: que guien cap a l'autoaprenentatge i tot això jo penso que són importantíssimes de potenciar per tant el fet d'utilitzar la informàtica no com un procesador de text sinó com a una eina d'aprenentatge en els nens petits jo crec que és bàsic / jo crec que és important que es faci / però no diem ara tot no / ni és bo lo que hi havia abans / però també és bo saber-hi incorporar lo nou perquè els alumnes tinguin totes les possibilitats /

683

2401

2836

- E l'escola de quina manera contempla això que creus que tu em dius que ho consideres tan important ? / aquí a l'escola com ho viviu ?
- P21 això dels elements informàtics
- E sí
- P21 mira / això des de fa::: mira no et diré tres anys però sí dos anys / ells mateixos el professorat
- E quin ?
- P21 el d'infantil i primària
- E vale / llavors parlarem del d'ESO també (...)
- (...) tema: explica el cas d'infantil i primària. 2427-2558

6

67

2559

2638

- P21 ... jo penso que el que han de tenir molt present a secundària / i que aquí a l'escola encara pequem una micarrona / pequem una micarrona és de fer classes una mica tradicionals encara / i això em sembla que ho hem d'anar tractant / encara som molt mestres d'entrar a l'aula i xerrar / jo per exemple // eh ? Xerrem molt i em sembla que està bé / i que és important / però que també hauriem de fomentar l'altre i fomentar l'altre vol dir sortir de l'aula / fomentar l'altre vol dir avui abans de fer::: jo què sé qualsevol tema / el de la revolució industrial / explicada amb apunts i fent exercicis del llibre i no sé què més / doncs (...)
- (...) tema: continua explicant l'exemple

2639

2650

671

2651

2729

- E i això com veus que més o menys a ESO funciona / eh ? / el sentit de fer servir els ordinadors o altres aparells audiovisuals ?
- P21 jo crec que hi ha àrees /
- E sí
- P21 molt / hi ha àrees molt poc
- E però quan em dius molt / posa'm un exemple si us plau / àrees que fan servir molt el què ? / i de quina manera intueixes tu que ho fan servir ?
- P21 //

7

73

2730

2836

- E per exemple / tu veus que es faci servir el vídeo ?
- P21 // no sabria què dir jo / depèn quines èpoques de l'any i depèn del curs / és a dir si passem un vídeo perquè resulta que estem acabant el curs i estem apurats

482

i resulta que no hi ha Déu que els aguanti / oi ? / passem un vídeo això no és treballar / per intuïció personal / jo em sembla que hi ha moments que els vídeos són utilitzats com un complement de l'aprenentatge correctament / és a dir que és una manera d'ensenyar que / a vere / possibilita estratègies didàctiques diferents metodologies diferents i que hi ha qui l'utilitza per això / a vegades pequem d'utilitzar-ho de la manera no correcta / perquè treballar un vídeo no és aquí tens una pel·lícula i ja està salvada la classe sinó que treballar un vídeo a mi em sembla que vol dir un treball previ / un visionat i un treball posterior de conclusió/ perquè és que si no no serveix de re::: / jo et diria jo em sembla que hi ha de tot / si s'utilitza molt o poc jo no t'ho puc dir / no t'ho puc dir / no ho sé hauria de / això t'ho diria molt potser el DE / perquè ell controla més les llistes d'utilització / en tot cas no ho sé / jo et puc dir personalment jo l'he utilitzat poc

732

6 64 2837 2918

- E tu veus que els professors reclamin o es queixin que potser no saben prou com treballar aquests aspectes ?
- P21 a mi no n'ha arribat
- E no a tu no t'ha arribat / perquè clar tu potser vols treballar això però si no estàs molt segur de com fer-ho potser no no no ho faràs / però si algú t'ofereix un curs de formació de diferents tècniques del vídeo de com fer servir la TV i / tu de part dels professors no respire / t'arriba ?
- P21 jo no m'ha arribat / no m'ha arribat cap demanda ni cap cap de departament m'ho ha demanat en cap moment no

642

2919 3044

- E i teniu mitjans oi ?
- P21 sí:::
- E és a dir que mitjans n'hi ha i veus que no saps ben bé si es fan servir molt o no / però alguna preocupació específica *
- P21 * jo no l'he notada
- E d'aquestes tècniques *
- P21 * jo no l'he notada / mira l'únic aparell que recordo un "boom" especial i que van dir que n'havíem de comprar més va ser el retroprojector / es va posar de moda fer transparències / i això t'estic parlant de fa dos cursos / eh ? / això t'estic parlant de dos cursos i jo em sembla que s'utilitza molt poc / jo crec que s'utilitza poc el retroprojector
- E però no has rebut que hi hagi una preocupació específica des de cap departament
- P21 no
- E ni departament de llengües / ni de socials ni de visual i plàstica de formació
- P21 de l'ús del vídeo
- E sí
- P21 no la preocupació l'he sentida en el camp de la informàtica
- E mhm
- P21 de l'ús de / i pel fet de dir necessitem més espai
- E d'informàtica ?
- P21 sí
- E espai
- P21 espai
- E no formació ?
- P21 formació no me n'han demanat
- E no te n'han demanat
- P21 no no sé si era aquest any o l'altre / el curs passat / des del Y es van gestionar cursos de formació de::: informàtica / d'internet / i jo sé que va tenir molt èxit / i com no els professors de la casa s'hi van apuntar
- E s'hi van apuntar / però llavors alguna demanda específica d'algun departament a tu no t'ha arribat
- P21 a mi no m'ha arribat

- (...) tema: tornem a insistir en la necessitat de programar i preparar les classes on s'usi el vídeo. 3045-3215
6 63 3216 3453
- E a l'escola us preocupa aquesta educació en la comunicació audiovisual ?
P21 mira / jo et diria Alba que ha de preocupar molt perquè una de les polítiques que en aquesta última assemblea ha sortit com a comú a totes les escoles pies de Catalunya que hem de complir és l'ús de noves estratègies informàtiques i fins i tot et puc dir exactament l'enunciat de l'objectiu / és a dir utilitzar metodologies noves que permetin a l'alumne entrar en contacte amb
- E això ho teniu com a objectiu de treballar aquest any en totes les àrees de primària i secundària ?
P21 aquest any no és a dir / pel quadrieni que ve
E vale
P21 totes les Escoles Pies de Catalunya / obligatòriament / haurem === canvi de cinta 3302-3324
de " promoure l'aplicació de metodologies actives i innovadores que afavoreixen un aprenentatge que desvetlli la iniciativa i la creativitat de l'alumnat " aleshores / per aconseguir aquesta política / els objectius que haurem de fer són (...)
- (...) tema: llegeix tot el que diu la política en aquest sentit. 3350-3453
631
8 81 3454 3554
- E perquè alguna avaluació externa sobre aquest tema us han fet ?
P21 l'any passat van venir a fer-la però va ser sobre els objectius
E ah sí ja m'ho han explicat
P21 jo no hi era / però com treballàvem per objectius
E i avaluació interna
P21 és una altra de les polítiques que ha sortit com a obligatòria (...)
- (...) tema: em torna a explicar el mateix que el DE sobre aquest punt. 3513-3554
812
- (...) tema: li pregunto que em classifiqui la comunicació audiovisual entre la verbal i la no verbal. 3555-3640
6 61 3641
- E sobre el tòpic que una imatge val més que mil paraules / hi estàs d'acord ?
P21 // no
E per què ?
P21 perquè la imatge acompanyada d'un àudio per mi és molt més efectiva / i perquè et diré una cosa / jo sóc de les que pensen ensenyem mirant ensenyem tocant / ensenyem tocant ensenyem escoltant / ensenyem parlant / perquè així ens adaptem a les maneres d'aprendre de cada persona / vull dir sí que està clar que potser per una persona una imatge val més que mil paraules / però que un un manipular pot valer més que mil paraules / i per un altre una paraula li val més que mil imatges i pels d'ESO ?
P21 jo penso que la ESO és XX
E perdona és ?
P21 és clau que ho potenciem tot encara / és a dir potser a la universitat no / eh ? Potser al Batxillerat tot i que està barrejat potser encara hem de tendir a dues formes / si més no dues perquè el manipular és molt més difícil / eh ? Sobretot en certes matèries (...)
- (...) tema: continua posant exemples d'assignatures i diferents possibilitats de poder manipular al Batxillerat per relacionar-ho amb la capacitat d'abstracció de les persones. 3750-3810
613
3811 4010
- P21 ... el que per mi està clar és que en el món on vivim / un món d'imatge en el que la imatge ajuda a aprendre on és clau / però ben equilibrada amb un món àudio amb un món a on només el profe explica a on només sentim a on no només llegim

- que també és una manera de rebre
- E mhm
- P21 encara que a nivell escrit / això és clau / saber-ho vertebrar tot / saber-ho equilibrar tot i ensenyar a fer-ho / la clau em sembla que passa perquè a vegades no ensenyem als nostres alumnes a llegir bé les imatges / què ens està dient aquella fotografia ? / quina informació ens està donant ? / ja no només això / sinó et diria que des del nen des de molt petits / seria clau em refereixo a un nen de P3 eh ? de 3 anys o 4 anys dient-li / mira't aquest quadre / un quadre de Velázquez un quadre de Miró / t'agrada ? / sí no / tu voldries fer un X d'aquest quadre per què ? quina sensació et dóna ? / quins colors té que t'agraden ? / és a dir això em sembla que va ajudant als nanos que que::: que en el món visual també van agafant actituds reflexives / crítiques / a ser pensatius / a pensar no ?
- E sobre la imatge que reben no ?
- P21 sobre aquella imatge que reben / a donar i això si tu els hi estimules / el pensament i la capacitat crítica reflexiva de la imatge des de molt petits / quan t'arribin a l'ESO seran nanos amb una capacitat de::: / de o sigui de què la imatge li donarà mil paraules / sí que li donarà mil paraules però clar no serà l'únic / falta la formació tu creus que els nanos que tenim a ESO estan en aquest pas ?
- E no / gens / encara no
- P21 creus que s'hi ha de treballar ?
- E l'escola va per aquí
- P21 l'escola va per aquí d'acord
- E però s'ha de començar des de baix (...)
- (...) tema: explica a Educació Infantil molts professors ja s'estan preparant per fer això 3948-4010
- 4 43 4011 4330
- E els materials que estan fets de la reforma de l'ESO / tu creus que estan preparats en relació al que parlàvem ara / la importància del món visual o de les noves tecnologies ? / què en penses ?
- P21 els llibres ?
- E sí:::
- P21 de text
- E sí els llibres de text / el que tu reps / creus que *
- P21 * jo fonamentalment rebo llibres de text
- E doncs aquests
- P21 els llibres de text tenen molta imatge / segons quins clar / els de socials penso que tenen força imatge / tenen forces mapes perquè hi ha molt procediment / ara si tu dius /els llibres de text d'aquestes editorials et donen un bon reforç de vídeos d'imatges / que es puguin complementar jo em sembla que no / i el que ho fa si algú et dóna algun disquet que després es pot aplicar i tal el que ho fa és molt per màrqueting / perquè jo ara que fa 3 anys que rebo editorials / d'una cosa que me n'adono és que per poguer fer com que hi ha tanta competència / n'hi ha tant-tes i totes estan fent llibres d'ESO i llibres de CV / per poder ser competitius el que intenten és l'estratègia que tenen és la de dir / com competim ? / una manera de competir és oferim recursos pel mestre / perquè el mestre picarà en aquell llibre que li ofereixi més recursos / i per recursos s'entén / des de donar transparències de mapes en el camp de socials / des de vídeos de no sé què / des d'internet perquè es puguin connectar i ::: que puguin demanar i::: et donen les adreces perquè a tu et donen informació i ::: a més a més t'ho diuen / digues al mestre que quan triï tingui en compte que nosaltres donem tot això / ara jo penso que el llibre ho treballa bé i permet després / jo hi posaria un interrogant molt gran
- E perquè dius hi ha moltes imatges no ? Però s'han de veure quin tipus d'imatge hi ha
- P21 i jo Alba no ho tinc massa clar / és a dir penso que amb aquest sentit deixen de X
- E i en canvi la reforma exigeix una educació audiovisual / i clar tu reps molt material i volia saber la teva opinió
- P21 jo em sembla que els llibres de text segueixen sent llibres de text / que potser

són llibres de text molt menys conceptuals dels que ho eren antigament amb un BUP / per exemple que són molt més procedimentals i que per tant apareixen molts més textos escrits i potser més il.lustracions i potser més gràfics i potser més / ara et parlo de socials eh ?

E clar és el que tu coneixes

P21 però que no estan en la línia de dir aquest llibre permet ser utilitzat d'una altra manera que no sigui la típica forma tradicional a l'aula (...)

(...) tema: continua insistint en les mateixes idees. 4302-4330

432

C 19992706-1330 Cpast. P22

6 68 00' 134

E hola / mira / no sé si vas sentir l'altre dia a la TV que uns joves de Denver havien assassinat a trets a companys seus de l'escola

P22 sí

E què et va semblar a tu la notícia ?

P22 esgarrifant no? / el fet que hi hagi nanos que per les actituds que siguin / per la situació que sigui puguin arribar a matar a companys seus / i d'aquesta manera doncs et deixa::: gelat

E creus que la TV influeix en els comportaments i les actituds d'alguns dels nostres joves ?

P22 home jo penso que sí però::: tampoc m'agradaria de caure en una cosa de dir::: és que la TV és negativa no segurament sense::: X aquest cas segurament darrere d'aquests nanos no només hi ha una situació de veure la TV no ? Sinó que també s'ha de buscar algo molt més complexe no ? Psicològica social familiar la seva pròpia història / i que::: en aquest sentit la TV / bueno no deu venir a ajudar no ? Però jo m'imagino també::: en certa manera la gent també té una certa capacitat de distingir als 15 anys o 16 que tenien aquests nanos què és una pel.lícula i què és la realitat / però només aquesta causa penso tampoc seria una bona raó no ?

683

6 69* 135 240

E tu has notat / pregunto directament per aquí a l'escola / teniu aquesta preocupació doncs per educar o per fer alguna assignatura / sobre la TV ? / de la seva reflexió del seu tractament més formal ?

P22 home a nivell de tutoria se'n parla / això sí no hi ha un una àrea concreta que treballi aquest tema / per ensenyar als nens a ser bons doncs diguem televidents però sí que es parla dintre de les tutories no ? / ara / jo penso que essencialment això és un treball familiar / X molt el que passa per la família / en aquest sentit l'escola sí que segurament podria fer algun tipus de treball amb els pares / de cara a dir bueno fem un tipus de reunió en el qual doncs a::: es reflexioni sobre a::: com veure com veuen la TV els nostres fills no ? / i nosaltres com la veiem amb ells

E em deies que ho feu a les tutories / però ho feu per iniciativa del professor o perquè l'escola té algun programa a les tutories que s'hagi de treballar la TV

P22 iniciativa totalment dels professors

E de 1r a 4t d'ESO

P22 de 1r a 4t d'ESO

E vale ...

692*

6 64* 241 300

E ... llavors tu veus que hi hagi hagut per alguna part dels professors una demanda sobre formació d'aquest tema ? // o perquè ells vegin que ho necessiten ?

P22 no::: no segurament perquè com que la TV és un recurs que tenim a casa tots plegats / juntament amb el vídeo doncs això ja ens deu fer pensar que::: que és un recurs que ja dominem i que no ens cal formació al respecte / que segurament

486

					dels mitjans de comunicació ja se'n deu poder fer un ús molt més aprofundit no ? molt més elaborat molt més pedagògic
642*		7	74	301	330
E					ara hem començat per la TV però per exemple::: si ho extenem més a tot el camp de mitjans de comunicació de massa / tu saps si es fa algun treball específic / aquí a l'escola ? / amb més eh ? Per exemple amb premsa / amb ràdio
P22					home el treball de premsa sí que és un treball que::: que es fa a l'escola com a objectiu un objectiu de l'any 98 99 ara no recordo exactament / que diu que mirariem de treballar amb els nanos lo que fa referència a la premsa a l'escola no ? ...
743		7	73	331	400
					una mica per ajudar -los a ser crítics ajudar-los a contestar coses ajudar-los també::: a què mitjançant aquest mitjà puguin conèixer una mica més la realitat social no ? Una mica desvetllar l'interès per lo que passa a la societat i al mateix temps llavors / però ens limitem a nivell de premsa / a nivell de ràdio TV i video no en fem ni::: tampoc
E					ni d'informàtica tampoc
P22					no
733				401	415
E					en canvi aquí els nanos sí que van a informàtica
P22					van a informàtica i treballen dintre de les diverses àrees programes informàtics
E					però sempre des d'un punt de vista com a usuari no com a objecte d'estudi potser
P22					no exacte
E					com a recurs que tenen
P22					exacte
(...)					tema: definició de llenguatge verbal i no verbal. 416-530
		5	52	530	656
E					aquí a l'escola / saps si hi ha alguna relació amb el departament de visual i plàstica o de llengua / i el de socials perquè tu també pertanys al de socials
P22					sí
E					doncs al de socials i al de llengua hi ha pautes per treballar els mitjans de comunicació / tu saps si es fa algun tipus de treball interdisciplinari entre aquests departaments ?
P22					sí hi ha / hi ha alguns crèdits interdepartamentals eh ?
E					això
P22					per exemple n'hi ha un que el fan visual i plàstica i tecnologia / en el qual fan un anunci i una pel.lícula / o::: un petit esquetx / durant un trimestre i depèn dels alumnes que s'apunten / una mica lo que es pretén és a::: aplicar la tecnologia que disposem aquí l'escola doncs de vídeos etc. Poder fer un muntatge de vídeo també etc. Amb lo que fa referència a la reflexió sobre el fet visual no ? Que treballen més des de visual i ho fan conjuntament un professor de tecnologia amb un professor de visual i plàstica no ? / et posem un exemple bastant clar / bueno i a nivell de socials per exemple s'han fet crèdits d'història del cinema que també una mica es fan / no en el sentit de veure pel.lícules sinó també en el sentit de veure com la imatge a a bueno l'argument de les pel.lícules és una mica el reflex del moment social / i també bueno veure els plantejaments que en fan els directors del cinema al llarg de la història com com a reflex de la societat que estan vivint
521		6	69	657	701
E					i això sí que ho treballeu des de CV ?
P22					sí
E					no hi ha::: perspectives des del crèdit comú ?
P22					no

- 693
- (...) tema: definició del llenguatge audiovisual. 702-742
- 6 69 743 850
- E des de la direcció de pastoral
- P22 mhm
- E heu fet una reflexió seriosa sobre com es podrien treballar els mitjans de comunicació amb els alumnes / o des d'un punt de vista de valors ?
- P22 home a nivell televisiu no a nivell televisiu no / aquí lo que fem és lo dels 5 minuts que en diem perquè és un material que donem als 5 minuts els tutors un cop a la setmana o cada 2 setmanes depèn de::: / cada 10 o 15 dies una fotocòpia d'un article del diari perquè sigui comentada els 5 minuts de:: començar el dia no ?
- E a totes les tutories de 1r a 4t d'ESO
- P22 a totes les tutories de 1r a 4t d'ESO / però::: a nivell diguem-ne de lo que són els mitjans audiovisuals no s'ha fet / seria una bona cosa per què no ? Igual que algun any doncs a:: hem fet per exemple com treballar jo què sé amb nanos petits el nadal per exemple a casa / pues també podria ser una bona cosa reunir els pares i fer-los una orientació de dir bueno anem a parlar entre tots de com veiem la TV
- E jo us hi animo / hi ha molt material sobre això hi ha molta gent que ja ha començat la reflexió que està fent des de::: del canal 33 programes o ::: hi ha material
- P22 d'acord
- 692
- 7 74 751 810
- E tu has vist o has treballat amb algun material audiovisual a l'aula ?
- P22 home sí que hi ha materials / jo faig servir molt pel.lícules / pel.lícules per treballar a nivell baix i a nivell de Batxillerat per exemple / a nivell de secundària alguna cosa sí
- E i d'ESO ?
- P22 no:: a nivell de secundària aprofites molt coses de pel.lícules / passar algun fragment mai passar pel.lícules senceres / a Batxillerat sí / per veure fragments per veure situacions
- 741
- 7 73 811 855
- E a exacte sí / tu amb quina finalitat ho fas quan poses una pel.lícula de vídeo amb quina finalitat ho fas ?
- P22 a::: com a element motivador
- E com a element motivador
- P22 donat també com un element de::: ajudar el nano a situar-se a a a veure plasmat aquells conceptes que tu has explicat no ? I també com a font social també a vegades o veiem no ? / dintre de comentari::: per cometnari de fonts històriques a vegades hem fet comentaris de fotografies no ? O d'anuncis publicitaris / de publicitat també
- E
- 731
- 732
- 4 41 856 1120
- P22 publicitat també ara recordo que a final de curs de l'any passat també vaig treballar::: a 3r d'ESO la fotografia aquella de X que es veu la guerra civil caient no ? En el moment que perd el tren no ? / i ho vam estar comentant a nivell de fotografia / bueno
- E potser de manera esporàdica sí que ho fas a les teves assignatures
- P22 sí sí sí
- E quan em deies lo de la televisió / ai perdó lo dels vídeos com a element motivador / feu per exmple un anàlisi de lo formal / com per exmple la fotografia o des de quin punt de vista t'explica allò o :::

- P22 sí sí o sigui no ens quedem només amb el contingut sinó que hi ha un anàlisi de tota la forma i de del fons no ? De contingut i de continent no ? / llavors l'esquema que fem servir com a documentar fonts històriques la primera part la segona part concretament descriu a:: el format diguem / i la segona part descriu el fondo / bueno sí
- E quan dius fondo et refereixes més que res a la visió crítica ?
- P22 a nivell de socials per exemple / doncs la primera part seria la descripció tècnica de lo que estan veient / i la segona seria per exemple el fet històric
- E i en la tècnica per exemple què podeu analitzar ?
- P22 doncs el tipus de fotografia el tipus d'imatge / el plànol de la càmera:: mil coses / per exemple el crèdit de síntesi que vam fer l'any passat amb els alumnes de 3r d'ESO / era ·"La lista de Schindler " / i una de les coses que hi havia era aquesta i es va treballar amb ells / els aspectes formals del cinema
- 416
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 7 | 73 | 1121 | 1200 |
|--|---|----|------|------|
- E i ara m'has parlat de tu / però segons la teva opinió / quan els profes veus que posen vídeos a la classe o ho fan servir / amb quina fina finalitat és / ho saps o pots intuir-ho ?
- P22 mmm / per fer substitucions i entretenir la canalla / també per visualitzar allò que s'ha explicat
- 732
- 734
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 67 | 1201 | 1230 |
|--|---|----|------|------|
- E si jo et preguntés / què és el que pesa més en aquesta escola / el món de la imatge o l'escrit ?
- P22 jo crec que per ara l'escrit / si bé comença a haver un canvi
- 671
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 61 | 1231 | 1330 |
|--|---|----|------|------|
- E sobre el famós tòpic que una imatge val més que mil paraules / què en penses ?
- P22 una imatge / perquè suggereix moltes més coses / no treballa només el raciocini sinó també el món dels sentiments:: / ara bé / amb el bombardeig que tenen d'imatges / començo a pensar que cal ajudar-los a redescubrir el valor de la paraula
- E d'acord / molt interessant
- 612
- C 19992806-4600 CC1r- PL23**
AL
- (...)
- tema: informacions de tipus general sobre les responsabilitats que tenen del càrrec ja que és el primer curs que s'ha portat a terme.
També li preguntem què és el que més li ha agradat i el que menys de la feina. Ell valora el fet d'haver estat dinamitzador dels tutors. 00-530
- | | | |
|--|-----|-----|
| | 531 | 733 |
|--|-----|-----|
- E deus recordar que es va fer una jornada de reflexió sobre els transports públics amb molt de ressò i tal / al cap de 15 dies es va fer una altra jornada / de reflexió / et sona de què va ser / era un dilluns / concretament el dilluns 10 de maig
- PL23 sobre el dia sense cotxes t'estàs referint
- E es va fer una aquesta / i després se'n va fer una altra que va ser sobre la TV tu en sabies alguna cosa / en tenies notícia ?
- PL23 ara de manera:: particular / hi ha tant overbooking d'informació que en aquests moments no la situo / així com et diria que situo el dia mundial del medi ambient o altres jornades d'allò / aquesta no::
- E aquesta no:: / doncs el dia 10 de maig es va dedicar un dia de reflexió sobre la TV / va fer alguna cosa aquí a l'escola / us va arribar alguna informació ?
- PL23 no / mira almenys a mi no em va arribar::: res
- E res de fer la reflexió als alumnes

- PL23 res a mi no em va arribar res
E i va muntar alguna cosa a nivell d'acció tutorial
- PL23 no el que passa aquí és que hi ha una petita cosa / jo recordo que fa 10 anys / una vegada una professora de ciències de la comunicació (...)
(...) tema: explica molts detalls sobre aquesta persona. 700-720
va fer un estudi que deia que cada dia els directors rebien 49 propostes a les escoles i és clar / doncs suposo que::: almenys a mi no no:::
E a tu no t'ha arribat res i a nivell d'escola tampoc us ho van dir
PL23 a mi no no:::
6 68 734 922
- E per què creus que algú se li va ocórrer dedicar un dia a la reflexió sobre la TV ?
PL23 mira per dues coses / no ho sé a veure jo penso que és oportú/ però és oportú per treure aquest tòpic que de que la TV és molt negativa / a veure ja ha arribat a nivell de pares / o sigui quan tens entrevistes entre ells oh ! Que el nen no veu la TV i que d'entrada un pare ja planteja al tutor o és que el nen no veu la TV / primera que no m'ho crec i segona dic malament / no sé perquè té tan bona premsa de què el nano el passi tres hores llegint / cada dia i en canvi té mala premsa doncs que el nano vegi la TV perquè si la TV la veiem tots el que el nano ha d'aprendre és a ser crítics i bons bons teleespectadors i per tant penso que això se n'ha de fer se n'ha de fer bon ús és a dir / i a més a més la tele té un poder com a mitjà audiovisual que és imparable / llavors dir que no a la tele és de::: pedagog ranci i anacrònic vull dir que és com prediqui un anacoreta que prediqui al desert / o per un altre cantó doncs ::: no ho sé vull dir que em sembla molt bé la utilitat de la tele no ?
- E el que ha estat curiós és que igual que tothom es va assabentar de la jornada sense cotxes / en aquesta les coses no han anat igual / no sé
PL23 mhm
683
6 69 923 1137
- E fa un moment que em deies de la tele que té un gra poder comunicador audiovisual molt gran i que cal educar els nostres alumnes perquè siguin crítics siguin bons teleespectadors / això aquí a l'escola / es fa ?
PL23 a aquí a l'escola es fa i a veure jo em fa l'efecte que que a l'escola es mira de de::: com a mínim educar en el temps que s'ha de dedicar al nano veient la tele / a veure cada any a principi de curs / tots els tutors com a primària com a secundària / fem una espècie de psicograma on hi ha allò tant típic d'estudiar en què dediquem el temps estadísticament / els nanos allò tan curiós de dir que si tenim 12 anys ens hem passat e::: a 4 anys de la nostra vida dormint sense parar i veure quin temps dediquem a la tele per per reflexionar és a dir / veure que que reflexionem almenys amb la quantitat de temps que veiem la tele i veure també a quines franges veiem la tele amb el sentit doncs que veure la tele a a altes hores és negatiu / això com a principi general /
E això ho feu sempre
PL23 generalment sí quan parlem de la primera tutoria que sempre és una mica a veure com dediquem el temps ? / o és que a veure quines activitats extraescolars perquè a vegades el col.le sembla l'activitat extraescolar més important que fem
E je je je
PL23 en comptes de d'allò tots ho fem
E per tant tu tens molt coneixement de l'escola i pots dir que a primària i a secundària d'això se'n parla una mica
PL23 es parla o dir::: diríem aquí hi entren les reflexions i també els tutors a les entrevistes i com a pare també ho he vist que sempre és l'etern cavall de batalla de dir ves que els nanos no vegin tant la tele i ara últimament s'emparella en què el nano no jugui tant a l'ordinador / tant és així que els pares han arribat tant a::: han collat tant els pares que a les reunions els pares ens diuen oh! El nano li dic que no miri la tele / té prohibit que miri la tele / no això a mi em sembla un

- error no ?
692
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 64 | 1138 | 1147 |
|--|---|----|------|------|
- E per tant no sé si podríem deduir que perquè tots els tutors feu aquesta reflexió sobre la TV és que potser us vingui donat des de direcció no ?
- PL23 no no no jo diria que en el sentit que no no no ens ve donat de direcció ...
642
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 69 | 1148 | 1447 |
|--|---|----|------|------|
- ... jo diria que com a mestres mmm ja per la pràctica habitual / doncs a::: transmetem als nanos que s'han d'organitzar bé el temps i que i que evidentment sabem que que a la TV generalment / se'n farà més un abús que no pas un bon ús no ? llavors es tracta almenys com a mínim mantenir la idea d'una restricció de l'horari a base més d'alternatives de coses que es poden fer en comptes de de de veure la la la TV no ? Vull dir que /
- E per tant diríem que és una concepció més que tu veus a nivell de companys que voleu educar que els nanos siguin conscients de la quantitat d'hores que volen dedicar a veure la Tv
- PL23 sí::: i llavors a partir d'aquí educar encara que no hi està d'una manera programada però sí que està en la mentalitat de tots rentringir o reflexionar sobre les pel·lícules de sang i fetge / tot i que aquestes no s'hi fa tanta incidència com les que puguessin ser de de::: d'imatges més fortes en quant a aspecte sexual o doncs de relacions sexuals violentes que::: en fi res haurien de tenir de normal
- E d'acord / quan em dius tu els professors jo què haig d'entendre / que són els que tu coneixes més de primària i primer cicle de secundària o podem allargar també fins a tota l'ESO ?
- PL23 jo diria que podíem allargar a tota l'ESO és a dir *
- E * tu intueixes que *
- PL23 * jo intueixo que és una cosa que es fa que que que a nivell de de de mentalitat és a dir no hi ha cap això és com no hi ha cap professor que deixi fumar a classe o que cap professor que consenteixi més o menys que cap nano tiri un paper a terra i no li digui res vull dir que::: penso com també tots els professors també està dins de l'ànim de tots fer-ho
- E vale vale feu a part d'això / a part de comentaris algunes accions més específiques de formació sobre com s'ha de mirar la TV ?
- PL23 home / d'una manera directa jo diria que no / d'una manera directa sistematitzada però mmm a l'hora de veure a l'hora de veure certs a les classes s'aprofiten programes documentals enregistrats pels nanos a partir de programes de tele
- E mhm
- PL23 a::: es de 30 minuts de documentals que es fan a a vegades que un nano i et diu mira que estaven fent això i he gravat aquest programa vull dir que que que que la tele hi és present a la vida de l'escola / sí
- E a nivell més potser dels valors / o a nivell més formal potser sobre valors ?
692
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 4 | 41 | 1448 | 1929 |
|--|---|----|------|------|
- PL23 no a nivell de treball més formal a llengua sí que evidentemnt a català o::: a castellà s'estudien les característiques dels diferents mitjans de comunicació això sí que
- E tu fas a català això ?
- PL23 sí a català sí ho treballem però a nivell de característiques generals / a vegades pot ser més a nivell de::: publicitat de llenguatge publicitari sigui més que tot de fer una mica de reflexió abstracta del que és dels diferents mitjans / a veure la ràdio és més immediata que potser la tele / això sí que que::: després també la premsa gràfica els mitjans gràfics també
- E això ho treballem a la classe de català
- PL23 de català sí
- E em pots explicar una miqueta més com ho porteu a terme ?
- PL23 com ho portem a terme doncs / com a::: per exemple veure / veure sobretot es

fa a través una mica dels noticiaris eh ? / és a dir els gèneres periodístics això a vegades queda una mica aixins / per exemple a nivell de::: una notícia a veure qui la difondrà més aviat / qui és més immediat qui té a veure mitjans tècnics més senzillats s'arriba més aviat a la notícia que amb mitjans tècnics doncs més una miqueta més complicats / o una miqueta més::: veure una mica la viva és a dir que que::: per exemple la ràdio pot ser més viva que per exemple la::: la tele

E i treballem els diferents mitjans de comunicació ?*

PL23 * i el diari però això amb un nivell molt molt molt molt senzillet / és a dir a veure quins diaris hi ha / veure la pluralitat d'informacions parts d'un diari / analitzar la notícia amb les preguntes estàndar del per què com qui / vull dir que d'una manera molt senzilleta perquè a veure / es tracta de dir amb el nano que hi ha un diari / difícilment et trobaràs un nano que a primer cicle llegeixi el diari vull dir això és un avançat / però::: no masses eh ?

E i el món de la imatge a les classes de llengua també el treballem una miqueta ?

PL23 el món de la imatge el treballem a les classes de llengua més que tot com a::: a llenguatge a partir de / més que tot en el llenguatge de la publicitat / una mica doncs a partir de::: del que és una denotació d'una imatge és a dir els elements objectius que van sortint

E els treballem els elements denotatius ?

PL23 sí:::

E què treballem ?

PL23 a veure més que res a partir d'una mica:: de tòpics eh ?

E sí sí

PL23 o d'anuncis gravats per la tele per exemple / a partir de tòpics molt molt molt senzillats / és a dir home per què en una una venda de cotxes sempre hi ha una noia / o perquè resulta que la veïna és sempre la que recomana a l'altra i surt un cert canvi del noi emancipat que viu amb la mare / això sí que ho fem per tant quan parlem dels elements denotatius parlem també sobre el color::: o la imatge

PL23 home el que és el color el que és l'expressió de la cara / per exemple

E el llenguatge que és una miqueta més *

PL23 * també també en parlem una mica com a qüestió més com a qüestió de curiositat / el llenguatge del cos / com ens comuniquem com potser en diferents cultures es respecten més les distàncies (...)

(...) tema: continua posant més exemples sobre això. 1846-1900

E a quin curs ho fas això ?

PL23 a segon d'ESO ?

E hi dediques molt de temps ?

PL23 generalment una setmana / tres sessions i prou

E tres sessions

PL23 és que passa una cosa / que no t'hi pots dedicar més estona perquè a mi aquests temes em poden i em dominen sobre altres temes més de morfosintaxis / però com que no mano jo i::: manen uns altres a l'hora de fer clar que aquests temes no no poguem estar aquí molt de temps

411

416

415

4 42 1930 2100

E tu per treballar aquests temes / notes que has necessitat formació / com t'ho diria / a tu perquè t'agrada / però t'has hagut de formar en algun altre lloc o amb els materials que hi ha creus que ja és suficient ?

PL23 bueno fa deu anys vaig fer un curs a l'escola d'estiu sobre:: el llenguatge de la comunicació i després doncs mira tinc un amic que és publicista i::: i com que m'agrada molt parlar de::: sobre les diferents feines de la gent i curiositats i::: i::: a mi el que fa la gent m'interessa molt (...)

- (...) tema: conversem sobre sociologia. 2000-2100
421
- 6 65 2101 2342
- E llavors quina veus que és la reacció dels alumnes quan treballem aquest tema / a classe / una mica la seva resposta i implicació quina és ?
- PL23 a veure la seva almenys la que procuro jo és de que:: de que el llenguatge que és una manipulació del que es tracta és que estiguem ben manipulats a veure / jo el que no vull fer caure amb els nanos és que:: caure amb el tòpic que els mitjans de comunicació ens manipulen o que per exemple per anunciar per exemple una crema de mans doncs resulta que primerament hi ha el trucatge que:: la mà és d'una noia la cama és d'una altra noia i la cama d'una altra noia i que les han filmat juntes i sembla que siguin de la mateixa noia / a veure jo penso que això hi és no ? / però jo penso que la publicitat almenys el que diuen els professionals / que s'hi dediquen que ha de ser publicar / és a dir donar a conèixer un producte i:: per tant no puc estar pensant que m'estan enganyant cada dos per tres / el que m'interessa és que em manipulin bé que no em manipulin malament o igual que com nosaltres diem estem reprimint les nanos però el que interessa és que els reprimim bé i no reprimir-los malament perquè llavors surten persones (...)
- (...) tema: continua posant més exemples sobre la mateixa idea. 2234-5000
- PL23 ... és que vendre una idea negativa em sembla que com a professors és que estem quedant com una espècie de fòssil o com una espècie de cosa rara que no que estem en contra de tot el que ens envolta
- E i tu creus que els nanos els hi agrada / hi posen molt d'interès ?
- PL23 sí
- E o un interès normal ?
- PL23 no sí tenen certa curiositat
- E curiositat ?
- PL23 jo em fa l'efecte que si digués al meu amic publicitari que vingués i expliqués els trucs de la publicitat em penso que la immensa majoria estarien embadalits de de:: com de com fan els diferents anuncis però no com una qüestió::
- E negativa
- PL23 negativa no
- E tu veus que això els atrau potser ?
- PL23 sí:: sí sí
- 651
- 7 72 2343 2434
- E molt bé l'escola us facilita aparells audiovisuals ?
- PL23 no em queixo
- E no
- PL23 em sembla que hi ha hagut una progressió:: i això no és allò que com que sóc coordinador no em queixo perquè conforme pugues una mica i et queixes menys / no no / jo vull dir que l'escola ha fet un:: home ! La qüestió de vídeo o la qüestió de projectors estem ben servits / jo poques vegades m'he trobat que he volgut fer un vídeo i m'he trobat que no hi ha mitjans no puc dir jo no faig això perquè no tinc mitjans
- E l'escola tu creus que facilita els mitjans / per poder-ho treballar i...
- 721
- 7 74 2434 2447
- E ... tu creus que es fan servir aquests mitjans ?
- PL23 sí que es fan servir perquè de vegades el vídeo mòbil aquell va:: que crema...
- 741
- 4 43 2448 2500
- PL23 ... però també hi ha una cosa / el problema són els vídeos que hi ha / el material pedagògic / el material pedagògic què passa ? Que te l'has de procurar tu i és que i és que és lògic que sigui així / te l'has de procurar tu i és clar això vol dir temps temps temps temps de gravar-ho per per la tele temps d'anar-ho

- 432
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 7 | 71 | 2501 | 2548 |
|--|---|----|------|------|
- E perdona / això us ho heu de gravar els professors / no hi ha ningú que ua ho faci ?
 PL23 sí hi ha una / home hi ha un banc de poli copiat així una mica en plan pirata
 a::: hi és però però i aprofiti a dir que hi ha un principi de la UNESCO que diu que
 tota reproducció en fins pedagògics no és una reproducció il·lícita amb això
 quedo cobert legalment i puc seguir / aleshores clar això t'ho has de:: t'ho has
 de procurar tu t'ho has de gravar tu / ara / si vols que te'n facin una còpia
- E una còpia t'ho fan però enregistrar programes cadascú pel seu compte
 PL23 és lògic
- E no sempre / i tu veus que això aquí es va servir bastant ?
 PL23 sí
- 712
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 7 | 73 | 2549 | 2836 |
|--|---|----|------|------|
- E la finalitat / tu veus que molta gent agafa els vídeos / però saps o pots intuir amb
 quina finalitat es fa servir ?
 PL23 home / a veure una primera facilitat és la d'un cert canvi de de::: mmm de dinàmica
 de classe perquè doncs home / sempre les mateixes cares / una pissarra i
 uns alumnes que miren
- E mhm
 PL23 doncs d'entrada / un vídeo trenca aquesta dinàmica i em sembla que això és inter-
 interessant / segona veure que::: a vegades ens pensem que els nanos mirant un
 vídeo sense que després a classe hagin de fer un treball sense una exploració
 més profunda és una pèrdua de temps / a vegades també ens pensem que si
 a català ens hem de llegir un llibre / i destinem tota una hora perquè els nanos
 llegeixin sembla que és una pèrdua de temps que el profe aquell dia no sap
 què fer i diu au nois a llegir / cosa que per mi és una hora molt ben aprofitada
 i a vegades he vist al llarg del temps que els nanos et diuen sí aquell reportat-
 ge que vam veure i jo ja ni me'n recordo que els hi havia passat / vull dir que
 una imatge s'explota molt més i després també una altra cosa que a mi em va
 quedar gravada que::: (...)
- (...) tema: explica que fa poc havia sentit per la ràdio una persona que explicava
 com a través de passar vinyetes mudes del Tintín, els nanos més actuals les
 interpretaven molt millor que els de fa deu anys, defensava la tesi que les imat-
 ges ajuden molt durant el procés d'aprenentatge i que els nanos actuals hi estan
 molt acostumats i entrenats. El PL23 està d'acord en aquesta idea que ha
 anat constatant intuïtivament. 2700-2805
- E tu creus que els nanos actuals tenen molta més facilitat a l'hora d'interpretar
 i entendre imatges ?
 PL23 i tant / però és clar se l'ha d'ajudar a veure quina és la sintaxi de la imatge se
 però que el nano les imatges li entren molt més bé la qual cosa no vol dir que
 no s'hagi de treballar i que se n'hagi de fer un treball d'aprofundiment / eh ?
 E molt bé interessant eh ? ...
- 731
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 3 | 31 | 2836 | 3022 |
|--|---|----|------|------|
- E ... una altra cosa / tu coneixes el primer nivell de concreció de l'AL ?
 PL23 el primer nivell ?
 E sí el de característiques generals de l'àrea
 PL23 home::: sí sí però no me'ls facis dir un per un
 E recordes alguna cosa
 PL23 recordo alguna cosa sí
 E tu creus que els objectius que s'han d'assolir a final d'àrea s'adeqüen a les neces-
 sitats de la societat actual ?
 PL23 jo diria que a vegades podien ser coses que les podies bandejar / és a dir
 per exemple és que els nanos haurien de tenir més treball de::: lectura de la
 imatge / de què serveix doncs a::: si els nanos els ensenyem a::: escriure correc-
 tament ortogràficament en anàlisi sintàctica si resulta que::: després tenen un

- corrector a al programa informàtic / vale / ho han d'aprendre com a forma de dominar l'ofici de comunicar-se gràficament per tant doncs a:: evidentment que han de saber escriure correctament i per tant doncs a:: penso que els objectius doncs són correctes
- E a nivell general
- PL23 a nivell general perquè veis que que amb els últims 20 anys o 25 veis que allò que se'ls vol transmetre / ha canviat però relativament / vol dir que allò que se'ls ha de transmetre / potser tampoc està tan mal enfocat / potser tampoc evidentment que hi ha nanos que els costarà d'admetre però això:: ja són altres nivells de nanos de::
- E clar
- PL23 amb actituds d'aprendre a dominar disfuncions de l'aprenentatge que ja és un altre lloc i una altra tesi doctoral això
- E mhm...
- 311
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 3 | 34 | 3022 | 3037 |
|--|---|----|------|------|
- E quan vau programar el 2n nivell de català / vau tenir present incloure-hi la comunicació audiovisual ?
- PL23 no no massa
- E no ?
- 342
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 5 | 51 | 3038 | 3123 |
|--|---|----|------|------|
- PL23 no el llenguatge audiovisual continua sent una mica a part que també pertany a altres àmbits pensem que:: que hi ha el crèdit d'educació visual i de la imatge vull dir que també toca alguns aspectes
- E i saps si hi ha altres àrees
- PL23 sí la de ciències socials / el que passa és que dins de llengua és un petit apartat no ? / és un petit apartat no no és / dins de llengua és el llenguatge que els nanos dominin el llenguatge de l'escriptura /
- 512
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 3 | 33 | 3124 | 3142 |
|--|---|----|------|------|
- E tu creus que aquest bloc s'ha de treballar des de l'AL ?
- PL23 sí no hi fa mal és a dir / reflexió general sobre els mitjans de comunicació i i:: i el llenguatge di diguéssim no gràfic sinó:: més visual doncs sí
- E creus que hi està bé ?
- PL23 sí
- 331
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 3 | 34 | 3143 | 3300 |
|--|---|----|------|------|
- E i tu crec que m'has dit que no ho heu tingut gaire present a l'hora d'incloure-ho en el segon nivell de concreció
- PL23 com una cosa més no és a dir hem tingut més més molt més present que els nanos s'expressin bé / que els nanos escriguin bé que els nanos llegeixin lletra escrita que els nanos llegeixin contingut molt
- E això és el que us heu basat més no ?
- PL23 sí
- E podríem dir que en aquest primer cicle que és el que tu domines més / us preval més el llenguatge escrit que no el llenguatge *
- PL23 * sí perquè sí perquè a fora és el que se'ns demana / i penso que aquesta demanda és correcta / vull dir l'hem d'atendre nosaltres / no l'ha d'atendre un altre:: ho hem d'atendre nosaltres en tant quant que els nanos sàpiquen a veure la societat ens diu quan surtin de l'ESO aquests nanos haurien de tenir allò que des del Departament d'Ensenyament de de de:: política lingüística es diu el nivell B / doncs els nanos han d'arribar allà / els de Batxillerat amb un nivell C / doncs això és el que hem de fer
- E això és el que treballeu més no ?
- PL23 sí sí sí
- E el que teniu més present de treballar al departament no ?

- PL23 sí sí sí
 E alguna consigna especial de treballar més el llenguatge audiovisual / de moment
 PL23 no
 E no us ha:::
 PL23 no
 E no us ha arribat no ?
 PL23 no no
 342
 3301 3338
 E com descriuries la teva relació amb la gent del departament ?
 PL23 com perdona ?
 E la teva implicació i relació amb la gent del departament
 PL23 jo jo en tant quant que estic adscrit en primera opció amb el de socials doncs
 jo::: hi estic més de què em diguin el que s'ha de fer / que no pas el que he de
 fer
 E bueno
 PL23 clar jo puc donar la meva opinió però penso que si::: si estàs en un departament
 doncs amb una postura crítica / automàticament has de tenir les hores per poder
 dir això no estic d'acord penso que s'hauria de fer aixís i jo faré aquesta proposta
 si no::: més val callar
 2 27 3393 3414
 E teniu criteris d'avaluació escrits sobre quin és el català que ha de tenir un nen que
 acabi 1r d'ESO / quins són els continguts per a una persona que acaba 2n d'ESO
 teniu coses d'aquestes al departament ?
 PL23 home:::
 E escrites eh ?
 PL23 escrites bé ja et dic hi ha els objectius terminals de cicle i els objectius terminals
 d'etapa / però sí
 que::: això si
 m'ho fan dir sí
 que ho podem
 concretitzar:::
 no és a:::
 E a nivell intuïtiu ho teniu
 PL23 a nivell intuïtiu sí home hi ha els objectius finals de de de d'etapa que estan
 escrits /
 E si però moltes vegades aquests objectius s'han de readaptar en els diferents
 centres segons les problemàtiques que hi ha no ? / i a part d'això / al departament
 parreu dels criteris d'avaluació que fareu servir ?
 PL23 sí
 E és a dir el nen de 1r d'ESO aprovarem llengua quan tingui això això i això
 PL23 home::: no fem controls iguals per tots / però sí que::: hi ha uns criteris és a dir
 sense adonar-nos-en agafem un control de primer A primer B i primer C que són
 diferents professors / i veiem que tots exigim els mateixos aspectes /
 E però no feu una reunió per parlar-ne ?
 PL23 a::: sí
 E us poseu d'acord o no ?
 272
 2 29 3415 3506
 PL23 sí sí que ens posem d'acord el que passa és que per posar-nos més d'acord
 per anar fent el dia a dia s'ha de tenir molt més temps i això no pot ser
 E vale
 PL23 és a dir l'ideal fóra que poguéssim arribar a passar els mateixos exàmens
 E però no teniu temps per poder-ho acabar de fer no ?
 PL23 exacte això
 E per tant cada professor pel que veis sabeu que heu d'anar fent el llibre / i teniu al-
 tres materials ?
 PL23 no principalment el llibre i els llibres de lectura que fem

E	en això us poseu d'acord ?				
PL23	sí això sí				
E	tots				
PL23	amb la mateixa fitxa i la mateixa activitat que es faci				
E	però en canvi els controls del temari cadascú va més per lliure podríem dir-ho ?				
PL23	sí / però com que hem unificat quins exercicis s'han de fer i quins no				
E	així ho teniu unificat				
PL23	sí això sí				
E	vale vale				
PL23	però és a partir d'agafar el llibre que això és lo més pràctic això ho farem això sí això no				
E	i això us unifica i és el que feu el mateix no ?				
PL23	sí				
	292				
		2	25	3507	3742
E	a les hores de llengua teniu agrupaments o són els grups mare?				
PL23	de llengua només hi ha un petit grup de reforç d'aquells que són una dotzena de nanos que més dificultats té / i que més actitud positiva té per aprendre				
E	val				
PL23	no aquest nano que que que que té un rendiment més baix perquè la seva actitud és molt negativa sinó que té més actitud positiva / aquests són els que se seleccionen amb positiu no amb negatiu				
E	ja ja				
PL23	per poder treballar				
E	fer un grup de reforç i aquest grup de reforç segueix un programa diferent ?				
PL23	molt filtrant filtrant és a dir / a::: per dir-ho aixins el nivell d'exigència és menor per exemple per acabar-ho de::: per exemple a segon que es fa tota la part de sintaxi d'a::: d'anàlisi de (...)				
(...)	tema: explica i detalla conceptes de sintaxi i gramàtica. 3612-3742				
	252				
		2	26	3742	3752
PL23	el problema és que funcionem més al dia a dia				
E	us poseu d'acord ?				
PL23	sí amb la nostra bona comunicació entre nosaltres i				
E	bon rotllo !				
PL23	sí::: sí sí perfecte				
	261				
(...)	tema: definició de comunicació verbal, no verbal i audiovisual. 3753-3752				
		6	61	3925	4037
E	sobre el tòpic que una imatge val més que mil paraules / què en penses ?				
PL23	si aquesta imatge és ben transmesa sí / si aquesta imatge ha estat ben interpretada val més que mil paraules				
E	per tant és important preparar els nostres alumnes perquè aprenguin a interpretar aquestes imatges no ?				
PL23	sí sí però aquí es tractaria d'ajudar-los a interpretar aquestes imatges				
E	creus que és un paper important que ha de fer l'escola ?				
PL23	sí perquè::: ells treballaran amb la imatge / és a dir totes les seves feines / que es tracta de vendre el producte / es fa a través de la imatge / no es fa a través de la paraula				
E	i tu creus que aquí a l'escola es treballa perquè això es vetlli i es porti a terme ?				
PL23	home sí::: sobretot per la part d'audiovisual i plàstica / a segon nivell a segon cicle això es fa perquè home la professora hi està molt interessada				
	612				
		1	12	4038	4453
E	com va viure el canvi a la reforma aquí ?				
PL23	home aquí la reforma es va viure::: d'una manera traumàtica / i amb i amb i amb d'allò és a dir la gent va tirar endavant / la gent va tirar endavant perquè doncs:::				

primera era jove / per tant gent que podia tenir molta carnassa és a dir se li podia donar molta carnassa / gent que per altre cantó molt il.lusionada / se li va exigir molt / i l'estabilitat laboral també fa que un::: o caixa o faixa vull dir però vaja la reforma no es va viure com oh::: ! Que bé quina il.lusió es va viure de dir ep hi ha una necessitat / d'aquí a uns anys veurem unes millores però de moment mira la reforma va ser mira demà tot això / hi havia un que era el responsable i que deia per aquí i per aquí i a lo millor anàvem d'excursió tots no hi havíem anat mai i ens perdiem tots i havíem de tornar enrere tots i es va viure d'una manera::: conflictiva / conflictiva no conflictiva no / d'una manera una mica a vegades el que passa que ::. Que bueno també s'ha vist que direcció n'era conscient també a nivell d'Escola Pia / eren molt sensibles a veure el personal els sucarrimem però no els cremem / és a dir ens van demanar molt a nosaltres però també van veure que que que van saber desfer moltes coses / van saber admetre també molts errors / van saber admetre tot allò i una mica aquesta bona entesa va fer que les coses s'anessin estabilitzant / però vaja::: molts anys amb el compta quilòmetres aquell doncs::: això

122

6 67 4453 4600

- E d'acord i tornant altre cop a la importància del llenguatge verbal i de la imatge / què creus que pesa més ara al centre / l'escrit o la imatge ?
- PL23 home::: mira jo et diria que sens dubte el llenguatge verbal pesa / predomina més sobre la imatge
- E mhm
- PL23 la majoria de les nostres comunicacions amb els alumnes es fan a través del llenguatge verbal encara encara que cada vegada es veuen complementades i reforçades amb la imatge/ jo jo jo diria que no són excloents / sinó que fan una tendència convergent per perquè cada cop més la imatge se sap interpretar millor i enriqueix el llenguatge verbal
- E ja ja
- PL23 mmm els dos són interdependents
- E d'acord i gràcies

672

C 19990407-1623 CC2n P24

- (...) tema: informacions de tipus general. 00-049
- (...) tema: explicació del seu càrrec i del que més li agrada i el que menys. 049-144
- 145 449
- E com definiries els joves amb els que tu treballes a 3r i a 4t d'Eso ?
- P24 immadurs / immadurs a nivell de reflexió personal o de vivència de valors / mmm a veure / si més no més immadurs que abans / encara que més madurs en molts aspectes / nosaltres érem més // passarells a la seva edat / ells coneixen més el que és la vida en sí la problemàtica del carrer però llavors a l'hora d'assimilar aquesta informació són força més immadurs
- E quan em dius més immadurs que en què ho compares
- P24 és una dita de iaio que no m'agrada dir però és amb nosaltres a la seva edat però crec que és cert eh ? / crec que és cert estan més protegits a casa seva l'entorn és més protector / probablement això és la problemàtica més d'aquesta escola / del barri on està situada
- E per exemple si haguessis / tu que els coneixes molt i que tens contacte / què creus que és tu que és una de les coses que més els agradi fer ?
- P24 el mateix que ens agradava a nosaltres ajuntar-se en grup el grup encara que sigui per menjar pipes a la cantonada de::: del carrer
- E i alguna altra activitat que facin molt '
- P24 són molt diversos en aquest aspecte / s'ajunten també per aficions / però n'hi ha els skakers els esportistes / els discotequeros / no crec que hi hagi una activitat aglutinadora no crec que hi hagi una generació de les tecnologies una generació de:::
- E no ?

498

P24	no no ho crec				
E	has sentit aquets dies la notícia del noi de 16 17 anys que va matar els seus pares i els seus germans				
P24	sí				
E	quina reacció has vist que han tingut els alumnes ? / havien vist la notícia ?				
P24	sí l'havien vista i hi són indiferents una mica a la notícia / és el que dèiem són més immadurs / ells reben la informació però no l'assimilen i tampoc reflexionen / una cosa més que passa al món com poden passar les inundacions a Mossambic o com poden passar / poca gent assimila això i poden passar a fer una reflexió				
E	tu saps per quin mitjà de comunicació els ha arribat la notícia ?				
P24	per la TV				
E	i quins comentaris fan sobre la tele ?				
P24	televisiu ? / bé és una X / la televisió és una caixa d'evasió				
E	ells eh el que ells creuen sobre això / perquè si dius per exemple aquesta informació a ells els hi ha arribat per la televisió				
P24	doncs que la informació que a tu t'arriba és la dels quatre que els hi agrada fer-se veure i que:::fan broma al respecte i normalment els que els hi arriba o reflexionen sobre el tema / doncs no fan cap comentari / i ja fan la seva pròpia reflexió tampoc no volen quedar malament davant de davant de la resta del grup /on hi ha on hi ha 4 o 5 que fan broma / quina passada tio mira el samurai / els que tenen una reflexió més seriosa sobre el tema no la gosen dir en públic per això / per no quedar com uns prin-gats o uns tios massa seriosos / davant dels 4 pallassets que són els que fan gràcia				
		6 69*	500	535	
E	quan ara tu em deies que són poc reflexius sobre tota la informació que reben /				
P24	mhm				
E	creus que l'escola té un paper important per ajudar-los a ser més reflexius ?				
P24	home i tant / hauria de tenir				
E	hauria de tenir				
P24	té i hauria de tenir més / però tenim les hores que tenim i no:::podem				
E	quan tu dius que té a què et refereixes ?				
P24	a estones a tutuoria pots fer-los reflexionar en entrevistes personals / pots parlar amb ells en estones mortes / però no hi ha una estona dedicada a educació de valors i no crec que hi hagi de ser -hi eh ?				
692*			536	544	
E	tu creus que el problema bàsic és l'educació en valors / creus que en els mitjans de comunicació que veiem es té en compte aquesta educació en valors ?				
P24	no en absolut				
E	llavors per això dius tu que creus que són immadurs / i creus que l'escola hauria de potenciar més aquesta educació en valors				
P24	totalment				
		3	33	545	620
E	abans també em deies que els alumnes reben molta quantitat d'informació / tu creus que aquesta quantitat d'informació que reben i no l'assimilen / es podria treballar des d'alguna àrea ?				
P24	s'hauria de treballar des de totes les àrees				
E	des de totes les àrees / se t'acut alguna manera que es podria fer				
P24	no / es tracta d'agafar els continguts de flexibilitzar-los perquè recollin una mica tot això però encara estem elaborant tercers nivells de concreció / i això serà un pro-cés lent / lent molt lent i quan relament domines la matèria i la tens ben adaptada i no hi ha cap imprevist allavores et pots permetre el luxe entre cometes que no hauria de ser cap luxe d'adaptar la matèria a la realitat d'avui en dia				
333		6	64	622	700
E	a l'escola bàsicament quins sistemes o mitjans de comunicació::: es tenen per tre-ballar tots aquests conceptes ?				

- P24 es pot fer servir::: la ràdiodifusió jo què sé televisiva / es pot fer servir internet es pot fer servir la premsa escrita es poden fer servir tots
- E tu creus que per exemple per aquests mitjans audiovisuals que estan sortint avui en dia com poden ser internet i els vídeos veus que els professors estiguin interessats em refereixo amb els professors que tu més aviat tractes ?
- P24 estan interessats però hi ha una problemàtica com sempre de temps / el dia que tinguem el temari prou dominat / per poder fer aquest esforç doncs el farem estic segur però crec que han de passar uns anys
- 641
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 6 | 63 | 701 | 735 |
|--|---|----|-----|-----|
- E i l'actitud de l'escola sobre aquests mitjans de comunicació quina creus que és ?
- P24 molt correcta / molt correcta dins de les seves possibilitats econòmiques jo crec que és molt correcta perquè estan oberts a::: vaja un ús adequat i::: sensibles d'aquests nous mitjans
- 631
- | | | | | |
|--|--|--|-----|-----|
| | | | 736 | 807 |
|--|--|--|-----|-----|
- E per tant tu creus que::: el problema està en els professors i el temari que han de donar / fins que no puguin adaptar les seves assignatures en aquests nous mitjans
- P24 mhm sí i el problema és que encara estem en la mentalitat del BUP / tenim un temari i s'ha de donar el temari i no::: nosaltres som els primers que no ens creiem que és bo sacrificar part del temari / per bé d'augmentar l'educació en valors / o de reflexionar sobre l'ús dels ordinadors a classe
- E o la tecnologia aplicada no ?
- P24 tecnologia aplicada demana unes hores per poder conèixer la tecnologia / demana un esforç constant d'actualització jo mateix he fet la carrera tècnica i estic totalment obsolet respecte la tecnologia / tot és una qüestió de temps d'hores i d'equilibri == = canvi de cinta 807 fins 930
- | | | | | |
|--|--|--|-----|------|
| | | | 931 | 1013 |
|--|--|--|-----|------|
- E què estàvem dient ?
- P24 sí que la classe tutorial hauria de ser desglossada i compartida per tots els professors i no només el tutor / la tasca tutorial no només dura una hora a la setmana i cinc minuts al matí llavors venen grups d'adolescents que els més conflictius no els fan i has de perseguir-los / et baralles per qüestions del dia a dia / del funcionament rutinari de l'escola::: de 1300 alumnes que és molt difícil / la normativa perquè això pugui funcionar tot això són impediments / però vamos que hauríem de saber veure una mica::: que sí que es poden fer coses i intentar-les fer en la mesura del que sigui possible
- (...)
- | | | | | |
|--|--|--|-----------|------|
| | | | 1014-1140 | |
| | | | 1141 | 1250 |
- E creus que avui en dia amb els nostres alumnes hi ha molt més pes específic en el llenguatge no verbal que en el verbal ?
- P24 sí
- E i en què ho relacionaries això / quina causa creus que té ?
- P24 bé si volen tenir accés a informació verbal sigui per mitjans escrits o per mitjans audiovisuals o per mitjans dels que siguin / tenen totes les facilitats del món tenen biblioteques centres de recursos /informació audiovisual / internet etc. Etc. / si volem que la informació de primera mà del tu a tu sigui més efectiva doncs ha d'haver-hi una complicitat / i::: s'ha de veure s'ha de buscar aquesta complicitat i veure com la podem establir no hem de fixar una barrera entre el professor i l'alumne / cosa molt delicada de fer sense passar del simple col.lega i::: què tal que aleshores XX / hi ha una dita no::: que diu que la pitjor explicació del pitjor dels alumnes és millor que la millor explicació del millor professor del món / és certa per mi és certa / i nosaltres quan teníem la seva edat era molt més important el que ens deien els amics que no el que et deien els pares i molt menys els professors / no estic dient que ens convertim amb els seus col.legues / però tenir la complicitat / el nostre discurs només servirà per aprovar

- E i tu creus que la nostra complicitat ve donada molts cops pel llenguatge no verbal
P24 / moltes vegades
E segons tu creus que sí no ?
P24 sí
- 7 73 1251 1411
- E i si jo et digués el llenguatge audiovisual / on el classificaries entre aquests dos ?
P24 a tots dos / el llenguatge audiovisual / l'ús del vídeo per exemple és un exemple molt clar no ? / el vídeo emprat simplement per fotre un rotllo / per substituir el professor no serveix per res / el vídeo emprat d'una manera més dinàmica interactiva etc. doncs serveix per molt
- E quan dius d'una manera més dinàmica i interactiva / a què et refereixes ?
P24 crec que hi ha normes a l'ús del vídeo per mi molt clares / el vídeo no pot excedir mai els 10 minuts sinó estàs clavant una pallissa / el vídeo ha de ser demant pels alumnes no enxufat perquè sí
- E això són unes normes que tu has vist ?
P24 sí sí en la meva experiència
E en la teva experiència
P24 sí els llenguatges audiovisuals no poden sorgir gratuïtament per suplir un professor això és molt important / han de ser d'alguna manera sol.licitats pels alumnes o ser acceptats prèviament pels alumnes / tu els han d'introduir als alumnes que els acceptin que hem de fer servir aquest mitjà:: d'una manera natural no com un afegit / pot ser llenguatge verbal / és el que alguns autors diuen vídeoconferència el Ferrés en diu d'això:: la vídeoconferència / a mi no m'agrada gens / s'hauria de dir vídeo treball / això sí que és molt útil / jo faig servir molt poc el vídeo /
- E sí ?
P24 no m'agrada
- 731
- 6 69 1412 1514
- E i per exemple això que em deies tu de fer servir els mitjans audiovisuals has vist tu amb els professors que tractes o / tens coneixement que alguns professors treballin més directament el llenguatge formal de de de la comunicació audiovisual ?
P24 sí
- E sí com per exemple
P24 hi ha CV / un de mitjans audiovisuals / hi ha molts professors que incorporen el vídeo com a part de:: del seu sistema dels seus recursos
- E clar però una cosa és que tu incorporis aquests mitjans com a recurs de o com
P24 tu m'estàs preguntant sobre els elements formals d'aquests mitjans ?
E exacte qui ensenya per exemple a mirar un vídeo qui ensenya si saps des d'alguna assignatura o algun professor
P24 sí ho treballen en CV d'imatge i so
E m'explico que algú analitzi aquests plans / aquests colors
P24 i CV de cinema des de l'àrea de socials des de l'àrea de tecnologia i des de l'àrea de visual i plàstica
- E i en saps algun des de l'àrea de llengua ?
P24 no / però tinc un desconeixement del tema eh ? / no sé com funciona el departament de llengua
- 693
- 1515 1550
- E no saps com funciona / i per exemple tu has sentit també si alguns professors es queixin una mica que a l'hora de fer servir aquests mitjans audiovisuals a ells els hi manquin coneixements ?
P24 no no m'ha arribat aquesta queixa
E no t'ha arribat molt bé / vol dir que estan contents amb el que fan servir
P24 tampoc m'ha arribat que estiguin contents amb el que fan servir és que jo tinc un desconeixement de com funcionen els altres departaments eh ? / tu em preguntes del de llengua i no:::
E no ja ja però tu tens relació perquè com que parles amb tots els professors de tercer

i quart pues *

P24 * sí el que passa que parlo només amb els tutors
E amb els tutors clar / d'aspectes tutorialis / a nivell departamental no
6 61 1550 1614

E ... i sobre el famós tòpic que una imatge val més que mil paraules / què en penses ?
P24 / depèn de l'ús que facis de la imatge //
E com per exemple ?
P24 home si la imatge:: realment depèn de si la imatge arriba a motivar als alumnes o els
arriba a transmetre algo
E creus que fins i tot en algun moment la paraula podria tenir més pes que la imatge ?
P24 i tant i tant / sí sí
613
6 67 1615 1623

E i què creus que pesa més en el centre / el llenguatge verbal o la imatge ?
P24 el verbal
E gràcies
671

C 19990905-1400 CD-AL PL25cat-cast

(...) tema: informacions generals sobre la seva feina i el seu càrrec. 0-43
44 114

E quins materials feu servir a l'AL ?
PL25 llibres de text apunts fotocòpies // qualsevol material que sigui útil per la feina que fem
audiovisuais eh::

E quins audiovisuals per exemple ?
PL25 // doncs des de biografies d'autors pel.lícules reportatges eh::: la veritat és que no en
fem servir gaire /
E per què ?
PL25 perquè fem servir més materials audio que no pas d'audiovisuais /
E d'audiovisuais
PL25 perquè no hi ha moltes coses adaptades a::: als programes
3 33 115 118

E creus que s'haurien de treballar més aquests conceptes audiovisuals a classe ?
PL25 // jo penso que no
E no ?
332
7 73 119 150

PL25 penso que en principi quan s'usen com a suport ja està bé / com la informàtica no ? Mentre sigui
útil com a suport / com a una eina imprescindible per ensenyar llengua i literatura no
E no ho consideres com una eina imprescindible
PL25 quan és útil sí // com una cosa per fer fixa constantment i sempre no::: només quan quan té algu-
na utilitat d'exemplificar alguna cosa de veure-ho més clar de saber::: diferents tipus de parlars
de de vull dir quan és útil
732
3 32 151 233

E pots dir-me què en penses dels objectius del primer nivell de concreció sobre el que fa a la
comunicació audiovisual ?
PL25 no sé quins són
E doncs n'hi ha
PL25 de comunicació audiovisual
E sí
PL25 jo penso que::: és dir l'abús l'abús de::: dels mitjans audiovisuals o els mitjans informàtics em
sembla que és és perniciosa és dolenta / és a dir que són uns materials que nosaltres els

- hem de dominar ino ells a nosaltres hi ha molta oferta hi ha molta proposta / però no tota tota ella és adequada::: a la feina que hem de fer
- (...) tema: tornem a insistir en què el primer nivell parla de la comunicació audiovisual. 234-245
- 322
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 1 | 11 | 246 | 332 |
|--|---|----|-----|-----|
- E ... a més aquests continguts es comparteixen amb altres àrees / saps quines són ?
- PL25 sí però a vere una cosa vull dir / si parlem de teoria és una història si parlem de la pràctica n'és una altra i jo ja estic fart d'anar a fòrums i a debats i a cursos per dir-te l'exemple més clar és a dir / a literatura catalana els nanos han d'acabar fent textos imitant a Ausiàs March // això és completmanet surrealista / i que ho digui la llei no vol dir que això es pugui fer // i per tant el que diu de l'audiovisual la utilitat ? Sí són molt útils però els hem de dominar nosaltres / una cosa és els teòrics / de les lleis i l'altra és unes pràctiques i si parlem de la vida real parlem de la vida real si parlem de la teoria i si n'hem de parlar parlem-ne
- E però el primer nivell és un referent amb el que ha de comptar tothom / llavors s'adapta però és el que hi diu / crec que com a mínim s'ha de saber quin és i com s'executa
- PL25 sí / d'acord
- 112
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 3 | 34 | 333 | 345 |
|--|---|----|-----|-----|
- E llavors dins del departament teniu present aquest aquests continguts audiovisuals
- PL25 sí
- E sí / de quina manera ?
- PL25 / nosaltres quan hi ha temes determinats importants i sobre els quals coneixem algun tipus de material audio o audiovisual l'utilitzem
- 342
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 7 | 74 | 346 | 400 |
|--|---|----|-----|-----|
- E en quin sentit per exemple tu ho portes a l'aula ?
- PL25 per exemple jo quan he estudiat el modernisme / un cop l'he explicat un cop he vist les característiques un cop etc. És útil poder passar una pel.lícula de Solitud de Víctor Català o com a mínim un fragment
- 741
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 7 | 73 | 401 | 545 |
|--|---|----|-----|-----|
- E i després en la pel.lícula què treballes en ella ?
- PL25 no no és que a la pel.lícula ja anem buscant totes aquelles altres característiques / és un punt de mesura d'exemplificació
- E val
- PL25 si treballem dialectes / home és lògic que un cop hem estudiat les característiques dels dialectes *
- E * però per exemple fas un estudi més formal de la pel.lícula o *
- PL25 * no a vere els materials / nosaltres no anem a buscar la informació per sí mateixa / busquem la utilitat de la informació llavors / si ens és útil un poema escrit si és útil una pel.lícula serà útil per exemplificar allò que nosaltres / hem estudiat hem vist hem analitzat etc.
- E d'acord
- PL25 per tant hi busquem la utilitat / el que ens interessa són els continguts / no la forma
- E val (...)
- (...) tema: preguntem si fan el mateix al primer cicle d'ESO i respon que sí, només ho fan servir com a eina de suport si és útil. 540-545
- 732
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 2 | 24 | 546 | 600 |
|--|---|----|-----|-----|
- E a vere els materials al departament qui els escull ?
- PL25 els materials audiovisuals ?
- E els materials en general # que feu servir
- PL25# el departament de mutu acord
- E i els materials audiovisuals
- PL25 també
- 241
- (...) tema: definició de comunicació verbal i no verbal. 601-650
- | | | | | |
|--|---|----|-----|-----|
| | 3 | 33 | 651 | 745 |
|--|---|----|-----|-----|

- E quan em deies que posàveu els audiovisuals quan eren útils als continguts que us anaven bé / a la societat actual se'n fa servir molt de llenguatge audiovisual / de quina manera creus que això s'ha de tenir present en l'AL ?
- PL25 // és que aquí hi ha un problema a vere / el tema de l'audiovisual no és un tema de l'AL // és un tema completament transversal / és a dir el món d'avui dia és un món completament audiovisual / el món de la imatge i del so // i té tot un codi una simbologia / que òbviament no podem explicar els de llengua només és a dir això fa referència a socials fa referència a l'art fa referència pràcticament a totes les àrees / a tecnologia / fa referència a totes / per tant amb::: la història per això et dic que la utilitat em sembla que és molt important entendre això bé de la
- 333
- 7 73 746 833
- PL25 ... utilitat i no només si hi ha tants plans o hi ha uns altres plans o com estan focalitzats si en un pla americà o no sé què / perquè t'ho dic t'ho dic perquè avui dia és important / més que fer molta informàtica i vere molts vídeos ser reflexiu / per tant quan tu poses una cosa és perquè és útil per reflexionar sobre un aspecte / icònic o un aspecte::: verbal o un aspecte::: gestual / que allà hi surt i per tant / els nanos els hem de preparar a reflexionar no a veure quans plans hi ha o quantes figures retòriques hi ha en aquest poema / vull dir els hem de preparar / per ser reflexius com la informàtica a més això no ho dic jo eh ? / la informàtica és una cosa que els tècnics està demostradíssim / per exemple el Cebíán que és el del grup X // ho diu claríssim no hem d'ensenyar als nanos el word / hem d'ensenyar que allò és una eina / i que d'aquí a deu anys el word no li servirà per res / i ha de saber reflexionar com s'han d'enfrontar a una màquina ja està
- 733
- 4 42 834 840
- E a l'hora que vosaltres apliqueu l'audiovisual a la classe t'ha suposat algun esforç a l'hora de posar una pel.lícula o una altra cosa
- PL25 no
- E no amb el que sabies ja en tenies prou
- 422
- 6 62 841 900
- E i en el departament quina actitud observes que tenen els teus companys ?
- PL25 depèn depèn de les persones
- E alguns potser són més reticents que els altres ?
- PL25 no no reticents però alguns a::: alguns hi veiem més la::: utilitat i d'altres doncs a.:. Bueno potser perquè estan més acostumats a mètodes tradicionals els costa més
- 623
- 6 63 901 911
- E i l'escola i la direcció quina és la importància que donen als mitjans de comunicació audiovisual ?
- PL25 això depèn molt dels departament i la gent // no hi ha un criteri general
- 632
- 7 72 912 923
- E teniu eines per treballar-ho
- PL25 sí però en falten moltes
- E sí com per exemple ?
- PL25 a vere els vídeos són molt cars / i s'ha fet un esforç aquest any de comprar-ne uns quants / però bueno no tenim tot el material que desitjaríem
- 722
- 924 929
- E l'escola veus que hi té una actitud oberta o a vegades *
- PL25 * sí sí sí en principi sí / a vere jo no he tingut mai cap problema
- 2 22 930 952
- E dins del departament vosaltreu teniu fet el tercer nivell de concreció junts o com programeu ?
- PL25 tenim només el segon nivell de concreció de català i de castellà perquè hem canviat els materials
- E teniu els dos ?
- PL25 el segon nivell de concreció
- E sí teniu els dos el de castellà i el de català ?

PL25 sí / ...

224

2 23 953 1028

PL25 ... el tercer no perquè com que des de direcció se'ns ha demanat aquest any que canviem els objectius // nosaltres teníem plantejat fer el tercer nivell aquest curs

E mhm

PL25 però com que ens han demanat doncs prioritzar un altre tipus de coses doncs lògicament ho hem deixat

E i a l'hora d'anar a classe cadascú fa una mica de:::

PL25 pactem pactem pactem els nivells de concreció / a vere::: el que és rellevant de cada unitat el que interessa i tot això ho tens pactat prèviament

E vale

PL25 el que passa és que no està escrit però bueno / però a l'hora de la veritat el funcionament diari és el que marca

233

2 27 1029 1159

E i dins del departament teniu sistemes de correcció conjunts / per exemple si un fa classe a primer d'ESO i hi ha dos professors avaluen de la mateixa manera o teniu sistemes de correcció ?

PL25 mmm a segon cicle d'ESO i a Batxillerat el sistema està unificat

E ho teniu per escrit o ho teniu*

PL25 * hi ha coses que sí hi ha coses que no forma part del tercer nivell i::: i::: doncs per tant hi ha coses escrites i hi ha coses que són::: simplement de pacte oral / a primer cicle és més difícil

E al primer cicle cadascú va una miqueta:::

PL25 // no hi ha criteris diferents / llavors no hi ha comú acord i hi ha criteris diferents

E i no arribeu al comú acord

PL25 no les persones són molt complexes i:::

E vale

PL25 si no hi ha voluntat d'acord és difícil / ara a segon cicle i a Batxillerat sí / tant criteris de correcció com d'avaluació com criteris doncs de::: de::: continguts / el que no tenim i no els volem tenir són criteris de metodologia / perquè creiem que és molt bo que els nanos s'acostumin a tenir profes diferents i maneres de fer diferents a més que tots tenim una mica::: aptituds diferents i per tant si el PL28 és bo amb dialectologia és lògic que ell s'hi esplai perquè els nanos n'aprendran molt i si el meu és més la literatura de postguerra doncs m'hi desplegaré més no ?

E segons cadascú

PL25 cadascú una mica les seves aptituds no ? / jo penso que és bo / de com més maneres de fer hagin vist els nanos millor / sempre que els continguts hagin estat els mateixos // i una mica la forma o els criteris d'avaluació també no ?

272

1200 1242

E quina actitud veus dels professors del departament a l'hora d'ensenyar llengua ?

PL25 a vere no sé si som vocacionals però els que estem aquí ens agrada molt la feina / i ens la creiem // el que passa és que comptem amb unes limitacions òbvies de temps i de problemàtica / dels nanos / però sempre acabes tenint la sensació que no has pogut fer tot el que tu voldries // però les limitacions marquen no ? // i per tant t'agradaria que els ananos els poguessis tenir més motivats t'agradaria fer més coses de les que fas / t'agradria tenir molt més temps per preparar les coses però és clar les coses són com són

2 25 1243 1340

E teniu grups de reforç no ?

PL25 tenim uns quants grups de reforç a català

E quin és l'objectiu d'ells ?

PL25 l'objectiu està marcat des de fa temps i l'objectiu que tenim ara en principi és canviar tot aquest sistema de fet a tercer ja ho estem fent

E ja no feu grups de reforç

PL25 a tercer no

E i què feu ?

PL25 a tercer el que fem és dues hores amb el grup sencer que són més aviat teòriques i::: d'aspectes gramaticals / i una hora amb mig grup partit on es treballa més qüestions d'expressió d'ortografia

	d'expressió oral				
E	i a primer i a segon				
PL25	l'any que ve ho farem ja				
E	i a primer cicle què fan / un programa paral·lel al de classe ?				
PL25	feien i fan el programa de mínims				
E	el programa de mínims amb un altre professor				
PL25	si és que això era possible perquè hi ha grups que / hi ha molts ACIS i llavors doncs això és un problema més afegit				
E	teniu alguna cosa feta per als ACIS ?				
PL25	sí vam fer un document que vam presentar a direcció al començament de curs				
E	vale				
	252				
		2	28	1341	1400
E	en crèdits variables oferiu més temes sobre la comunicació audiovisual ?				
PL25	depèn hi ha determinats crèdits on sí es fa servir molt material audiovisual o molt material àudio i des de socials també en fan un de cinema				
E	d'acord				
	281				
C	19993006-1115 AL			PL26cat-cast	
(...)	tema: informacions generals. 00-57'				
			58'		132
E	quin material feu servir a les classes de llengua / llibres o fitxes:::				
PL26	feu servir fitxes i coses que el departament prepara				
E	quina editorial feu servir ?				
PL26	feu servir l'editorial Castellnou però amb amb idea de canvi				
E	molt bé				
PL26	Castellnou a primer i segon i canvi de fer Santillana a primer i segon o bé a Castellà Santillana i a català Cruïlla o Santillana / encara no ho sabem i a Batxillerat feu servir per primer i segon Santillana				
E	Batxillerat no cal				
PL26	a vale				
		3	31	133	221
E	llavors tu creus que els objectius generals d'AL s'adeqüen a les necessitats dels joves que tenim avui en dia ?				
PL26	sí sí sí / jo crec que són adequats el que passa és que com que o sigui la reforma en el fons encara és nova::: / doncs encara s'han de::: o sigui que els professors encara hem de::: de mirar com com ho transmetem però són adequats / el que passa és que a vegades dius que els nivells han baixat / els nivells han baixat és molt relatiu / si ho comparem amb els objectius de d'etapa / els objectius són bons / el que passa que com nosaltres els els duem a terme o no és diferent				
E	molt bé ...				
	311				
		2	22	221	248
E	... el segon nivell de l'AL / vosaltres com l'heu fet ?				
PL26	nosaltres hem agafat els nivells de concreció de les editorials / i llavors ho hem adequat a la realitat i a vegades hem canviat doncs per exemple el que es feia a tercer en algun llibre que es feia a tercer doncs hem canviat els llibres / i el de tercer l'hem posat a quart i el de quart l'hem posat a tercer /				
E	mhm				
	221				
		2	210	249	320
PL26	o bé algunes coses que es donen a català i a castellà no cal per exemple ho hem anat adequant				
E	heu fet això què deies que és interessant no ? / heu mirat els continguts de català i de castellà i heu intentat posar-vos d'acord a l'hora de donar-los				
PL26	a::: s'està fent / és una feina que s'està fent				
	506				

- E encara no ho teniu acabat el segon nivell de concreció ?
 PL26 no el segon ho tenim tot / i tenim més o menys dit això és de tercer això és de quart tal tal
 E mhm
 PL26 però la coordinació encara s'està fent / no està acabada
 E la coordinació no la teniu acabada
 PL26 no
 E vale / però treballeu tots junts al departament
 PL26 sí
 E hi ha només un únic departament
 PL26 sí
 2101
 2 22 321 400
 E el tercer nivell el teniu present a l'hora de programar / és a dir de preparar el que heu de portar a l'aula ?
 PL26 // o sigui no ho tenim a mà per anar-nos-ho mirant però sí que saps el que és el que has de donar sí que saps què és lo que s'ha d'aprendre XX a final de curs
 E no el teniu encara fet el 2n nivell però / el teniu com si diguéssim "en mente"
 PL26 no sí que està fet el 2n nivell / perquè nosaltres tenim una editorial i la la o sigui ho tenim fet però a l'hora de programar / si programes segons com que hi ha::: o sigui lo de primer ja sabem lo que s'ha de donar:::
 E mhm
 PL26 llavors ho programes
 E per tant ho teniu present el què és *
 PL26 * sí
 E el que són els objectius
 PL26 no agafes el full i t'ho mires / però ja ho tens
 E però ho teniu / molt bé ...
 224
 3 34 400 502
 E ... heu tingut present incloure-hi l'educació audiovisual ?
 PL26 audiovisual amb alguns fem::: / en llengua és una mica difícil o bé passes en algunes classes algunes pel.lícules / de literatura / o bé recitals recitals de poesia / o bé a vegades amb amb coses de castellà pots passar::: o sigui el que passa és aquí a l'escola és que molts nanos són catalanoparlants / llavors el què pots fer són dictats a partir d'un caset / però és molt difícil fer:::
 E però vosaltres ho teniu present / a::: És que el primer nivell del currículum parla molt també d'aquesta educació audiovisual a l'àrea de llengua i m'agradaria saber si vosaltres ho teniu present
 PL26 doncs nosaltres no no massa / el què fem és::: algun cop vídeos / algun cop amb::: o sigui amb casets / però molt::: molt poquet
 E vale i ...
 342
 7 73 502 541
 E ... i abans quan em deies que fèieu servir el vídeo a literatura per passar pel.lícules
 PL26 sí
 E quina és la finalitat de la pel.lícula o del caset ?
 PL26 o sigui la finalitat d'una pel.lícula seria d'una novel.la::: / o sigui d'una novel.la que dius que és important per la perquè pel curs::: / doncs a més de llegir-la llavors la passes o potser en aquest cas no has llegit la novel.la i passes la pel.lícula / la finalitat és una mica per dir::: la literatura és algo més viscut que no pas la lectura / per sensibilitat
 E per sensibilitat
 PL26 sí
 E o potser per motivació
 PL26 motivació
 E però per treballar els aspectes més formals del llenguatge
 PL26 no no
 E audiovisual

PL26	no no ho tenim present				
E	tu saps *				
	731				
		2	28	542	615
PL26	* bueno ho tenim present en un crèdit de ràdio / vale ?				
E	ah no teniu present en CV ?				
PL26	sí de ràdio i televisió en CV				
E	per exemple quins feu ?				
PL26	el de ràdio i televisió				
E	mhm				
PL26	que de fet de fet es va fer / el vam deixar de fer i ara el tornarem a fer				
E	vale				
PL26	vull dir que encara no et puc dir gaire com va i es farà a 4t				
E	a 4t d'ESO				
PL26	vale ? / el que passa que::: igual no serà ràdio i televisió serà un altre::: el que sí serà de:::				
E	per tant de treballar el llenguatge oral en castellà				
	molt bé / bàsicament és el que necessiteu no ? ...				
	281				
		5	51	615	630
E	... tu creus que::: el primer nivell de concreció sobre aquest llenguatge audiovisual els continguts que dona també apareixen en altres àrees / pots intuir o saps quines són ?				
PL26	plàstica				
E	i alguna altra ?				
PL26	visual i plàstica i:::				
E	socials per exemple				
PL26	sí				
	511				
		5	52	631	648
E	el vostre departament té algun tipus de relació amb aquests altres departaments ?				
PL26	no / a vegades sí que hem demanat col.laboració al de visual i plàstica per fer un algunes coses puntuals pel sopar literari o per algo així				
E	però no ho feu com pel llenguatge audiovisual				
PL26	això no				
	522				
(...)	tema: definició de llenguatge verbal, no verbal i audiovisual. 649-740				
		6	61	741	810
E	sobre el famós tòpic que una imatge val més que mil paraules / què en diries tu ?				
PL26	/ una imatge val més que mil paraules ?				
E	sí / bueno el que et sembla / creus que és veritat ?/ Que sí que no ?				
PL26	// mmm en certs / a vegades pot ser veritat / sí o un gest a vegades val més que mil paraules o sigui hi estic d'acord / el llenguatge és important però a vegades el llenguatge no verbal és molt més important que el verbal				
	612				
				811	831
E	tu fas alguns d'aquests crèdits de ràdio i televisió ?				
PL26	no				
E	no d'acord				
PL26	faig un crèdit que és de teatre que és per treballar l'expressió oral / en castellà				
E	en castellà és el que veieu que més costa				
PL26	sí és on hi ha més mancances / no és perquè el català els nens el parlin molt bé el català però sí que són més catalanoparlants que no pas castellanoparlants				
		3	33	832	840
E	tornant una mica al que t'he dit abans / tu creus que aquests continguts de la comunicació audiovisual s'han de treballar des de l'AL / ho trobes oportú ?				
PL26	sí ho trobo oportú però no tenim els mitjans de moment				
	331				
		4	42	841	900

E	què creus que fa falta ?				
PL26	més informació				
E	més informació per qui ?				
PL26	per part nostra				
E	pels professors				
PL26	i buscar més recursos / el que passa és que abans de buscar recursos d'això busquem altres recursos				
E	humans ?				
PL26	sí humans o::: mira l'ordinador o::: altres coses aixís més ràpides més pràctiques / és a dir que el recurs el tens més a mà				
E	molt bé ...				
421		6	69	900	947
E	... com descriuries l'actitud que l'escola té en aquest camp ?				
PL26	//				
E	en la comunicació de masses i el llenguatge audiovisual				
PL26	sí sí sí				
E	com la descriuries no ?				
PL26	home jo crec que en altres àrees sí que es treballa molt				
E	com per exemple ?				
PL26	visual i plàstica que hi ha un crèdit que fan conjuntament amb tecnologia / que no sé com es diu el crèdit però sí que sé que creen una pel.lícula / en anglès no ? També es treballa molt / bueno no ho sé com es treballa vaja / je je je jo crec que::: es podria potenciar molt més				
E	i l'actitud creus que és oberta o tancada ?				
PL26	és que no és ni oberta ni tancada / em sembla que no s'hi ha pensat				
E	no s'hi ha pensat en aquest aspecte				
PL26	sí				
693		7	74	948	1002
E	i material en teniu per fer servir ?				
PL26	sí que tenim material / tenim vídeo tenim pel.lícules però crec que és un recurs encara poc potenciat sí / encara estem per altres coses abans d'arribar aquí				
741		7	73	1003	1032
E	i tu creus que::: si es potenciés aquest recurs afavo afavoriria els aspectes de l'aprenentatge de la llengua ?				
PL26	sí potser sí / però ho desconec				
E	ho desconeixes vale vale				
PL26	potser sí::: perquè sé que he vist vídeos doncs / o sigui a vegades més que res per canviar la::: o sigui la metodologia a l'aula / una cosa que la pots portar tu::: doncs potser a partir d'un vídeo doncs els nanos doncs / mira els hi queda més quan dius X i llavors no sé				
731				1033	1050
E	i a l'ordinador hi baixeu a fer algunes activitats ?				
PL26	en alguns CV / o algun crèdit de reforç amb algun grup d'aquests de reforç utilitzen no sé quin sistema hi ha un programa d'això de reforç de llengua catalana i castellana				
		6	67	1051	1056
E	què diries que pesa més a l'escola / el llenguatge verbal o la imatge ?				
PL26	el llenguatge verbal				
671		1	12	1057	1115
E	i per acabar / com descriuries la implantació de la reforma a l'escola ?				
PL26	massa ràpida				
E	per què ?				
PL26	doncs mira a l'inici teníem molta il.lusió i força / pe però de mica en mica cansament				
E	sí ?				
PL26	sí perquè hi havia molta feina i no no no sabíem gaire com fer les coses				

E d'acord
122

C 19992306-2914 AL PL27cat-cast

(...) tema: informacions de tipus general. 00-150

2 24 151 256

E qui escull el material que feu servir al departament ?
PL27 home jo aquest any he trobat que el material ja estava escollit / perquè quan jo vaig començar al mes d'octubre el curs ja havia començat / tot i que és cert que he trobat molta facilitat però dels altres crèdits que he anat fent els altres trimestres per poder escollir per poder canviar si volia

E és a dir el que has hagut de seguir més són els crèdits comuns
PL27 perquè estaven marcats / però::: de fet és el llibre que feien servir els alumnes però de fet escollir continguts donar unes coses o unes altres ho he escollit jo::: amb tota la llibertat

E és a dir perquè dedueixo que potser la manera de treballar al departament / quina és ?
que cada professor fa el que vol a la classe ? / m'entens no ?

PL27 bé::: el que vol jo he pogut fer-ho amb castellà perquè era l'única que feia aquest nivell i no hi havia cap altre professor / primer i segon no hi havia cap altre professor / per tant jo podia decidir / amb català estava una mica més marcat no ? I hem treballat en conjunt sempre queda aquell marge de llibertat de poder i a més tenim cursos diferents en diferents graus de dificultat i ho hem d'adaptar no ?

241

2 22 257 416

E per tant / per exemple per fer el tercer nivell de concreció tu saps si teniu en compte el segon nivell ?

PL27 a veure jo no conec el segon nivell en canvi jo he estat treballant aquest any amb tercer nivell de concreció de castellà / o l'hem estat treballant

E i::: de castellà coneixes el segon nivell de concreció ?

PL27 a veure amb línies molt generals

E però tu l'has vist escrit el document ?

PL27 no jo no l'he vist escrit

E us l'han ensenyat ?

PL27 jo no l'he vist escrit ?

E l'heu comentat ?

PL27 no jo no l'he vist l'únic acord és que clar jo he arribat el mes d'octubre / per tant suposo que moltes coses estan fetes / de totes maneres el departament de castellà / com que::: a primer i a segon hi havia un professor i a tercer i quart n'hi havia un altre / i no hi havia cap més d'alguna manera eren ells qui::: s'ho feien no ? / jo de castellà doncs no ho he vist / clar i hi ha un professor que ha marxat per tant no hi ha un referent / no com a català clar que tens un referent de poder parlar amb una persona que està treballant i::: que dius això

E vale vale

PL27 o allò clar

E el que podem dir és que el segon nivell de concreció de castellà sí que està fet

223

2 23 417 509

PL27 jo he estat treballant sobre el tercer nivell perquè d'alguna manera començar sobre una feina que hauríem corregit l'any / i que anirem treballant perquè d'alguna manera estem que si no et poses X hi ha gent que ho ha treballat a català i ens hem dividit el tercer ? / però no es pot fer el tercer si abans no s'ha fet el segon !

PL27 a veure però del segon nivell / hi ha moltes coses que estan ja decidides / potser no hi haurà constància oficial de què està fet però

E vale vale

PL27 però perquè si no no ho podríem treballar no ? / i hem estat hem començat a treballar en

- aquesta línia alguns professors més cap una àrea i uns professors cap a l'altra e:: perquè bueno per començar a fer camí i després anirem::: canviant anirem afegint i treient però::: és que si no::: no comences mai
- E clar
- PL27 no t'hi poses mai a treballar
- 233
- 2 27 510 602
- E escolta / al departament teniu criteris establerts sobre com avaluareu els alumnes de primer d'ESO quan acabin / què mirareu que hagin de tenir per poder aprovar / teniu uns criteris decidits pels procediments / actituds i conceptes ?
- PL27 de castellà no
- E de castellà és a dir tu has aprovat sobre els teus criteris i ningú t'ha dit com ho havies de fer i a segon d'ESO pel final de cicle / teniu algunes pautes ?
- PL27 no::: perquè a primer i a segon el problema era aquest hi havia una persona que ha marxat i no hi ha res escrit
- E no hi ha res escrit / per tant t'has hagut de:::
- PL27 sí sí
- E t'han donat alguna cosa al departament on tu veiessis escrits els criteris de 3r i 4t per avaluar ?
- PL27 no::: suposo que ara aquests dies que tenim és que ara és quan tenim i farem tot això per departaments és quan parlen de totes aquestes coses
- E vale / tu ets més especialista en llengua castellana de primer cicle
- PL27 sí
- E i perquè has portat tu tots els cursos no ?
- PL27 sí
- E molt bé ...
- 272
- 3 31 602 654
- E ... recordes alguna cosa del primer nivell de concreció de l'AL ? / l'has llegit ?
- PL27 ui sí però fa molt temps eh ?
- E fa temps no ? / tampoc no el tens molt fresc / almenys els objectius generals d'àrea de llengua / tu creus que són adequats a la societat actual ? / els que exigeixen per quan acabi un noi o noia a 4t d'ESO ?
- PL27 el que crec és que s'adeqüen a la realitat que trobes jo no crec que siguin mmm gaire adequats al que hauríem de tenir eh ? / sí que és cert que X arriba un moment que has de dir el que hi ha és això / i si el que hi ha és això no busquem més perquè ens estamparem contra una paret no ?
- E per tant us adapteu bastant al tipus que hi ha no ?
- PL27 sí sí
- 312
- 3 34 656 745
- E tu saps si al departament hi ha alguna consigna o us han dit alguna cosa per treballar la comunicació audiovisual a les classes de llengua ?
- PL27 / no no n'hem parlat
- E no n'heu parlat ?
- PL27 no a veure a castellà hi ha pocs professors / llavors a les reunions que hi ha de departament bàsicament es treballen de català / el que es treballa de castellà és quan jo em reuneixo amb l'altre professor de 3r i 4t per fer d'alguna manera parlar la continuïtat del que he estat treballant dels mínims que han d'adquirir etc. No ? / llavors també al departament hem fet algunes sessions de com ho teniu què feu i::: vull dir una mica per posar a veure què és el mínim que jo necessito per poder::: treballar no ?
- E d'acord / per tant de la comunicació audiovisual al departament no n'heu parlat ni se us ha dit que tingueu en compte algun aspecte
- PL27 no no n'hem parlat
- 342
- 4 41 746 927
- E dels llibres que tu has fet servir a 1r i a 2n d'ESO / que són de l'editorial

- PL27 castellnou
 E això mateix / tu recordes alguns temes on s'hi treballi la comunicació audiovisual ?
 PL27 el que hem treballat ha estat una part de::: de::: la::: la ràdio / vam treballar la ràdio
 E mhm
 PL27 i després molt molt poc però ja estat de forma::: una mica diferent vam fer uns cursos al vídeo
 E al vídeo / què heu treballat del vídeo ?
 PL27 no l'hem treballat com a tema no ? / o com el cinema que es treballen els diferents temes o el que més vam treballar per exemple la ràdio com els diferents tipus com organitzar un programa de ràdio / com els nanos els divideixes per grups i han de valorar la seva X que li toca la publicitat que li toca l'entrevista que li toca i després ells han gravat una part a casa i entre tots el que és música el que volen posar de fons el que vulguin etc. I després es tracta de fer una sessió de ràdio a la classe on tothom va posant el seu casset / i ::: posen la part gravada i després en allà fan una edició de::: del programa de ràdio
 E i del vídeo què heu treballat ?
 PL27 del vídeo s'ha treballat més com a tema general no ? /
 E a quin curs ho heu fet ?
 PL27 no hem fet a primer
 E ho heu fet a primer
 PL27 sí però no tant / així com a la ràdio hem dedicat hores hi hem dedicat treball de grup::: i després la posada en comú / el vídeo no el vídeo ha estat més doncs de parlar de la dificultat però és cert que::: potser és una de les mancances que tenim no ? / és una cosa molt positiva que hauríem de*
- 413
- | | | | | |
|--|---|----|-----|------|
| | 4 | 42 | 928 | 1000 |
|--|---|----|-----|------|
- E * perdona quan dius mancances a què et refereixes / de formació de mitjans de::: l'escola ?
 PL27 és més de formació / jo ho veis a veure potser clar tampoc he tingut gaire ocasió de::: de veure si hi ha mitjans a l'escola no ? / perquè quan ja no t'hi has ficat / no t'hi has ficat suposo per aquí aquest any perquè::: he arribat i a veure no busquem més / no compliquis més la gent XX / per tant sí que és cert que els alumnes que tenim / ...
- 421
- | | | | | |
|--|---|-----|------|------|
| | 6 | 651 | 1001 | 1044 |
|--|---|-----|------|------|
- ... que els alumnes que tenim i carai els alumnes en general doncs és una de les coses que més els hi arriba / i que no la fem servir gaire / per exemple nosaltres al departament una de les coses que::: que::: potenciem molt aquest any és el teatre no ? / i com a mínim un cop al trimestre han d'anar a veure una obra fora / i llavors arriben els altres trimestres i com a mínim haurien de veure encara que fos amb vídeo a l'escola una altra obra de teatre doncs això ens ha quedat una mica enlaire no ? / per problemes que em penso més de temps no ? Per poder-ho preparar per poder-ho enllestir de::: clar també és cert que això és una cosa que farem així i que l'any que ve la millorarem no ? / anirem completant
- 651
- | | | | | |
|--|---|----|------|--|
| | 7 | 74 | 1045 | |
|--|---|----|------|--|
- E quan em deies activitats de vídeo / us referiu més al vídeo per fer-lo servir com a suport ?
 PL27 no jo no no anem a treballar una mica quin és el funcionament i com a suport sí que l'hem fet servir / però com a suport l'hem fet servir en els variables / molt més
 E als CV ?
 PL27 als CV
 E per exemple quan em dius treballar el vídeo a quins aspectes et refereixes / a aspectes més de caire formal o::: ?
 PL27 de caire formal
 E de mirar els plans que hi ha::: de com funciona la música el color
 PL27 sí però molt així eh ? Molt per sobre:::
 E molt per sobre
 PL27 molt per sobre
- 741
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 65 | 1120 | 1154 |
|--|---|----|------|------|

E	i això creus que és una assignatura que teniu pendent de treballar amb els alumnes de primer cicle ?				
PL27	sí jo crec que sí:: / crec que sí perquè crec que és una eina que els hi arriba / podem hem de fer servir molt perquè ens facilitaria moltes moltes coses que a vegades pensem i això no sé com entrar-li als nanos no ? En aquest aspecte o::: això que hem de treballar penso que també és això que amb ells estan receptius / perquè és un món de de de::: perquè és un món on ells estan receptius a qualsevol cosa d'aquest tipus / doncs hauríem d'aprofitar-ho més...				
	651	4	42	1154	1202
PL27	... potser també és que als professors ens costa / i no sabem com fer-ho servir				
E	per la formació				
PL27	evidentment sí				
	421	6	63	1203	1229
E	a tu t'han donat alguna facilitat a l'escola per poder-ho fer això / que si tu vols demanar algun suport te'l donin ?				
PL27	jo crec que sí / jo crec que sí				
E	estan oberts a poder-vos ajudar ?				
PL27	sí sí crec que sí que solen oferir				
	631	4	42	1230	1347
E	vale aquí a l'escola teniu moltes coses de les noves tecnologies també no ?				
PL27	sí sí				
E	ja és interessant no ?				
PL27	sí molt molt però a veure / jo penso que::: una mica passa perquè nosaltres fem aquest l'esforç / també és veritat que ens demanen molts esforços és a dir la societat et demana que et continuis posant-te al dia que facis cursets d'actualització que facis lo altre / al final dius has de treballar has de fer les hores has d'estar aquí / i no pots renunciar a la teva faceta humana / evidentment no ? / i privada perquè també::: vols fer això per sobre de tot clar				
E	clar				
PL27	no ? / per això de vegades penses mira / en el meu cas per exemple / per mi el greu problema és aquest / a mi moltes vegades m'agradaria fer moltes coses però reconec que tinc aquestes mancances / és a dir és que jo per engegar això amb els nanos jo primer hauria de fer tot això perquè tampoc no t'hi veus en cort de dir poso això en marxa i que surti el què::: / que potser a vegades hauríem de fer això / ho poso en marxa i l'any que ve sortirà millor / i l'altre ja millorarem / però fins que tu no tens aquella seguretat de dir mira jo ja ho domino i ja sé com fer-ho / no::: no et llances no ?				
E	no et llances ...				
	421	1	13	1347	1425
E	... tu com has vist que han viscut la reforma els profes del teu departament ? / has sentit comentaris o alguna cosa ja que quan es va iniciar aquí tu no hi erets ?				
PL27	no				
E	llavors com creus que s'està vivint la reforma al departament ?				
PL27	jo crec que s'està vivint d'una forma positiva				
E	sí ?				
PL27	sí::: jo crec que sí::: / que són gent molt jove::: i ::: clar això també ajuda no ? / a veure les coses jo personalment sempre he dit que la reforma té coses bones i evidentment té algunes coses que s'haurien pogut estalviar no ? / perquè hi ha coses que::: doncs per mi no haurien de ser-hi i que suposo també que és una manera de justificar-se XX				
	131	1	11	1426	1540
E	però malgrat tot creus que és positiva i que pot funcionar per l'ensenyament de la societat actual ?				
PL27	sí l'única cosa és que::: és que és lo contrari del que tu fas jo no ho havia pensat mai però penso que::: l'educació no pot anar mai separada de la societat / però no ens confonem / perquè a vegades també l'educació marca / el tipus de societat que tenim i això no ho podem				

- oblidar / no ens hem d'acoplar tant tant tant que ens desvii és a dir hem d'anar junts però procurant una mica nosaltres marcar també::: la via perquè nosaltres fem ajudem a fer com a mínim / i a vegades això se'ns oblida eh ?
- E hem viscut períodes històrics on l'educació ha marcat la societat / mirem el franquisme / és que jo també he reflexionat molt sobre la societat d'avui / com vivim i llavors el món de l'escola ...
- 11a
- 5 51 1541
- E ... bé encetem una part que encara no hem treballat sobre el primer nivell de concreció / hi ha una part que també surt en altres àrees / uns continguts de comunicació audiovisual saps o pots intuir quines poden ser ?
- PL27 //
- E és a dir on es treballen també aspectes més formals no ? /
- PL27 //
- E mira una és l'àrea de visual i plàstica i també surt a la de socials /
- PL27 sí
- 51a
- 5 2 1542 1710
- E al departament treballem amb algun altre departament d'aquests / per portar accions conjuntes o:::
- PL27 no però a veure / jo no he viscut aquí cap inici i cap final de curs
- E ja ja
- PL27 que és quan es treballa tots aquests aspectes que potser és un moment de dir això ho hauríem de fer / a::: jo no tampoc no sé XX per això és el primer any que treballo reforma per tant / és que no ho sé::: / em refereixo a què si això li preguntes a una persona que porti més anys en aquí doncs sabrà molt més que jo
- 522
- 2 21 1711 2230
- E vosaltres sou un únic departament / vigileu i teniu en compte què feu a català i què feu a castellà / per no repetir-vos / és a dir hi ha un seguiment dels conceptes i dels procediments?
- PL27 a veure::: a mi el que m'ajuda a això és que jo faig català i castellà / no ? Per tant el fet que sé exactament què estàs fent quan arribes dius recordeu això de català ? Doncs tu pots fer un flash i al moment d'alguna manera recordar o fer recordar als nanos que estàs fent allò i no tornar a repetir perquè bé jo penso que la llengua té un greu problema no ? / amb els alumnes / quan notes aquest rebuig XX perquè hi ha alguns nanos que rebutgen la llengua l'assignatura de llengua / i jo he arribat a la conclusió que molts d'ells és que ja els hi ha explicat tantes vegades el mateix que quan senten que els hi van a explicar ja no escolten / a veure els hi expliquem els determinants a primer i tornem a explicar-los a català i a castellà i al llibre de segon torna a sortir i arriba a tercer i en tornes a parlar i al final els nanos
- E ja no saben ni què és
- PL27 no::: no és que arriben a una cosa i és que si ho he entès ja està i si no ho he entès és igual ja::: perquè ja m'ho van explicar i ho vaig entendre no ? / jo crec que és un mecanisme de dir no tornem a parlar d'això que ja m'ho han explicat llavors això què faig que quan arribo a castellà / doncs això recordeu que és el que hem explicat oi que recordeu això sí sí sí doncs vinga va anem a fer una altra cosa / a primer bàsicament he treballat la llengua oral i en aquesta escola que és una escola que bàsicament parla català he trobat una dificultat en molts nanos de parlar simplement de parlar castellà / llavors un dels aspectes que bàsicament hem treballat i que potser en principi no és el que pensava que faria i no estava establert doncs és aquesta l'expressió oral i per mi treballant el que és l'expressió i l'ortografia / ha estat bàsic perquè són uns nanos que això és un altre món que parles i alguns fan un esforç i estan parlant i sembla que els hi costi com si diguéssim parlant
- E sembla una llengua segona
- PL27 una llengua estrangera / ho és llavors clar tot el que són continguts gramaticals han quedat una mica relevats
- E i ja els has treballat a català no ?
- PL27 sí no no és que afortunadament clar potser saber el què s'està fent en aquest nivell de català m'ha afavorit per dir és igual no cal que els hi expliqui o si dic això que hem vist a català a

- castellà només::: hi ha aquestes diferències / només recordeu això no ? / d'alguna manera per centrar els nanos que tiren molt i::: i que són nanos que m'interessa que també no ? No quedin ::: endarrere
- E però a nivell de departament això està escrit d'alguna manera que ho contempla o cadascú fa una mica el que vol ?
- PL27 és que a castellà està doncs una mica::: el professor s'ho fa / no ?
- E ja
- PL27 tot el que s'ha treballat a català està treballat / hi ha més professors llavons clar és molt interessant que hi hagi una coordinació que no vagi cadascú fent::: no
- E ja
- PL27 doncs a castellà com que només hi havia un professor és més fàcil
- E un professor a primer cicle
- PL27 sí clar::: / amb els altres hem tingut converses / clar del que necessiten que sàpiguen quan els hi arriben (...)
- (...) tema: posa exemples concrets sobre el que han de saber a 3r i a 4t d'ESO. 2040-2230
- 212
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 2 | 26 | 2231 | 2238 |
|--|---|----|------|------|
- E com descriuries la teva relació amb els companys de departament ?
- PL27 molt bona
- E molt bona / us enteneu
- PL27 sí
- E parleu
- PL27 sí
- E molt bé
- PL27 sí
- 261
- (...) tema: definició de la comunicació verbal, no verbal i audiovisual. 2239-2430
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 61 | 2431 | 2540 |
|--|---|----|------|------|
- E i sobre el famós tòpic que una imatge val més que mil paraules / què en penses ?
- PL27 // a veure / sí però / aquest però vol dir jo defenso la llengua / jo penso que la comunicació oral és vàlida penso que matisa moltes coses penso que té una entesa que a vegades la imatge no ens dóna i que també a vegades la imatge ens dóna massa informació / és a dir ens treu la part subjectiva que nosaltres podem afegir-hi a la comunicació oral / quan parles d'una persona i la tens i pot canviar introduir matisos i pots dir sí a viam però amb aquell to amb aquella cosa i una imatge moltes vegades és plaf allò / i ja està i és verd rodó i::: no per tant / jo crec que és molt bona la imatge crec que sí que evidentment / que però no ens oblidem mai que l'altra part és important i molt vàlida / no ens hi podem anar a l'altre extrem
- 613
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 6 | 67 | 2541 | 2556 |
|--|---|----|------|------|
- E en aquesta escola com tu definiries / què pesa més el món de la imatge o encara el món del llenguatge verbal ?
- PL27 encara crec que pesa més l'escrit
- 671
- | | | | | |
|--|---|----|------|------|
| | 2 | 28 | 2557 | 2645 |
|--|---|----|------|------|
- E tu saps variables on es treballin els mitjans de comunicació ?
- PL27 mira a socials és molt fàcil eh ? / són crèdits que es presten molt a::: l'audiovisual no ? es presten molt / amb literatura per exemple jo ho vull fer però no ho he pogut fer per manca de temps de preparació no ? / però amb literatura un dels crèdits que he fet veis que es presta moltíssim / i m'he quedat amb les ganes no ? / el material per poder-ho treballar de poesia sobretot que és el que més costa que els hi arribi no ? / i que penso que a través d'això els hi hauria arribat molt més / però::: hi ha altres crèdits que::: és més difícil no ?
- E sí...
- 282
- | | | |
|--|------|------|
| | 2646 | 2719 |
|--|------|------|
- E ... perquè ara que diem això de literatura / si bé recordo la feu en crèdits obligatoris no ?

PL27	sí saps què passa que a segon / el llibre de segon inclou la literatura i llavors com que només tenim 2 trimestres el que es fa és enlloc de 2 trimestres de llengua i literatura es fa doncs un trimestre que es treballa la llengua i un altre trimestre la literatura / llavors aquest trimestre que es treballa la literatura es fa com un CV però obligatori				
E	però obligatori per tots				
PL27	exacte		2718	2914	
E	tu què en penses que el nou currículum doni la llengua i la literatura conjuntament ?				
PL27	//				
E	creus que està millor que abans o no ?				
PL27	// a veure jo sí que penso que ha estat un avanç / però no penso tampoc que sigui tan problemàtic / a vegades depèn més del professor i del grup classe que tens perquè vagi amb un camí una direcció o un altre / jo aquest any per exemple (...)				
(...)	tema: explica la seva experiència personal. 2756-2914				
C	1999407-1210 AL				PL28cat-cast
(...)	tema: informacions de tipus general		00'	100'	
			101	122	
E	a l'hora d'anar a l'aula / quins materials feu servir per treballar ?				
PL28	depèn / llibre / la llibreta // i depèn del que s'estigui donant / mapes cassetes / vídeos				
E	acabeu de complementar amb tots aquests elements				
PL28	sí sí sí				
		2	23	123	140
E	i a l'hora de portar-ho a l'aula / ho planifiqueu conjuntament el que fareu dintre de l'aula o cada professor treballa una mica				
PL28	no cada professor treballa una mica:: lliurement / decidim el programa i llavors cadascú a no ser que hi hagi:: alguna algun punt com per exemple de com explicarem dialectes per exemple el material el preparem conjuntament el que seigui però normalment cada professor té llibertat llavors per per decidir				
E	i si això que hem dit que prepareu cadascú seria el tercer nivell de concreció individual				
PL28	sí				
	232				
		2	22	141	145
E	el segon nivell de concreció el teniu fet ?				
PL28	sí::				
E	de català i castellà				
	224				
		2	210	146	153
PL28	sí sí sí home falta conjuntar eh el català i el castellà				
E	què vols dir que us falta conjuntar ?				
PL28	home falta conjuntar perquè hi ha moltes coses que s'expliquen per doble / i llavors ara la feina d'aquest any serà intentar casar:: els programes de català i de castellà per rendibilitzar les hores que tenim / no explicar dues vegades el el codi missatge i				
E	i això ho fareu aquest any				
PL28	sí				
	2102				
		2	23	154	243
E	i a l'hora de programar aquest 3r nivell que porteu a l'aula / teniu en compte els aspectes del segon nivell ? / ho llegiu tots conjuntament ?				
PL28	sí sí el tercer nivell també el fem conjuntament				
E	vale				

- PL28 el que passa és que l'altre és com cadascú es prepara les unitats didàctiques
E molt bé ...
231
3 34 244 314
- E ... hi heu tingut present els continguts de comunicació audiovisual a l'hora de programar ?
- PL28 sí
- E sí ? / m'ho pots explicar més o menys de quina manera ?
- PL28 home de fet dóna per poc però sempre que podem / introduïm introduïm algun algun vídeo algun caset que pugui ajudar sobretot en aspectes com història de la llengua literatura i::: i dialectologia que són diguem els que donen més de sí / en la nostra matèria
341
7 73 315 522
- E i quan introduïu algun element / algun suport d'aquest tipus / quina és la finalitat amb la qual ho feu ?
- PL28 ampliar una mica el que s'ha fet a classe / a per un costat / doncs si és literatura que vegin / que vegin també altres maneres de parlar en el cas de la dialectologia / que a més a més doncs es poden arribar fins i tot a fer alguns exercicis / pràctics etc. una mica tot això
- E podríem resumir-ho dient que tenen la finalitat de ser més un suport
- PL28 sí sí sí de més són un suport
- E un suport / llavors els els continguts de la part més formal d'aquest d'aquest llenguatge ho teniu present a l'hora de treballar a les classes de llengua ?
- PL28 sí sí sí sí
- E em podries dir una mica com ?
- PL28 a veure / de quina manera / depèn / tot depèn de la unitat que estàs fent / una mica a sí::: per exemple continuant amb els dialectes si estem fent es dóna::: és bastant / interactiu per entendre'ns perquè no comencem amb la matèria sinó que comencem escoltant / escoltant diversos dialectes i els nanos han de dir què hi veuen de diferent entre un i altre i llavors a partir del que ells han vist nosaltres anem formalitzant tot plegat no ? Per exemple i en algunes unitats didàctiques passa a l'inrevés però ho teniu per exemple seqüenciat per mirar de treballar ::: no sé
- E sí:::
- PL28 aquí mirem els aspectes més formals per veure
- PL28 sí sí sí
- E o sí mireu una pel·lícula per exemple treballeu els aspectes més formals
- PL28 estan més o menys sí més o menys seqüenciats sí
- E i esteu tots d'acord a l'hora de portar-ho a terme ?
- PL28 sí el que passa és que l'aplicació que hi fa cadascú és diferent / perquè depèn llavors de cadascú / hi ha qui li agrada més doncs començar pels aspectes formals i continuar i hi ha qui li agrada més començar / més interactivament
732
3 32 523 644
- E què en penses del tractament que el currículum dóna a la comunicació verbal i no verbal de l'ÀL ?
- PL28 a mi em sembla que::: === canvi de cinta. 533-545
els nanos dominen poc la comunicació no verbal
- E mhm
- PL28 o sigui que els nanos dominen molt poc els signes / ensenyem a parlar i ensenyem a escriure però no ensenyem a a::: quins són els trets comunicatius no verbals / i això és important que el nano ho domini també no ? / que ho facin servir / jo crec que no ho fem / o ho fem poc però el currículum ja contempla alguna cosa / poca però contempla i no l'explotem vull dir que és una mica culpa de tots / potser s'hauria d'integrar molt més dintre del currículum / fer-ho més específic
- E mhm
- PL28 i::: que llavors nosaltres estiguéssim preparats per per ajudar als nanos a comunicar-

	se també no verbalment				
E	per què creus que és tan important la comunicació no verbal ?				
PL28	perquè de fet ens comuniquem no verbalment molt sovint / vull dir quants cops el eto la mriada:: el gest han traït el que estaves dient /				
	321				
(...)	tema: definició de la comunicació no verbal i verbal. 645-712				
		5	51	713	753
E	quan abans em deïes que el currículum era una mica insuficient en els aspectes de la comunicació no verbal				
PL28	sí				
E	també aquests continguts poden treballar-se des d'altres àrees / saps quines són o pots intuir-les ?				
PL28	no m'imagino no no sé quines són eh ? Però m'imagino que visual i plàstica / i música potser				
E	i també socials				
PL28	les socials ?				
E	sí també tenen en compte aquests continguts i aspectes formals				
PL28	bueno				
	511				
		3	33	754	821
E	tu estàs d'acord en què també surtin a l'AL ?				
PL28	és que el sí:: jo diria que formalment haurien de sortir sobretot a l'àrea de català perquè:: és propi d'aquesta àrea / però que evidentment s'hauria de treballar i avaluar si es fa un treball d'avaluació:: per un treball d'expressió s'avalua s'hauria d'avaluar tot / sembla				
E	d'acord				
PL28	i això no es fa				
E	no es fa molt bé...				
	331				
		4	42	821	848
E	... pel que em sembla entendre tu a l'aula hi portes aquests aspectes de comunicació audiovisual / no ?				
PL28	sí				
E	a l'hora de fer-ho / has hagut de buscar tu alguna formació personal / per poder-ho després treballar amb els alumnes ?				
PL28	no:: perquè ho faig d'una manera força intuïtiva i rudimen rudimentària eh ? Vull dir que sí que hauria de fer-ho però no no ho he fet				
E	i llavors / vale vale...				
	422				
		6	63	848	915
E	...i tu quina actitud veus a la direcció de l'escola sobre aquest terreny ?				
PL28	home que encara li falta li falten:: mitjans / i li falta preparació / llavors penso que llavors un cop tinguéssim això llavors li faltarien també els recursos propis / vull dir que sí:: si s'han de tenir vídeos enregistrats / i un catàleg doncs / doncs s'hauria de fer / aquí anem molt coixos				
	632				
		7	72	916	1012
E	quan em dius mitjans a quins et refereixes que fan falta ?				
PL28	mitjans doncs que en comptes d'haver-hi un vídeo volàtil / o amb rodes / doncs es pogués integrar:: a l'aula / l'ideal fóra que ja no t'haguessis de desplaçar que tot això existís a l'aula / que no tinguéssim d'anar reservant i adaptant adaptant quan està lliure o no etc. / seria molt més senzill fins i tot podries fer-ho molt més didàcticament si estigués a l'aula / si sabessis que no ho has de fer tot en una sessió / eh podries partir el vídeo en 10' explicació i:: demanar doncs què han vist etc. Però és clar si has de fer-ho tot d'una tirada perquè saps que l'endemà ja no et toca el vídeo malament /				
	722				

			1013	1027
E	però tu creus que tenen la mentalitat oberta o no ?			
PL28	/ suposo que sí / sí és que no n'hme parlat mai no ho sé			
E	llavors tu creus que seria més fàcil i adaptable si tinguéssim més mitjans / per tots			
PL28	sí sí és clar és clar			
		6	62	1028
E	i amb els teus companys de departament veus que hi ha algun interès especial			
	per aquest tema o no			
PL28	no			
E	o el treballeu perquè toca::			
PL28	no no no no / n'hem fet alguna menció per visualitzar obres de teatre que són difícils			
	d'anar a veure però no n'hem parlat mai			
E	potser hi ha altres coses que us preocupen més			
PL28	és que::: hi ha molta feina je je je			
	622			
		5	52	1058
E	feu algun tipus de treball conjunt amb altres departaments / el de visual o el de soci-			
	als ?			
PL28	no			
E	per treballar aquests continguts ?			
PL28	no			
	522			
		6	61	1106
E	llavors si et preguntés per tu què val més una imatge que mil paraules / què me'n			
	dius ?			
PL28	/ és un tòpic			
E	sí ja ho sé / llavors amb què et quedaries ?			
PL28	depèn del moment / hi ha moments que val més una paraula que mil imatges i hi ha			
	moments en què és millor una imatge i una paraula i::: no no no aquests tòpics no			
	me'ls crec no me'ls he cregut mai			
	612			
		2	28	1138
E	teniu algun CV per treballar la comunicació audiovisual ?			
PL28	n'haviem tingut eh ? Havíem fet / literatura i cinema per exemple / havíem fet::: no sé			
	què més / no no ho sé però ara::: els haurem de deixar perquè:::			
E	d'acord gràcies			
	282			

APÈNDIX IV

A continuació mostrem un resum de les dades que ens han sortit significatives de l'IES-A i de l'E-C, ja que per a l'IES-B no han estat significatives, després d'aplicar el programa SDIS-GSEQ. Per tal de poder-les interpretar, cal buscar la relació entre les columnes de l'esquerra, que indiquen el codi macro, amb les de la dreta, on es recullen els codis que han estat considerats com conductes condicionades per a cada pregunta. A més, només són significatius estadísticament aquells valors iguals o més grans de 1,96, per al nivell de significació de 0.05, i encara ho són molt més els iguals o superiors a 2,58, si el nivell de significació és de 0.01. És a dir, que a la pregunta 11 l'han seguit amb elevada relació associativa les respostes 111 i 112. Per tal de facilitar la seva localització, les hem destacades en color gris clar. Així s'ha procedit amb totes les preguntes i respostes de l'IES-A i de l'E-C (IV.2.).

IV.1. RESUM DE LES PROVES DEL SOFTWARE INFORMÀTIC DE L'IES-A.

PROVA 1

<<< GSEQ 4.0.0 >>> Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Datos	Condicionados							
	111	112	113	121	122	131	132	
11	2.01:	5.72:	0.00:	0.00:	-1.52:	0.00:	-1.04:	
11a	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	
12	-0.48:	-1.35:	0.00:	0.00:	6.40:	0.00:	-0.48:	
13	-0.54:	-1.54:	0.00:	0.00:	-0.78:	0.00:	3.89:	
21	-0.41:	-1.16:	0.00:	0.00:	-0.59:	0.00:	-0.41:	
22	-0.71:	-2.03:	0.00:	0.00:	-1.04:	0.00:	-0.71:	
23	-0.66:	-1.87:	0.00:	0.00:	-0.96:	0.00:	-0.66:	

Datos	Condicionados							
	133	211	212	213	221	222	223	
11	-1.30:	0.00:	-1.04:	-0.73:	0.00:	0.00:	-1.30:	
11a	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	
12	-0.59:	0.00:	-0.48:	-0.33:	0.00:	0.00:	-0.59:	
13	4.83:	0.00:	-0.54:	-0.38:	0.00:	0.00:	-0.67:	
21	-0.51:	0.00:	5.16:	3.60:	0.00:	0.00:	-0.51:	
22	-0.89:	0.00:	-0.71:	-0.50:	0.00:	0.00:	3.65:	
23	-0.82:	0.00:	-0.66:	-0.46:	0.00:	0.00:	-0.82:	

Datos	Condicionados			
	224	231	232	233
11	-1.72:	-0.73:	-1.30:	-1.30:
11a	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
12	-0.78:	-0.33:	-0.59:	-0.59:
13	-0.89:	-0.38:	-0.67:	-0.67:
21	-0.67:	-0.28:	-0.51:	-0.51:
22	4.85:	-0.50:	-0.89:	-0.89:
23	-1.08:	2.23:	3.97:	3.97:

* Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación normal.

PROVA 2

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Datos	Condicionados							
	241	242	243	251	252	261	262	
24	6.08:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-0.93:	0.00:	
25	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	
26	-0.93:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	6.08:	0.00:	
27	-0.84:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-1.06:	0.00:	
28	-0.84:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-1.06:	0.00:	
29	-1.47:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-1.85:	0.00:	
31	-0.84:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-1.06:	0.00:	

	271	272	281	282	291	292	2101
24	-0.74:	-0.35:	-0.84:	0.00:	-0.51:	-1.29:	0.00:
25	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
26	-0.93:	-0.45:	-1.06:	0.00:	-0.64:	-1.63:	0.00:
27	5.36:	2.56:	-0.95:	0.00:	-0.57:	-1.46:	0.00:
28	-0.84:	-0.40:	6.08:	0.00:	-0.57:	-1.46:	0.00:
29	-1.47:	-0.70:	-1.67:	0.00:	2.10:	5.34:	0.00:
31	-0.84:	-0.40:	-0.95:	0.00:	-0.57:	-1.46:	0.00:

PROVA 3

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Datos	Condicionados						
	321	322	331	332	333	341	342
32	4.29:	4.29:	-0.49:	-0.34:	0.00:	0.00:	-1.41:
33	-0.42:	-0.42:	5.03:	3.51:	0.00:	0.00:	-1.20:
34	-0.97:	-0.97:	-0.97:	-0.68:	0.00:	0.00:	6.24:
41	-0.68:	-0.68:	-0.68:	-0.47:	0.00:	0.00:	-1.95:
42	-0.62:	-0.62:	-0.62:	-0.43:	0.00:	0.00:	-1.78:
43	-0.68:	-0.68:	-0.68:	-0.47:	0.00:	0.00:	-1.95:

	411	412	413	414	415	416	417
32	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-0.49:	-0.34:	-0.71:
33	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-0.42:	-0.29:	-0.61:
34	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-0.97:	-0.68:	-1.41:
41	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	3.10:	2.17:	4.51:
42	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-0.62:	-0.43:	-0.90:
43	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-0.68:	-0.47:	-0.99:

	421	422	431	432	433
32	-0.81:	-0.34:	-0.49:	-0.61:	-0.49:
33	-0.69:	-0.29:	-0.42:	-0.52:	-0.42:
34	-1.60:	-0.68:	-0.97:	-1.20:	-0.97:
41	-1.12:	-0.47:	-0.68:	-0.84:	-0.68:
42	5.62:	2.38:	-0.62:	-0.77:	-0.62:
43	-1.12:	-0.47:	3.10:	3.85:	3.10:

* Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación normal.

PROVA 4 NO SURTEN DADES SIGNIFICATIVES

PROVA 5

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Datos	Condicionados						
	661	662	671	672	681	682	683
66	0.00:	5.39:	-0.41:	0.00:	-0.19:	0.00:	-0.19:
67	0.00:	-0.41:	5.39:	0.00:	-0.41:	0.00:	-0.41:
68	0.00:	-0.28:	-0.59:	0.00:	3.74:	0.00:	3.74:
68a	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
69	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
71	0.00:	-0.52:	-1.10:	0.00:	-0.52:	0.00:	-0.52:
72	0.00:	-0.46:	-0.98:	0.00:	-0.46:	0.00:	-0.46:
73	0.00:	-0.80:	-1.68:	0.00:	-0.80:	0.00:	-0.80:

	691	691x	692	693	693x	711	712
66	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-0.28:	-0.41:
67	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-0.59:	-0.86:
68	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-0.40:	-0.59:

68a	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
69	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
71	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	2.87:	4.22:
72	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-0.67:	-0.98:
73	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-1.15:	-1.68:

	721	722	731	732	733	734
66	-0.35:	-0.28:	-0.46:	-0.46:	-0.19:	0.00:
67	-0.73:	-0.59:	-0.98:	-0.98:	-0.41:	0.00:
68	-0.50:	-0.40:	-0.67:	-0.67:	-0.28:	0.00:
68a	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
69	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
71	-0.93:	-0.75:	-1.26:	-1.26:	-0.52:	0.00:
72	4.01:	3.21:	-1.12:	-1.12:	-0.46:	0.00:
73	-1.43:	-1.15:	3.14:	3.14:	1.30:	0.00:

PROVA 6

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Dados	Condicionados						
	741	742	743	772	811	812	911
74	1.92:	2.53:	0.88:	0.00:	0.00:	-2.21:	0.00:
77	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
81	-0.97:	-1.28:	-0.44:	0.00:	0.00:	4.36:	0.00:
91	-1.35:	-1.77:	-0.61:	0.00:	0.00:	-1.13:	0.00:

Dados	Condicionados
	912
74	-3.05:
77	0.00:
81	-1.13:
91	4.36:

IV. 2. RESUM DE LES PROVES DEL SOFTWARE INFORMÀTIC DE L'E-C.**PROVA 1**

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Dados	Condicionados						
	11a	111	112	113	121	122	131
11	2.73:	0.00:	2.73:	0.00:	0.00:	-0.87:	-0.39:
12	-0.60:	0.00:	-0.60:	0.00:	0.00:	4.00:	-0.60:
13	-0.27:	0.00:	-0.27:	0.00:	0.00:	-0.60:	4.00:
21	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
22	-0.70:	0.00:	-0.70:	0.00:	0.00:	-1.56:	-0.70:
23	-0.60:	0.00:	-0.60:	0.00:	0.00:	-1.33:	-0.60:
	132	133	211	212	213	221	222
11	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-0.39:	0.00:
12	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-0.60:	0.00:
13	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-0.27:	0.00:
21	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
22	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	1.53:	0.00:
23	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	-0.60:	0.00:
	223	224	231	232	233		
11	-0.39:	-0.73:	-0.39:	-0.39:	-0.57:		
12	-0.60:	-1.11:	-0.60:	-0.60:	-0.87:		
13	-0.27:	-0.50:	-0.27:	-0.27:	-0.39:		
21	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:		
22	1.53:	2.85:	-0.70:	-0.70:	-1.02:		
23	-0.60:	-1.11:	1.79:	1.79:	2.62:		

PROVA 2

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Datos	Condicionados						
	241	242	251	252	261	262	271
24	4.58:	0.00:	0.00:	-0.48:	-0.48:	0.00:	0.00:
25	-0.48:	0.00:	0.00:	4.58:	-0.48:	0.00:	0.00:
26	-0.48:	0.00:	0.00:	-0.48:	4.58:	0.00:	0.00:
27	-0.61:	0.00:	0.00:	-0.61:	-0.61:	0.00:	0.00:
28	-0.72:	0.00:	0.00:	-0.72:	-0.72:	0.00:	0.00:
29	-0.33:	0.00:	0.00:	-0.33:	-0.33:	0.00:	0.00:
210	-0.48:	0.00:	0.00:	-0.48:	-0.48:	0.00:	0.00:
31	-0.61:	0.00:	0.00:	-0.61:	-0.61:	0.00:	0.00:
32	-0.48:	0.00:	0.00:	-0.48:	-0.48:	0.00:	0.00:
	272	281	282	291	292	2101	2102
24	-0.61:	-0.48:	-0.48:	0.00:	-0.33:	-0.33:	-0.33:
25	-0.61:	-0.48:	-0.48:	0.00:	-0.33:	-0.33:	-0.33:
26	-0.61:	-0.48:	-0.48:	0.00:	-0.33:	-0.33:	-0.33:
27	4.58:	-0.61:	-0.61:	0.00:	-0.42:	-0.42:	-0.42:
28	-0.91:	3.07:	3.07:	0.00:	-0.50:	-0.50:	-0.50:
29	-0.42:	-0.33:	-0.33:	0.00:	4.58:	-0.23:	-0.23:
210	-0.61:	-0.48:	-0.48:	0.00:	-0.33:	3.16:	3.16:
31	-0.76:	-0.61:	-0.61:	0.00:	-0.42:	-0.42:	-0.42:
32	-0.61:	-0.48:	-0.48:	0.00:	-0.33:	-0.33:	-0.33:
	311	312	321	322			
24	-0.48:	-0.33:	-0.33:	-0.33:			
25	-0.48:	-0.33:	-0.33:	-0.33:			
26	-0.48:	-0.33:	-0.33:	-0.33:			
27	-0.61:	-0.42:	-0.42:	-0.42:			
28	-0.72:	-0.50:	-0.50:	-0.50:			
29	-0.33:	-0.23:	-0.23:	-0.23:			
210	-0.48:	-0.33:	-0.33:	-0.33:			
31	3.64:	2.51:	-0.42:	-0.42:			
32	-0.48:	-0.33:	3.16:	3.16:			

PROVA 3

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Datos	Condicionados						
	331	332	333	341	342	411	412
33	3.29:	1.82:	2.62:	-0.57:	-1.40:	-0.57:	0.00:
34	-1.04:	-0.57:	-0.83:	1.82:	4.45:	-0.57:	0.00:
41	-0.68:	-0.38:	-0.54:	-0.38:	-0.92:	2.76:	0.00:
42	-1.04:	-0.57:	-0.83:	-0.57:	-1.40:	-0.57:	0.00:
43	-0.68:	-0.38:	-0.54:	-0.38:	-0.92:	-0.38:	0.00:
44	-0.38:	-0.21:	-0.30:	-0.21:	-0.51:	-0.21:	0.00:
	413	414	415	416	417	421	422
33	-0.57:	0.00:	0.00:	-0.57:	0.00:	-1.23:	-0.83:
34	-0.57:	0.00:	0.00:	-0.57:	0.00:	-1.23:	-0.83:
41	2.76:	0.00:	0.00:	2.76:	0.00:	-0.81:	-0.54:
42	-0.57:	0.00:	0.00:	-0.57:	0.00:	3.88:	2.62:
43	-0.38:	0.00:	0.00:	-0.38:	0.00:	-0.81:	-0.54:
44	-0.21:	0.00:	0.00:	-0.21:	0.00:	-0.45:	-0.30:
	431	432	433	441	442		
33	-0.57:	-0.83:	0.00:	-0.57:	0.00:		
34	-0.57:	-0.83:	0.00:	-0.57:	0.00:		
41	-0.38:	-0.54:	0.00:	-0.38:	0.00:		
42	-0.57:	-0.83:	0.00:	-0.57:	0.00:		
43	2.76:	3.99:	0.00:	-0.38:	0.00:		
44	-0.21:	-0.30:	0.00:	5.00:	0.00:		

PROVA 4

Lag 1. ADJR. Adjusted residuals

51	2.49:	4.44:	2.49:	-0.41:	-0.74:	0.00:	-0.41:	-0.99:
52	-0.36:	-0.65:	-0.36:	2.82:	5.04:	0.00:	-0.36:	-0.87:
61	-0.60:	-1.07:	-0.60:	-0.60:	-1.07:	0.00:	1.72:	4.11:
62	-0.25:	-0.45:	-0.25:	-0.25:	-0.45:	0.00:	-0.25:	-0.59:
63	-0.41:	-0.74:	-0.41:	-0.41:	-0.74:	0.00:	-0.41:	-0.99:
64	-0.46:	-0.82:	-0.46:	-0.46:	-0.82:	0.00:	-0.46:	-1.10:
65	-0.36:	-0.65:	-0.36:	-0.36:	-0.65:	0.00:	-0.36:	-0.87:

	613	621	622	623	631	632	641	642

51	-0.74:	0.00:	-0.41:	-0.41:	-0.59:	-0.74:	-0.41:	-0.74:
52	-0.65:	0.00:	-0.36:	-0.36:	-0.52:	-0.65:	-0.36:	-0.65:
61	3.08:	0.00:	-0.60:	-0.60:	-0.86:	-1.07:	-0.60:	-1.07:
62	-0.45:	0.00:	4.12:	4.12:	-0.36:	-0.45:	-0.25:	-0.45:
63	-0.74:	0.00:	-0.41:	-0.41:	3.57:	4.44:	-0.41:	-0.74:
64	-0.82:	0.00:	-0.46:	-0.46:	-0.66:	-0.82:	2.23:	3.98:
65	-0.65:	0.00:	-0.36:	-0.36:	-0.52:	-0.65:	-0.36:	-0.65:

	642x	651	652					

51	-0.59:	-0.74:	-0.41:					
52	-0.52:	-0.65:	-0.36:					
61	-0.86:	-1.07:	-0.60:					
62	-0.36:	-0.45:	-0.25:					
63	-0.59:	-0.74:	-0.41:					
64	3.20:	-0.82:	-0.46:					
65	-0.52:	5.04:	2.82:					

PROVA 5

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Datos	Condicionados						
	661	662	68a	681	682	683	691
66	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
68	0.00:	0.00:	2.40:	2.40:	0.00:	4.30:	0.00:
69	0.00:	0.00:	-0.67:	-0.67:	0.00:	-1.20:	0.00:
71	0.00:	0.00:	-0.18:	-0.18:	0.00:	-0.32:	0.00:
72	0.00:	0.00:	-0.43:	-0.43:	0.00:	-0.77:	0.00:
73	0.00:	0.00:	-0.77:	-0.77:	0.00:	-1.37:	0.00:

	692	692x	693	711	712	721	722

66	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
68	0.00:	-1.14:	-0.90:	0.00:	-0.43:	-0.77:	-0.62:
69	0.00:	4.11:	3.24:	0.00:	-0.67:	-1.20:	-0.96:
71	0.00:	-0.48:	-0.38:	0.00:	5.74:	-0.32:	-0.26:
72	0.00:	-1.14:	-0.90:	0.00:	-0.43:	4.30:	3.45:
73	0.00:	-2.05:	-1.61:	0.00:	-0.77:	-1.37:	-1.10:

	731	732	733	734	671	672	

66	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	
68	-1.03:	-1.03:	-0.62:	0.00:	0.00:	0.00:	
69	-1.60:	-1.60:	-0.96:	0.00:	0.00:	0.00:	
71	-0.43:	-0.43:	-0.26:	0.00:	0.00:	0.00:	
72	-1.03:	-1.03:	-0.62:	0.00:	0.00:	0.00:	
73	3.21:	3.21:	1.93:	0.00:	0.00:	0.00:	

PROVA 6

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Datos	Condicionados						
	741	742	743	811	812	911	912
74	2.22:	0.64:	0.64:	0.00:	-3.32:	0.00:	0.00:

APÈNDIXS

81		-2.22:	-0.64:	-0.64:	0.00:	3.32:	0.00:	0.00:	
91		0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	

V.1. REPETICIONS LÈXIQUES IDÈNTIQUES PER ALS MCM EN ELS CURRÍCULUMS DEL DECRET DE MÍNIMS. Relacionat amb el punt 6.2.1 del sisè capítol.

Repeticions lèxiques idèntiques per als MCM.	ÀREA	APARTATS - Pàgines	Freqüències
Mitjans de comunicació.	Llengua	- Objectiu Terminal 32 de 1r cicle, pàg. 14.	1 vegada
	Visual i Plàstica	- Introducció, pàg. 57. - Objectiu Terminal 23 de 2n cicle, pàg. 61.	2 vegades
	Matemàtiques	- Introducció, pàg. 67.	1 vegada
	Religió	- Procediment 7.2., pàg. 86. - El tema 7.3. de 1r cicle dins de Fets, conceptes i sistemes conceptuals, pàg. 89.	2 vegades
Mitjans de comunicació social.	Llengua	- Objectiu General 4, pàg. 6. - Procediment 5.3., pàg. 6. - Objectiu terminal 28 de 1r cicle, pàg. 12. - Objectiu terminal 23 de 2n cicle, pàg. 24.	4 vegades
Mitjans de comunicació de la informació.	Tecnologia	- Introducció, pàg. 51. - Fets, conceptes i sistemes conceptuals de 4t curs, pàg. 56.	2 vegades
Mitjans de comunicació audiovisuals i escrits.	Llengua	- Dins de l'apartat d'ús de la llengua de Fets, conceptes i sistemes conceptuals, pàg. 8.	1 vegada

V.2. REPETICIONS LÈXIQUES IDÈNTIQUES PER A LES TIC EN ELS CURRÍCULUMS DEL DECRET DE MÍNIMS. Relacionat amb el punt 6.2.1 del sisè capítol.

Repeticions lèxiques idèntiques per a les TIC.	ÀREA	APARTAT- Pàgines	Freqüències
Tecnologies de la informació i la comunicació.	Tecnologia	- Introducció, pàg. 50. - Introducció, pàg. 51. - Subapartats de Fets, conceptes i sistemes conceptuals, pp. 53 (2), 54 (3), 56 (2).	9 vegades
	Llengües estrangeres	- Valors, normes i actituds 1.6., pàg. 19.	1 vegada
	Ciències de la naturalesa	- Procediment 3.4., pàg. 28.	1 vegada
Tecnologies de la	Ciències de la	- Objectiu General 6, pàg.	1 vegada

informació i de la comunicació.	naturalesa	26.	
	Tecnologia	- Introducció, pàg. 51.	1 vegada
Tecnologia de la informació i comunicació.	Música	- Objectiu General 6, pàg. 63.	1 vegada
Noves tecnologies de la informació i la comunicació.	Tecnologia	- Fets, conceptes i sistemes conceptuals 3.5., pàg. 52. - Objectiu Terminal 6 de 1r, pàg. 54.	2 vegades
Noves tecnologies	Tecnologia	- Objectiu General 1, pàg. 51. - Objectiu Terminal 39 de 2n cicle, pàg. 56.	2 vegades
	Llengua	- Introducció, pàg. 6. - Objectiu General 3, pàg. 6.0	2 vegades
Recursos informàtics	Música	- Procediment 3.4., pàg. 64.	1 vegada
Tecnologies audiovisuals	Visual i Plàstica	- Introducció, pàg. 57.	1 vegada
Mitjans informàtics	Ciències Socials	- Objectiu General 7, pàg. 36. - Procediment 3.4., pàg. 37.	2 vegades
Mitjans - mecanismes informàtics i telemàtics	Ciències Socials	- Procediment 3.3., pàg. 37. - Procediment 4.4., pàg. 52. - Procediment 2.1. pàg. 37.	3 vegades
Eines ofimàtiques-informàtiques.	Ciències Socials	- Procediment 4.2. i 4.3., pàg. 37. - Procediment 4.4., pàg. 37.	3 vegades

V.3. COMPARACIÓ DELS OBJECTIUS TERMINALS DE 1992 I 2002 DE LES ÀREES DE TECNOLOGIA, CIÈNCIES SOCIALS, VISUAL I PLÀSTICA I MÚSICA. Relacionat amb el punt 6.2.1 del sisè capítol.

La manera com s'ha procedit en l'elaboració de les graelles és igual a la del quadre 29 del primer capítol.

TECNOLOGIA

Objectius terminals d'àrea de 1992	Objectius terminals d'àrea de 2002
	Primer cicle
14#. <u>Manejar l'ordinador com a usuari d'aplicacions.</u>	4. Utilitzar les eines de processament de textos per elaborar, produir i manipular documents de text, amb integració de gràfics i imatges.
----	5. Utilitzar i valorar els entorns de comunicació i de treball cooperatiu.
42. Reconèixer les possibilitats d'utilització dels ordinadors i dels seus perifèrics en l'àmbit de la tecnologia.	----
----	6. Utilitzar les noves tecnologies de la informació i la comunicació i fer-ne ús en

	l'àmbit tecnològic.
	Segon cicle
----	45. Utilitzar les eines de tractament multimèdia per a la creació i la difusió de documents multimèdials.
16#. Adquirir una actitud crítica davant <u>les solucions i ofertes</u> aportades en <u>l'àmbit tecnològic, especialment per les noves tecnologies.</u>	46. Adquirir una actitud crítica davant les ofertes i solucions aportades per la tecnologia.

CIÈNCIES SOCIALS

Objectius terminals d'àrea de 1992	Objectius terminals d'àrea de 2002
	Primer cicle
26. Emprar la premsa i els mitjans de comunicació en general per obtenir informació sobre diferents temes, i analitzar-la críticament i valorar la importància dels mitjans de comunicació com a transmissors i definidors de canvis en les relacions humanes i en la vida privada.	----
48 #. Crear, mantenir i interrogar bases de dades senzilles amb suport informàtic per tal de constituir reculls d'informació organitzada. 49. Obtenir, tot analitzant-la i classificant-la, informació rellevant a partir de diverses fonts d'observació directa (treball de camp, enquestes, entrevistes, visites), d'observació indirecta (pel·lícules, vídeos, gravats, imatges, obres d'art) i de diferent tipus (documents escrits, gràfics, mapes, estadístiques, bases de dades), distingint les dades i opinions que proporcionen al voltant d'un tema.	9. Crear, mantenir i interrogar bases de dades senzilles amb suport informàtic <u>així com consultes a la xarxa (Internet)</u> per tal de constituir reculls d'informació organitzada; i obtenir, tot analitzant-la i classificant-la, informació rellevant a partir de diverses fonts d'observació directa (treball de camp, enquestes, entrevistes, visites), d'observació indirecta (pel·lícules, vídeos, gravats, imatges, obres d'art) i de diferent tipus (documents escrits, gràfics, mapes, estadístiques, bases de dades), distingint les dades i opinions que proporcionen al voltant d'un tema.
	Segon cicle
----	----

VISUAL I PLÀSTICA

Objectius terminals d'àrea de 1992	Objectius terminals d'àrea de 2002
	Primer cicle
7. Expressar-se amb originalitat, imaginació i fantasia, mitjançant imatges fixes o mòbils.	1#. Expressar-se amb originalitat, imaginació i fantasia, mitjançant imatges fixes o mòbils, <u>esforçant-se per superar creativament les pròpies realitzacions plàstiques.</u>
12 #. Ser conscient de la importància i el protagonisme dels missatges visuals als mitjans de comunicació.	2. <u>Prendre progressivament consciència</u> de la importància, el protagonisme, <u>l'eficàcia i les qualitats estètiques</u> dels missatges visuals als mitjans de comunicació, i a l'entorn cultural.
16. Distingir les particularitats	Equival al 10.

sintàctiques dels llenguatges seqüenciats (auca, còmic, cinema, televisió, animació) i emprar-ne els recursos bàsics en descripcions i narracions.	
Segon cicle	
15. Transferir al llenguatge visual i plàstic missatges emesos en altres llenguatges (oral, escrit, musical, gestual) aconseguint definir una situació equivalent o paral·lela.	Equival al 22.
12 #. Ser conscient de la importància i el protagonisme dels missatges visuals als mitjans de comunicació.	23. Ser conscient de la importància, el protagonisme, <u>l'eficàcia i les qualitats estètiques</u> dels missatges visuals als mitjans de comunicació <u>i a l'entorn cultural</u> .
13. Reaccionar críticament a manipulacions i discriminacions (socials, racials, sexuals) fomentades per determinats missatges visuals i publicitaris.	Equival al 26.

MÚSICA

Objectius terminals d'àrea de 1992	Objectius terminals d'àrea de 2002
Primer cicle	
22. Utilitzar els recursos que ofereix la tecnologia pel que fa a la creació, edició, interpretació i reproducció de música.	Equival al 12.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Agència Efe (1999). "Èxit de la campanya: Un dia sense TV". Avui. (11 de maig):63.
- Aguaded, J.I. i Ballesta, J. (dir.) (2001). La educación en medios de comunicación: panorama y perspectivas. Murcia. K.R.
- Aitchinson, J. (1989). El mamífero articulado. Madrid. Alianza.
- Albero, M. (1984). La televisión didáctica. Barcelona. Mitre.
- Alonso, C. (1997). La Tecnología Educativa a finales del s. XX: concepciones, conexiones y límites con otras asignaturas. Barcelona. Eumo-Grafic.
- Alonso, M. (1990). Imágenes en acción: análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa. Torrejón de Ardoz. Akal.
- Alsina, C. (2001). "Com i per què estimular el professorat." Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya (114): 14-18.
- Alsina, R. (1989). Los modelos de la comunicación. Madrid. Tecnos.
- Ambròs, A. i Rovira, M. (2001). Tintín y el cine, a Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas. Pujals, G. i Romea, C. (eds.). Barcelona, ICE-Horsori.
- Ambròs, A. (Pàgina consultada el 3 de març de 2002). "Aparences burocràtiques (dins del suplement de la Trobada d'Educació en Comunicació)." AulaMèdia [On-line]: <http://www.aulamedia.org>.
- Ander-Egg, E. (1992). Los medios de comunicación al servicio de la educación. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional, a Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento. DD.AA. Murcia, Universitat de Murcia. Cap. II.
- Anguera, M.T. (ed.) (1993). Metodología observacional en la investigación psicológica. Barcelona. P.P.U.
- Anguera, M. T. (1995). Metodología cualitativa, a Métodos de Investigación en psicología. DD.AA. Madrid, Síntesis-Psicología. Cap. XVIII.
- Antúnez, S. et alter, (1991). Del projecte educatiu a la programació d'aula: el què, el quan i el com dels instruments de la planificació didàctica. Barcelona. Graó.
- Antúnez, S. (1987). El projecte educatiu de centre. Barcelona. Graó.
- Aparici, R. i Garcia, M. (ed.) (1989). Lectura de imágenes. Madrid. De la Torre.
- Aparici, R. (1996). El documento integrado, a La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías. Aparici, R. (coord.). Madrid, De la Torre. 2a edició.
- Aparici, R. (2000). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. Madrid. UNED.
- Aparici, R. (2002). La Educomunicación a comienzos del siglo XXI, a Educación para la comunicación. Televisión y multimedia. DD.AA. Madrid, Corporación Multimedia. Cap. II: Educomunicación. CD-ROM
- Area, M. et al. (1995). La implantación de la educación primaria en Canarias: informe sobre el estado de opinión de profesorado, la inspección de educación y los asesores y asesoras de CEPs. Santa Cruz de Tenerife. Gobierno de las Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- Area, M. (1998). La educación para los medios de comunicación. Un ámbito formativo ausente en el currículum escolar de nuestro país, a Los medios de comunicación en el currículum. Ballesta, J., Sancho, J. i Area, M. Murcia, KR. Pp. 47-53.
- Area, M. (coord.) (2001). Educación en la sociedad de la información. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Argyle, M. (1975). Bodily communication. Londres. Methuan.
- Argyle, M. (1987). Psicología del comportamiento interpersonal. Madrid. Alianza.
- Arnal, J., Del Rincón, D. i Latorre, A. (1994). Investigación educativa: Fundamentos y metodología. Barcelona. Labor.
- Arnheim, R. (1969). Visual Thinking. Berkeley. Universitat de Califòrnia. (trad. cast.: El pensamiento visual. Barcelona. Paidós, 1986).
- Artigas, R. (coord.) (1999). Habilidades comunicativas. Una reflexión sobre los usos lingüísticos. Vic. Eumo.

- Arumí, M. (1989). Alguns elements d'estudi per a la traducció del llenguatge verbal al visual. Facultat de Filologia Romànica. Universitat de Barcelona. Tesi doctoral publicada per microfilm i revisada el 1997.
- Aumont, J. (1990). L'image. París. Nathan.
- Austin, J. L. (1961). How to do Things with Words. Oxford. Oxford University Press.
- Ausubel, D. P. (1976). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Mèxic. Trillas.
- Baldrich, J., Ferrés, J. i Lorente-Costa, J. (1990). Informàtica i vídeo: Dues eines per a l'ensenyament. Barcelona. Eumo, UAB, UB.
- Ballesta, J. i Guardiola, P. (2001). Escuela, familia y medios de comunicación. Madrid. CCS.
- Ballesta, J. (coord.) (2001). Los medios de comunicación en la sociedad actual. Múrcia. Universitat de Múrcia.
- Ballesta, J. (1997). Medios de comunicación y nuevas tecnologías. Múrcia. DM.
- Ballesteros, C. (2000). Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de la enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Estudio de un caso. Departament de Didàctica de la llengua i la literatura. Universitat de Barcelona. Tesi doctoral no publicada.
- Barberà, V. (1995). Normas para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro de ESO. Madrid. Escuela Española.
- Bartolomé, A. (1998). Nuevas Tecnologías y Enseñanza. Barcelona. ICE-Graó.
- Bartolomé, A. (2000). Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia. Barcelona. Graó-ICE. 2a.
- Bartolomé, A. (2001). Innovación tecnológica, comunicació i educació, a Los medios de comunicación en la sociedad actual. Ballesta, J. (coord.). Múrcia, Universitat de Múrcia.
- Bartolomé, A. (2002). Multimedia para educar. Barcelona. Edebé
- Bazalgette, C. (1990). New developments in media education, a Reading, Learning, and Media Education. Potter, F. (ed.). Oxford, Blackwell.
- Bazalgette, C. (1991). Teaching English in the National Curriculum Media Education. Londres. Hodder & Stoughton.
- Bazalgette, C. (1996). La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza primaria y secundaria, a La revolución de los Medios Audiovisuales. Educación y Nuevas Tecnologías. Aparici, R. (coord.). Madrid, De la Torre. 2a edició.
- Berelson, B. (1952). Content Analysis in Communication Research. Illinois. Free Press-Glencoe.
- Bergondo, E. (1995). Comunicación audiovisual: optativas. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Berlo, D. (1984). El proceso de la comunicación. Buenos Aires. El Ateneo.
- Bernárdez, E. (comp.) (1995). Lingüística del texto. Madrid. Arco Libros.
- Bernárdez, E. (1982). Introducción a la lingüística del texto. Madrid. Espasa-Calpe.
- Birdwhistell, R. (1970). Kinesics and context: essay on body-motion communication. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- Bisquerra, R. (1993). Métodos de investigación educativa. Barcelona. CEAC. 2a edició.
- Blumer, H. (1969). Symbolic Interactionism Perspective and Methods. EE.UU. Prentice-Hall. (trad. cast.: El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Barcelona. Hora, 1982).
- Bou, L. i Fernández, M. (1999). "El Parlament pacta una fórmula per triar el director de la CCRTV". Avui. (16 de desembre): 11.
- Breu, R. (Pàgina consultada el 10 de febrer de 2002). "Voluntarisme versus burocratisme en l'educació audiovisual." AulaMèdia [On-line]: <http://www.aulamedia.org>.
- Bronckart, J. P. (1985). Les Sciences du langage, un défi pour l'enseignement? París. Niestlé.

- Burbules, N. C. i Callister, T. (2000). Watch IT. The Risks and Promises of Information Technologies for Education. Westview Press. (trad. cast.: Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Barcelona. Granica, 2001).
- Burgess, R. (1988). Conversations with a purpose: the ethnographic interview in educational research, a Studies in Qualitative Methodology. Burgess, R. (ed.). Londres, Falmer Press. Volum I.
- Cabero, J. (2000). Las nuevas tecnologías de la información y comunicación: aportaciones a la enseñanza, a Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. DD.AA. Madrid, Síntesis Educación.
- Cadwell, J. T. (1995). Televisuality: Style, crisis and authority in America television. Nova Jersey. Rutgers University Press i New Brunswick.
- Calsamiglia, H. i Tuson, A. (1999). Las cosas del decir. Barcelona. Ariel lingüística.
- Calsamiglia, H. et al. (1997). La parla com a espectacle. Estudi d'un debat televisiu. Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cambra, M. (1992). "Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera." Temps d'Educació (8): 333-354.
- Camón, J. B. (2001). "La web de Pandora. Guía de materiales de Internet para el aula de lengua extranjera (ESO-Bachillerato)." Revista de cultura y educación 13 (2): 213-230.
- Camps, A. i Colomer, T. (coords.), (1998). Ensenyament i aprenentatge de la llengua i la literatura a ESO. Barcelona. Horsori.
- Camps, A. (1993). "Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico." Infancia y Aprendizaje (62-63): 209-217.
- Canale, M. i Swain, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." Applied Linguistics 1 (1): 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy, a Language and Communication. Richards, J. i Schmidt, R. (comp.). Londres, Longman.
- Cantero, F., Mendoza, A. i Romea, C. (1997). Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Barcelona. Sdell-Universitat de Barcelona.
- Cantero, F. J. (1996). Recursos multimedia para la enseñanza de lenguas, a Saber de lletra V. Pujals, G. i Sanahuja, E. (ed.). Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Cantor, M. (1982). Audience control, a Television: The Critical View. Newcomb, H. (comp.). Nova York, Oxford University Press.
- Cardús, S. (Pàgina consultada el 13 de novembre de 2001). El gran malentès. [On-line]: <http://www.aulamedia.org>.
- Cardús, S. (2001). El desconcert de l'educació. Barcelona. La Campana. 7a edició.
- Cassany, D. e. a. (1993). Ensenyar llengua. Barcelona. Graó.
- Castellví, A. (2000). "Educació 2000-2004: "L'educació per a tothom"." BIEC (30): 10-11.
- Cebrián, M. (1992). La televisión para crear. Màlaga. CLAVC.
- Cerdán, L. (1997). La comunicación no verbal en el discurso del profesor: estilos didácticos. Departament de Didàctica de la llengua i la literatura. Universitat de Barcelona. Tesi doctoral no publicada.
- Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. París. La pensée sauvage. 2ª edició.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge. Mass. M.I.T. Press.
- Clavería, S. (ed.) (1999). Educación e internet. Documentos del primer Congreso Educación e Internet. Madrid. Grupo Santillana.
- Cloutier, J. (1975). L'ère d'emrec, (ou la communication audio-scripto-visuelle a L'heure des self-media). Les Presses. Universitat de Montréal.

- Cohen, L., i Manion, L. (1989). Research Methods in Education. Londres. Routledge. 3a.
- Cohen, J. (1960). "A coefficient of agreement for nominal scales." Educational and Psychological Measurement (20): 37-46.
- Colás, M. i González, T. (1990). El diseño formal de los libros de texto; papel de las imágenes en el diseño instruccional, a Actas del III Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar y el Documento didáctico en la E. Primaria y Secundaria. Valladolid, Universitat de Valladolid.
- Colás, P. i Buendía, L. (1994). Investigación educativa. Sevilla. Alfar.
- Coll, C. (1986). Marc curricular per a l'ensenyament obligatori. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Coll, C. (1990). La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar, a Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Coll, C. (ed.). Barcelona, Paidós.
- Coll, C. (1991). Projecte Educatiu i concreció del currículum en el marc de la reforma, a El grup classe. Un potencial educatiu fonamental. DD.AA. Vic, Eumo.
- Coll, C. (1992). Los contenidos de la Reforma. Madrid. Santillana.
- Collins, A. (1998). El potencial de las tecnologías de la información para la educación, a Nuevas tecnologías para el aprendizaje. Vizcarro, C. i León, J.A. (ed.). Madrid, Pirámide.
- Comunicar Grupo (2002). "Descubrir los medios. Panorama actual de la investigación en comunicación." Comunicar (revista científica iberoamericana de comunicación y educación) (18).
- Cook, T.D. i Reichardt, Ch. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos, a Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Cook, T.D. i Reichardt, Ch. (eds.). Madrid, Morata. Pp. 25-28.
- Corner, J. (1995). Television form and public address. Londres. Edward Arnold.
- Corominas, A. (1994). La comunicación audiovisual y su integración en el currículum. Barcelona. Graó.
- Corraze, J. (1980). Les communications non-verbales. París. PUF.
- Costa, J. (1991). Imagen didáctica. Barcelona. CEAC.
- Cuadrado, I. (1992). Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal en el aula. Extremadura. Universitat d'Extremadura.
- Cuba, E. i Lincoln, Y. (1985). Effective Evaluation. Sant Francisco. Jasssey-Bass.
- David, P. i Johnson, M.A. (1998). "The role of self in third-person effects about body image." Journal of Communication (48): 4.
- Davitz, J. R. (1964). The Communication of Emotional Meaning. Nova York. Mc. Graw-Hill.
- DD.AA. (1989). Media Literacy Resources Guide. Ontario. Ministry of Education. Queen's Printer.
- DD.AA. (1989). Sobre didáctica de la lengua y la literatura. Madrid. Universitat Complutense de Madrid.
- DD.AA. (1992). Imagen y expresión a Materiales para la Reforma Educativa. Cajas Rojas del MEC. Madrid, MEC.
- DD.AA. (1997). Reglament de Règim Intern de l'E-C.
- DD.AA. (1997). " Lengua y medios de comunicación." TEXTOS (14).
- DD.AA. (1998). "Ordinadors per aprendre llengües." Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura (18).
- DD.AA. (1998). Projecte Curricular de Centre de llengua catalana de l'E-C.
- DD.AA. (1998). Projecte Educatiu de l'IES-B.
- DD.AA. (1999). Pla d'Acció Tutorial de l'IES-B.
- DD.AA. (1999). Projecte Curricular de Centre de l'IES-B.

- DD.AA. (1999). Projecte Curricular de Centre de llengua castellana de l'IES-A.
- DD.AA. (2000). La competència bàsica en tecnologies de la informació i la comunicació. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- DD.AA. (2000). "Nuevas tecnologías y enseñanza de lenguas." TEXTOS (24).
- DD.AA. (2000). Projecte Curricular de Centre de llengua castellana de l'E-C.
- DD.AA. (2001). Bridging the Subdisciplines: An Overview of Communication and Technology Research, a Communication Yearbook (24). Gudykunst, W. (ed.). EE.UU., International Communication Association. Cap. XII.
- DD.AA. (2001). Projecte Curricular de Centre de llengua catalana de l'IES-A.
- DD.AA. (2002). Educación para la comunicación. Televisión y multimedia. Madrid. Corporación Multimedia. CD-ROM.
- DD.AA. (2002). Projecte Educatiu IES-A. 2a.
- DD.AA. (Pàgina consultada el 3 de juny de 2002). La competència bàsica en tecnologies de la Informació i la comunicació. [On-line]: <http://www.gencat.es/cne/p103.html>.
- DD.AA. (Pàgina consultada el 23 de novembre de 2001). La competència bàsica en educació audiovisual. [On-line]: <http://www.xtec.es/smav/sav>.
- DD.AA. (Pàgina consultada el 30 de març de 2002). "Television Viewing and Aggressive Behaviour during Adolescence and Adulthood." Science Magazine [On-line]: <http://www.sciencemag.org>.
- De Araújo, A. (2002). La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera: Un estudio con aprendices del último año de secundaria en el estado de Bahía-Brasil. Departament de Didàctica de la llengua i la literatura. Universitat de Barcelona. Tesi doctoral dipositada al departament.
- De Fleur, M.L. i Ball Rockeach, S. (1989). Theories of Mass Communication. Nova York. Longman. 5a edició. (trad. cast.: Teorías de la comunicación de masas. Barcelona. Paidós, 1993).
- De Fleur, M.L. i Dennis, E. (1988). Understanding Mass Communication. Boston, Houghton Mifflin.
- De Fleur, M. L. (1970). Theories of Mass Communication. Nova York. D. Mckay. 2a edició.
- De Gispert, M. (1997). Literatura i cinema. 2n cicle. Àrees de Llengua i Literatura i Visual i Plàstica. (Crèdit variable). Barcelona. Text.
- Del Carmen, L. i Zabala, A. (1991). Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro. Madrid. Cide.
- Del Moral, M. E. (1998). Reflexiones sobre Nuevas Tecnologías y Educación. Oviedo. Universitat de Oviedo.
- Del Río, P. (1992). "¿Qué se puede hacer con lo audiovisual en la educación? La imagen: un problema trivial con implicaciones básicas." Comunicación, lenguaje y educación (14): 5-15.
- Del Río, P. (2000). "No me chilles que no te veo. Atención y fragmentación audiovisual." Cultura y Educación. A Monogràfic dedicat a l'Educació davant dels nous mitjans. (20): 53.
- Denzin, N. K. (1970). The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Method. Londres. The Butterworth Group.
- Díaz, C. (1993). Alfabeto Gráfico. Alfabetización visual. Madrid. De la Torre.
- Díaz, M. (2001). Multimedia en la educación. Mèrida. Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Doelker, C. (1982). La realidad manipulada. Barcelona. Gustavo Gili.
- Domingo, J. (2000). La utilización educativa de la informática, a Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. DD.AA. Madrid, Síntesis Educación.
- Dondis, D.A. (ed.) (1988). La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. Barcelona. Gustavo Gili.
- Douglas, M. (1978). Natural Symbols. Harmondsworth. Penguin.

- Duart, J. M. i Sangrà, A. (ed.), (1999). Aprenentatge i virtualitat. Barcelona. UOC-Pòrtic.
- Duarte, A. M. (2000). Los materiales hipermedias y multimedias aplicados a la enseñanza, a Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Cabero, J. (ed.). Madrid, Síntesis Educación.
- Duranti, A. i Goodwin, Ch. (eds.) (1992). Rethinking context. Language as an interactive phenomenon. Cambridge. Cambridge University Press.
- Echazarreta, C. (2002). Sociedad y Reforma Educativa: Un análisis de la prensa en Cataluña. Departament de Didàctica de la llengua i la literatura. Universitat de Barcelona. Tesi doctoral dipositada al departament.
- Eco, U. (1968). Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas. Barcelona. Lumen.
- Eco, U. (1977). Tratado de semiótica general. Barcelona. Lumen.
- Ekman, P. i Friesen, W. (1969). Origen, uso y codificación, bases para cinco teorías de conducta no verbal, a Lenguaje y comunicación social. Veron, E. et al. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Eraut, M. (1989). The International Encyclopedia of Educational Technology. Gran Bretanya. Pergamon Press.
- Escola Pia de Catalunya (1986). Caràcter Propi de les Institucions Escolars de l'Escola Pia de Catalunya.
- Escola Pia de Catalunya (1998). Com construïm l'Escola Pia del futur? Barcelona. Escola Pia de Catalunya.
- Escola Pia de Catalunya (1999). Tercera Assemblea de les Institucions escolars de l'Escola Pia de Catalunya. Barcelona. Escola Pia de Catalunya.
- Escudero, J. M. (1995). Integración de las Nuevas Tecnologías en el currículum y en el sistema escolar, a Tecnología Educativa y nuevas tecnologías. Rodríguez Diéguez, J.L. (ed.). Alcoy, Marfil.
- F.M. (1999). "Vaga de televidents". Avui. (10 de maig):55.
- Fernández, D. et al. (1994). Proyecto curricular de la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid. Escuela Española.
- Ferrés, J. i Marqués, P. (1996). Comunicación educativa y nuevas tecnologías. Barcelona. Praxis.
- Ferrés, J. (1989). El tractament formal als espots publicitaris i als videogrames didàctics. Anàlisi comparativa. Departament de Periodisme i Ciències de la Comunicació. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesi doctoral publicada el 1994 (a).
- Ferrés, J. (1992). Vídeo y educación. Barcelona. Paidós. 2a edició.
- Ferrés, J. (1994)a. La publicidad. Modelo para la enseñanza. Madrid. Akal.
- Ferrés, J. (1994)b. Televisión y Educación. Barcelona. Paidós.
- Ferrés, J. (1996). Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones invertidas. Barcelona. Paidós.
- Ferrés, J. (2000). Educar en una cultura del espectáculo. Barcelona. Paidós.
- Figueras, N. (2001). Developing oral tests: Can we get closer to real life? Departament de Didàctica de la llengua i la literatura. Universitat de Barcelona. Tesi doctoral no publicada.
- Fondevila, J. F. (1999). "El relançament del cable". Avui. (10 de maig):54.
- Font, D. (1981). El poder de la imagen. Barcelona. Salvat.
- Fontana, A. i Frey, J. (1994). Interviewing. The art os Science, a Handbook of Qualitative Research. Denzin, N. K. i Lincoln, Y.S. (ed.). Londres, Sage.
- Forner, A. (1987). La comunicación no verbal. Barcelona. Graó.
- Fraisse, P. i Piaget, J. (1965). Language, communication, decision, a Traité de Psychologie Experimentele. Paris, PUF. Cap. VIII.
- Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. Montevideo. Tierra Nueva.

- Gallego, D., Alonso, C. i Cantón, I. (coords.) (1996). Integración curricular de los recursos tecnológicos. Barcelona. Oikus-Tau.
- Gallego, D. i Alonso, C. (1997). Multimedia. Madrid. UNED.
- Gallego, M. J. (2000). Tecnología educativa. Análisis y prácticas sobre medios de comunicación y nuevas tecnologías. Granada. FORCE.
- García, J. (ed.) (1989). Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid. Anaya.
- García Blanco, J.M. i Navaro, P. (coords.) (2002). ¿Más allá de la modernidad? Las dimensiones de la información, la comunicación y sus nuevas tecnologías. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García Matilla, A. (1996). Los medios para la comunicación educativa, a La revolución de los Medios Audiovisuales. Educación y Nuevas tecnologías. Aparici, R. (coord.). Madrid, De la Torre. 2a edició.
- García Matilla, A. (2002). Una televisión para la educación en el siglo XXI, a Educación para la comunicación. Televisión y multimedia. DD.AA. Madrid, Corporación Multimedia. Cap. I: TV Contexto. CD-ROM.
- Gardner, H. et al. (1996). Intelligence multiples perspectives. Filadèlfia. Brace College.
- Garfinkel, H. (1967). Studies in Ethnomethodology. Nova Jersey. Prentice-Hall.
- Generalitat de Catalunya (1989). Disseny Curricular. Ensenyament Secundari Obligatori. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (1992). DOCG núm. 1593 de 13.5.1992.
- Generalitat de Catalunya (1992). El projecte curricular i la programació. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (1993). Currículum d'Educació Secundària Obligatòria. Àrea de Ciències Socials. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (1993). Currículum d'Educació Secundària Obligatòria. Àrea de Llengua. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (1993). Currículum d'Educació Secundària Obligatòria. Àrea de Visual i Plàstica. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (1993). Currículum d'Educació Secundària. Àrea de Música. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (1993). Currículum d'Educació Secundària. Àrea de Tecnologia. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (1993). El projecte curricular i la programació. Orientacions per al desplegament del currículum, infantil i primària. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (1996). Educació i noves tecnologies. Jornada de reflexió. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (1999). "Full de Disposicions i Actes Administratius del Departament d'Ensenyament." (775).
- Generalitat de Catalunya (2000). "Full de Disposicions i Actes Administratius del Departament d'Ensenyament." (819).
- Generalitat de Catalunya (2001). DOCG núm. 3398 de 29.05.2001.
- Generalitat de Catalunya (2002). DOCG núm. 3670 de 04.07.2002.
- Generalitat de Catalunya (Pàgina consultada el 6 de juny de 2000). Educació 2000-2004. [On-line]: <http://www.gencat.es/ense/depart/educopren.htm>.
- Generalitat de Catalunya (Pàgina consultada el 6 de juny de 2002). Avaluació de les competències bàsiques. Característiques generals. [On-line]: <http://www.gencat.es/ense/depart/cb.htm>.

Generalitat de Catalunya (Pàgina consultada el 6 de juny de 2002). Avaluació de les competències bàsiques. Proves d'avaluació de les competències bàsiques. ESO. Curs 2001-2002. [On-line]: <http://www.gencat.es/ense/depart/cb14.htm>.

Generalitat de Catalunya (Pàgina consultada el 10 de juliol de 2002). Llengua catalana i literatura. Llengua castellana i literatura. [On-line]: <http://www.gencat.es/ense/docgc/20020701/02.165.065.htm>.

Generalitat de Catalunya (Pàgina consultada el 10 de juliol de 2002). Ciències Socials. [On-line]: <http://www.gencat.es/ense/docgc/20020701/02.165.065.htm>.

Generalitat de Catalunya (Pàgina consultada el 10 de juliol de 2002). Educació Visual i Plàstica. [On-line]: <http://www.gencat.es/ense/docgc/20020701/02.165.065.htm>.

Generalitat de Catalunya (Pàgina consultada el 10 de juliol de 2002). Música. [On-line]: <http://www.gencat.es/ense/docgc/20020701/02.165.065.htm>.

Generalitat de Catalunya (Pàgina consultada el 10 de juliol de 2002). Tecnologia. [On-line]: <http://www.gencat.es/ense/docgc/20020701/02.165.065.htm>.

Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament) (2000). Instruccions curs 2000-2001. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament) (2001). Instruccions curs 2001-2002. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament) (2002). Instruccions curs 2002-2003. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Gerbner, G. (1973). Cultural indicators - the third voice, a Communication Technology and Social Policy. Gerbner, G., Gross, L. i Melody, W. (eds.). Nova York, Wiley.

Gil, X. Garcia, E. i Rodríguez, G. (1995). "Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica." Temps d'Educació (14): 61-35.

Girbau, M. D. (2002). Psicología de la comunicación. Barcelona. Ariel.

Goffman, E. (1959). The presentation of Self in Everyday Life. Garden. Doubleday Anchor Books.

Goffman, E. (1971). Ritual de la interacción. Buenos Aires. Tiempo Contemporáneo.

Golding, E. (1981). The missing Dimension, a Mass Media and Social Change. Katz, E. i Szescko, T. Londres, Beverly Hills-Sage. 63-81.

Gómez, A. (2002). "Els nens espanyols dediquen a la televisió el mateix temps que a l'escola". El Periódico en català. (8 de juny):93

Gómez Galán, J. (2000). Tecnologías de la Información y la comunicación en el aula: cine y radio. Madrid. Seamer. cap. I.

González Nieto, L. (2001). Teoría lingüística y enseñanza de lenguas. Madrid. Cátedra.

Greenaway, P. (1996). ¿A quién corresponde la enseñanza de los medios?, a La revolución de los medios audiovisuales. Educación y Nuevas Tecnologías. Aparici, R. (coord.). Madrid, De la Torre. 2a edició.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation, a Syntax and Semantics. Speech Acts. Cole, P. i Morgan, J.L. (comp.). Nova York, Academic Press. 3.

Griffin, M. (2001). Camera as Witness, Image as Sign: The Study of Visual Communication in Communication Research, a Communication Yearbook (24). Gudykunst, W. (ed.). Estats Units, International Communication Association.

Griselin, M. et al. (2000). Multimèdia et construction des savoirs. Paris. Universitat de França-Comté.

Gubern, R. (1973). Literatura de la imagen. Barcelona. Salvat.

Gubern, R. (1987). La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea. Barcelona. Gustavo Gili.

Guitert, M. (2001). Los entornos de enseñanza y aprendizaje virtuales en las puertas del siglo XXI, a Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas. Trenchs, M. (ed.). Lleida, Milenio.

- Gutiérrez, A. (1997). Educación multimedia y nuevas tecnologías. Madrid. De la Torre.
- Gutiérrez, A. (2002). Nuevos medios y productos para la educación: ¿Un nuevo modelo de comunicación educativa?, a Educación para la comunicación. Televisión y multimedia. DD.AA. Madrid, Corporación Multimedia. Cap. 7: Nuevas tecnologías. CD-ROM.
- Halliday, M. i Martin, J.R. (1993). Writing Science. Literacy and Discursive Power. Londres. Falmer Press.
- Hernández, G. (1997). "Aprender a ver televisión." COMUNICAR (8): 11-26.
- Hernández, P. (1993). Fer televisió. Crèdits variables per Batxillerat. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Hodder, I. (1994). The interpretation of documents and Material Culture, a Handbook of Qualitative Research. Denzin, N.K. i Lincoln, Y.S. (ed.). Londres, Sage.
- Horton, D. i Wohl, R.R. (1956). "Mass communication and para-social interaction." Psychiatry (19): 215-229.
- Husen, T. (1988). Research paradigms in Education, a Educational Research, Methodology & Measurement. An International Handbook. Keeves, J.P. (ed.). Oxford, Pergamon.
- Hymes, D. H. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life, a Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication. Gumperz, J. i Hymes, Dell H. (ed.). Nova York, Basil Blackwell.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence, a Sociolinguistics. Pride, J.B. i Holmes, J. Londres, Penguin.
- Jensen, K.B. i Jankowski, N.W. (eds.) (1993). Qualitative methodologies for mass communication research. London. Routledge. (trad. cast.: Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas. Barcelona. Bosch, 1993).
- Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid. De la Torre.
- Kim, J. i Rubin, A.M. (1997). "The variable influence of audience activity on media effects." Communication Research (24): 107-135.
- Knapp, M. L. (1980). Essentials of Nonverbal Communication. Nova York. H. Rinehart i Winston. La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Barcelona. Paidós, 1995. 5a edició.
- Krippendorff, K. (1980). Content Analysis. An Introduction to its Methodology. Newbury Park. Sage. (trad. cast.: Metodología de análisis de contenido. Barcelona. Paidós, 1990).
- Kvale, S. (1996). An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Londres. Sage.
- Lafèrre, T. (2001). "La formació permanent a través de comunitats d'aprenentatge reals i virtuals." Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya (114): 19-33.
- Lang, K. i L. G. (1953). "The unique perspective of television and its effects. A pilot study." American Sociological Review (18): 3-12.
- Lazzoti, L. (1981). Comunicazione visiva e scuola. Aspetti psicopedagogici del linguaggio visuale. Milà. Franco Angelico. (trad. cast.: Comunicación visual y escuela. Barcelona. Gustavo Gili, 1983).
- León, J. A. (2001). La adquisición de conocimiento a través del material escrito: texto tradicional y sistemas hipertexto, a Nuevas tecnologías para el aprendizaje. C. i. L. Vizcarro, J.A. (ed.). Madrid, Pirámide.
- Lier, L. V. (1988). The classroom and the language learner. Londres-Nova York. Longman.
- Lier, L. v. (1990). Ethnography: Bandid, Bandwagon, or Contraband?, a Research in the language classroom. ELT Documents. Brunfit, CH i Mitchell, R. (eds.), Macmillan for the British Council.
- Lincoln, Y.S. i Cuba, E. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA. Sage.
- Llobera, M. et al. (1995). Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid. Edelsa.
- Lobarta, J. (2002). ¿Es posible una televisión educativa?, a Educación para la comunicación. Televisión y multimedia. DD.AA. Madrid, Corporación Multimedia. Cap. I: TV Contexto. CD-ROM.

- Lomas, C. i Osoro, A. (1993). Enseñar lengua, hoy, a El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Lomas, C. i Osoro, A. Barcelona, Paidós.
- Lomas, C. i Tusón, A. (1997). "Medios de comunicación, discurso y persuasión." Textos. Didáctica de la lengua y de la Literatura (14).
- Lomas, C., Osoro, A. i Tusón, A. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona. Paidós.
- Lomas, C. (1993). Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua, a El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Lomas, C. i Osoro, A. (ed.). Barcelona, Paidós.
- M. de L. (1999). "Associacions d'espectadors demanen que avui no es miri la tele". El Periódico en català. (10 de maig):28.
- M.F. (2001). "La comunicació del futur". AVUI. (13 d'agost):39.
- Majó, J. i Marquès, P. (2002). La revolución educativa en la era Internet. Barcelona. Praxis.
- Maletzke, G. (1976). Psicología de la comunicación social. Quito. Ciespal.
- Malinowski, B. (1922-1961). Argonauts of the western Pacific. Nova York. Dutton.
- Maquinay, A. i Ripoll, X. (1996). L'Educació audiovisual. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Maquinay, A. et al. (1999). El vídeo, estratègies i recursos didàctics. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Maquinay, A. (1994). L'educació audiovisual: orientacions per relacionar l'educació audiovisual coma eix transversal amb les àrees del currículum d'educació infantil i d'educació primària. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Maquinay, A. (1997). Parlem d'anuncis. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Marquès, P. (2002). "Adiós, reforma, adiós." Comunicación y Pedagogía (166): 2.
- Martí, E. (1992). Aprender con los ordenadores en la escuela. Barcelona. ICE, UB/Horsori.
- Martín Serrano, M. (1986). "Presentación de la teoría social de la comunicación." Revista Española de Investigaciones Sociológicas (3): 15-34.
- Martín Serrano, M. (1993). La producción social de la comunicación. Madrid. Alianza.
- Martínez, L.M. i Marugón, Y. (2002). El consumo de televisión. Por parte de los niños españoles (temporada 2000-2001), a Educación para la comunicación. Televisión y multimedia. DD.AA. Madrid, Corporación Multimedia. CD-ROM.
- Mason, J. (1996). Qualitative Researching. London. Sage.
- Masterman, L. (1980). Teaching about television. Londres. Mc. Millan.
- Masterman, L. (1985). Teaching the Media. Londres. Comedia Publishing Group.
- Masterman, L. (1996). La revolución de la educación audiovisual, a La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías. Aparici, R. (coord.). Madrid, De la Torre. 2ª edició. Pp. 255-256.
- Mattelart, A. i Mattelart, M. (1998). Theories of communication: A short introduction. Londres. Sage.
- Mayugo, C. i Ros, V. (2002). El audiovisual, una herramienta educativa, a Educación para la comunicación. Televisión y multimedia. DD.AA. Madrid, Corporación Multimedia. Cap. 10: Experiencias. CD-ROM.
- Mc Cullough, J. (2001). Los usos de los corpóra de textos en la enseñanza de lenguas, a Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas. Trenchs, M. (ed.). Lleida, Milenio. Capítol VII pàg. 125 i a l'apèndix pp. 195-198 .
- Mc. Luhan, M. (1964-94). Understanding the Media. The Extensions of Man. Cambridge. MIT Press. (trad. cast.: Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano. Barcelona. Paidós, 1996).

- Mc. Quail, D. (2000). Mass Communication theory. Londres. Sage. 4a edició.
- Mead, G. H. (1934). Mind, self and society. Chicago. Universitat de Chicago Press.
- Mead, G. H. (1962). Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist. Chicago. University of Chicago Press. (trad. cast.: Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona. Paidós, 1999).
- Mead, M. (1968). Coming of Age in Samoa. Nova York. William Morrow & Company. (trad. cast.: Adolescencia, sexo y cultura en Samoa. Barcelona. Laia, 1972).
- Medina Rivilla, A. (1994). Diseño de los medios y su aplicación didáctica, a Medios de comunicación. Recursos y materiales para la Mejora Educativa. DD.AA. Sevilla, Ajuntament de Sevilla.
- Méndez, J. M. i Monescillo, M. (1993). "Educación Secundaria Obligatoria. Medios de Comunicación en la ESO." Comunicar. Aprender con los medios (1): 27-36.
- Mendoza, A. (1994). Literatura comparada e intertextualidad. Madrid. La Muralla.
- Mendoza, A., López, A. i Martos, E. (1996). Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria i secundaria. Madrid. Akal.
- Mendoza, A. (2001). El intertexto lector. Universitat de Castilla-La Mancha, Col. Arcadia, 3.
- Menegazzo, L. (1977). Didáctica de la Imagen. Buenos Aires. Latina.
- Messaris, P. (1994). Visual literacy: Image, mind, reality. CO. Westview Boulder.
- Miles, M.B. i Huberman, A.M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. Londres. Sage. 2a edició.
- Miller, G. (1966). Speech Communication: A Behavioral Approach. Indianapolis. Boobs-Merril.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1982). Educación y medios de comunicación. Madrid. Servicio de Publicaciones del MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1982). Educación y medios de comunicación. Informe final del grupo de trabajo MEC-RTVE. Madrid. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). Diseño Curricular Base. Secundaria I. Madrid. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). "Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre." de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1991). Tecnología Educativa en España. Madrid. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). Secundaria Obligatoria. Decreto del Currículo (Cajas Rojas: Materiales para la Reforma Educativa). Madrid. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1993). Propuestas de Secuencia. Lengua Castellana y Literatura. Madrid. Escuela Española.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). Decreto del Currículo. Madrid. MEC. Pp. 11-12.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). Lengua Castellana y Literatura. Madrid. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996). La televisión educativa en España. Informe marco. Madrid. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2001). BOE 7-9-2001.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2001). BOE 16-01-2001.
- Ministerio de Educación y Ciencia (Página consultada el 3 de juny de 2002). Cuadro de materias curriculares. [On-line]: <http://www.mec.es/gabipren/documentos/cuadromaterias.pdf>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (Página consultada el 3 de juny de 2002). Educación Secundaria Obligatoria. Lengua castellana y literatura. [On-line]: <http://www.mec.es/gabipren/documentos.htm>.
- Moix, M. (Página consultada el 10 de gener de 2002). "Marc socioeducatiu de l'educació en comunicació. Etapes educació infantil i primària." AulaMedia [On-line]: <http://www.aulamedia.org>.

- Moles, A. (1991). La imagen: comunicación funcional. México. Trillas.
- Mollà, T. (1990). La llengua dels mitjans de comunicació. València. Bromera.
- Noelle-Neumann, E. (1984). "The spiral of silence: a theory of public opinion." Journal of Communication (24): 24-51.
- Noguerol, A. (1998). Els aspectes interdisciplinaris de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua, a Ensenyament i aprenentatge de la llengua i la literatura a ESO. Camps, A. i Colomer, T. (ed.). Barcelona, Horsori.
- Ortega, J.A. i García, A. (1997). Las redes telemáticas y su posible incidencia en la organización de centros educativos, a Organización y Dirección de Instituciones Educativas: perspectivas actuales: actas de la I Jornadas Andaluzas sobre Organización y dirección de Centros Educativos. Lorenzo, M., Salvador, F. i Ortega, J.A. (coord.). Granada, España-Grupo Editorial Universitario. Pp. 473-487.
- Ortega, J. A. (1997)a. Nuevas Tecnologías y Organización Escolar. Propuesta de estructuración y uso de los medios y las tecnologías, a Organización y Dirección de las Instituciones Educativas: perspectivas actuales: actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y dirección de Centros Educativos. Lorenzo, M., Salvador, F. i Ortega, J.A. (coord.). Granada, España-Grupo Editorial Universitario.
- Ortega, J. A. (1997)b. Comunicación visual y tecnología educativa. Granada. Grupo Universitario Granada.
- Owen, E. H. (2001). "Currículum, avaluació i promoció." Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya (114): 7-13.
- Pablos Pons, J. de i Jiménez Segura, J. (coord.) (1998). Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación. Barcelona. Cedeces.
- Pablos Pons, J. (comp.) (1994). La Tecnología Educativa en España. Actas de las I Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Sevilla. Secretariado de Publicaciones. Universitat de Sevilla.
- Pablos Pons, J. i Jiménez Segura, J. (1998). Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación. Barcelona. Cedeces.
- Pablos Pons, J. (1996). Tecnología y educación, una aproximación sociocultural. Barcelona. Cedeces.
- Palacio, M. i Ibáñez, J.C. (2002). Educación y pedagogía en la televisión: Una cata histórica en la España de los años sesenta, a Educación para la comunicación. Televisión y multimedia. DD.AA. Madrid, Corporación Multimedia. Cap. I: TV Contexto. CD-ROM.
- Parejo, J. (1995). Comunicación no verbal y educación. Barcelona. Paidós.
- Patton, M. (1987). How to use Qualitative Methods in Evaluation. Londres. Sage.
- Patton, M. Q. (1980). Qualitative Evaluation Methods. Califòrnia. Sage.
- Pavón, F. (2001). Educación con nuevas tecnologías de la información y comunicación. Sevilla. Kronos.
- Péninou, G. (1976). Semiótica de la Publicidad. Barcelona. Gustavo Gili.
- Pérez, R. et.al. (1999). Las nuevas tecnologías de la comunicación. Barcelona. Gedisa.
- Pérez Tornero, J. M. (1982). La semiótica de la publicidad. Barcelona. Mitre.
- Pérez Tornero, J. M. (1993). Televisión educativa. Madrid. UNED.
- Pérez Tornero, J. M. (2001). Educación y televisión en un proyecto educativo, a Los medios de comunicación en la sociedad actual. Ballesta, J. (coord.). Murcia, Universitat de Murcia.
- Pericot, J. (1987). Servirse de la imagen: un análisis pragmático de la imagen. Barcelona. Ariel.
- Piaget, J. (1969). Psicología del niño. Madrid. Morata.
- Piaget, J. (1984). La equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid. Siglo XXI.
- Poole, B. J. (1999). Tecnología educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento. Madrid. McGraw Hill.
- Porlán, R. (1993). Cambiar la escuela, a Constructivismo y escuela. R. Porlán. Sevilla, Díada.

- Poyatos, F. (1992). Advances in Nonverbal Communication: Sociocultural, Clinical, Esthetic and Literacy Perspectives. Amsterdam/Filadèlfia. J.Benjamins.
- Poyatos, F. (1994). La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación. Madrid. Istmo.
- Price, M.E., et al. (1997). "Switching trains of thought: The impact of news frames on readers' cognitive responses." Communication Research (24): 481-506.
- Pridham, F. (2001). The language of conversation. Londres-Nova York. Routledge.
- Potter, F. (1990). Introduction: dimensions to literacy, a Reading, Learning, and Media Education. Potter, F. (ed). Oxford, Blackwell.
- Pujals, G. (1994). L'elaboració del Projecte Curricular de Centre des de l'Àrea de Llenguatge, a Saber de Lletra III. La llengua i la literatura en el Proejecte Curricular de Centre. Hermoso, A i Pujals, G. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Pujals, G. i Romea, C. (1997). Guía didáctica de la película El perro del hortelano. Barcelona. Centro de Comunicación y Pedagogía.
- Pungente, J. (1996). La segunda primavera, a La Revolución de los Medios de Audiovisuales. Educación y Nuevas tecnologías. Aparici, R. (coord.). Madrid, De la Torre. 2a edició.
- Redacció (1999). "Els EUA protesten amb una setmana de "dejuni" televisiu". El Periódico de Catalunya. (10 de maig):28.
- Redacció (1999). "La Generalitat insta TVC a canviar per potenciar el sector de l'audiovisual". Avui. (10 de maig):63.
- Redondo, E. (1999). Educación y comunicación. Barcelona. Ariel.
- Reñé, S. (Pàgina consultada el 10 de gener de 2002). "Educar en comunicació en la secundària obligatòria. Apunts per a la introducció curricular dels Mitjans i les TIC." AulaMedia [On-line]: <http://www.aulamedia.org>.
- Reparaz, C. (2000). Nuevas tecnologías y currículo escolar. Una visión global, a Integración curricular de las nuevas tecnologías. Reparaz, Ch., Sobrino, A. i Mir, J.L. (eds.). Barcelona, Ariel.
- Río, Pablo del. (1996). Psicología de los medios de comunicación: hacia un diseño sociocultural en comunicación audiovisual. Madrid. Síntesis.
- Río, Pablo del. (2000). "No me chilles, que no te veo. Atención y fragmentación audiovisual." Cultura y educación (20): 51-80.
- Roca, E. (1997). El desarrollo curricular en Educación Secundaria Obligatoria. Barcelona. CEAC.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1978). Las funciones de la iamgen en la enseñanza. Barcelona. Gustavo Gili.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1988). Comunicación y enseñanza, a Educación y Comunicación. Rodríguez Illera, J.L. (comp.). Barcelona, Paidós.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (Pàgina consultada el 22 de febrer de 2001). "La formación de los estudiantes de secundaria: objetivos, contenidos y horarios en el nuevo decreto de mínimos." Sociedad española de pedagogía [On-line]: web: www.uv.soespe/rodriguezdieguez.htm.
- Rodríguez Illera, J.L. (comp.) (1988). Educación y comunicación. Barcelona. Paidós.
- Rogers, E.M. i Shoemaker, F. (1973). Communication of Innovations. Nova York. Free Press.
- Rogers, E. M. (1995). The difussion of Innovations. Illinois. Free Press-Glencoe. 4a edició.
- Roloff, M. i Anastasiou, L. (2001). Interpersonal Communication Research: An Overview, a Communication Yearbook (24). Gudykunst, W. (ed.). Estats Units, International Communication Association.
- Romea, C. (1998). La narración audiovisual, a Conceptos clave en la DLL. Mendoza, A. (coord.). Barcelona. SEDLL/ICE/Horsori. Pp. 347-359.
- Romea, C. (2001). ¿Qué une y qué separa al cine y a la literatura?, a Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas. Pujals, G. i Romea, C. (coord.). Barcelona, ICE-Horsori.

- Romea, C. (2001). "Lectura a cinco bandas. La lengua de las mariposas." Comunicar (revista científica iberoamericana de comunicación y educación) (17).
- Romea, C. (2002). De la literatura al cine. Una lectura interpretativa, a El reto de la lectura en el S. XXI. DD.AA. Grupo Universitario. CD-ROM.
- Rosengren, K. E. (1999). Communication. Londres. Sage.
- Ross, R. S. (1970). Persuasion: Communication and Interpersonal Relations. EE.UU. Prentice-Hall. (trad. cast.: Persuasión, Comunicación y relaciones personales. Madrid. Trilla, 1978).
- Rubin, A. i Haridakis, P. (2001). Mass Communication Research at the dawn of the 21st Century, a Communication Yearbook (24). Gudykunst, W. (ed.). Estats Units, International Communication Association. Capítol IV
- Sabaté, J. (1997). La publicitat. Barcelona. Pòrtic.
- Sabaté, J. (1998). "El dimoni de la Publicitat". Avui. (25 de maig): 75.
- Sáez, A. (2001). "En defensa dels infants i de la televisió." Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya (114): 73-76.
- Saint-Martin, F. (1990). Semiotics of visual language. Bloomington. Universitat d'Indiana.
- Salwen, M. B. (1998). "Perceptions of media influence and support for censorship: The third-person effect in the 1996 presidential election." Communication Research (25): 259-285.
- San Martín, A. (1995). La escuela de las tecnologías. València. Universitat de València.
- Sánchez Sola, A. (2001). Simulaciones en la didáctica de la lengua, a Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas. Trench, M. (ed.). Lleida, Milenio. Capítol II.
- Sanvisens, A. (1979). La función del pedagogo en la sociedad actual, a Los estudios de ciencias de la educación: currículum y profesiones. Escolano, A. (comp.). Salamanca, Universitat, ICE.
- Sanvisens, A. (1985). Hacia una pedagogía de la comunicación, a Educación y comunicación. Rodríguez Illera, J. (ed.). Barcelona, Paidós. Educom .
- Sapir, E. (1921). Language. An Introduction to the Study of Speech. Nova York. Harcourt, Brace i World. (trad. cat.: El llenguatge. Barcelona. Empúries, 1985).
- Schefflen, A. (1972). Body language and social order. Nova Jersey. Prentice Halll.
- Schramm, W. (1954). The process and effects of mass communication. Illinois. University of Illinois Press Urbana.
- Schramm, W. (1964). Mass Media and National Development. Standford. Standford University Press.
- Schutz, A. (1976). The Phenomenology of the Social Work. Londres. Heinemann.
- Selwyn, N. (2000). "Researching computers and education-glimpses of the wider picture." Computers & Education 34 (2): 95-99.
- Serrano, J. i Martínez, J.E. (coords.) (1997). Didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona. Oikos-Tau.
- Serrano, S. (1993). Comunicació, societat i llenguatge. Barcelona. Empúries.
- Serrano, S. (2000)a. Comprendre la comunicació. El llibre del sexe, la poesia i l'empresa. Barcelona. Proa. 2^a edició.
- Serrano, S. (2000)b. "Les emocions no són un luxe." Papers (28): 2.
- Sevillano, M. L. (coord.) (1998). Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación. Madrid. CCSS.
- Sevillano, M. L. i Bartolomé, D. (1999). Medios de comunicación en la enseñanza. Madrid. UNED.
- Sevillano, M. L. (2001). Análisis y modelos de la televisión educativa, a Los medios de comunicación en la sociedad actual. Ballesta, J. (coord.). Murcia, Universitat de Murcia.
- Shah, D. et al. (1999). "Susceptibility and society: Perceptual dimensions underlying the third-person effect." Communication Research (23): 509-560.

- Shannon, C. i Weaver, W. (1948). The mathematical theory of communication. Illinois. University of Illinois Press.
- Shepherd, R. (1996). Raíces: Origen y desarrollo de los profesores de medios, a La revolución de los medios audiovisuales. Educación y Nuevas Tecnologías. Aparici, R. (coord.). Madrid, De la Torre. Pp. 143-158.
- Shirk, H. N. (1992). Architecture in Hypermedia Instruction, a Sociomedia: Multimedia, Hypermedia and the Social Construction of Knowledge. E. Barret. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. Pp 79-93.
- Sless, D. (1986). In search of semiotics. Londres. Croom Helm.
- Soler, L. (1988). La televisión. Una Metodología para su aprendizaje. Barcelona. Gustavo Gili.
- Soltis, J. (1984). "On the nature of Educational Research." Educational Researcher 10 (13): 5-10.
- Spradley, J. (1979). The ethnographic interview. Nova York. Holt, Rinehart i Winston.
- Spradley, J. (1980). Participant Observation. Nova York. Renehart i Winston.
- Stone, M. (ed.) (1998). Teaching for Understanding: Linking Research with Practice. San Francisco. Jossey-Bass.
- Taddei, N. (1979). Educuar con la imagen. Madrid. Càtedra i Universitat del País Basc.
- Tamaro, S. (1998). Tobia e l'angelo. Milà. Arnoldo Mondadori. (trad. cat.: Tobies i l'àngel. Barcelona. Empúries, 1999).
- Tapscott, D. (1998). Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation. Nova York. Mc Graw-Hill.
- Tardy, M. (1978). El profesor y las imágenes. Barcelona. Planeta.
- Taylor, S.J. i Bodgan, R. (1984). Introduction to qualitative research. The search for meanings. Nova York. J. Wiley. (trad. cast.: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires. Paidós, 1987).
- Telenti, L. (2000). "Algunas aplicaciones de la telemática al currículum de lenguas." TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura (24): 40.
- Thayer, S. (1975). Communication and Communication Systems. Barcelona. Peninsular.
- Timoteo, J. (1992). Historia y modelos de la comunicación en el s. XX. Barcelona. Ariel.
- Torres, M. (Pàgina consultada el 26 de novembre de 2001). "Funciones pragmáticas de los emoticonos en la comunicación mediatizada por ordenador." TEXTOS de la Cibersociedad on line [On-line] (1): <http://cibersociedad.rediris.es>.
- Trenchs, M. (2001). Tecnologías digitales para un cambio educativo en el aprendizaje de lenguas, a Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas. Trenchs, M. (ed.). Lleida, Milenio.
- Tsao, J. (1996). "Compensatory media use: An exploration of two paradigms." Communication Studies (47): 89-109.
- Tuson, A. i Miret, I. (2000). "Introducción del Consejo de dirección de Textos." Textos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura 24:8.
- Tuson, J. (1999). Introducció al llenguatge. Barcelona. Ediuoc.
- Tuson, J. (2000). ¿Com és que ens entenem? si és que ens entenem. Barcelona. Empúries.
- Tuson, J. (2001). Una imatge no val més que mil paraules. Barcelona. Empúries.
- Tusset, P. (2001). "El escritor que agoniza". La Vanguardia. (18 d'agost):30.
- Tyner, K. i Lloyd, D. (1991). Media and you. An Elementary media Literacy Curriculum. Nova Jersey. Educational Technology Publications.
- Tyner, K. (1996). Alfabetización audiovisual. El desafío de fin de siglo, a La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías. Aparici, R. (coord.). Madrid, De la Torre. 2a edició.
- Vallet, A. (1970). El lenguaje total. Zaragoza. Luis Vives.

- Van der Voort, P. et al. (1998). "Young people's ownership and uses of new and old forms of media in Britain and the Netherlands." Europeana Journal of Communication(13): 457-477.
- Van Dijk, T. (1997). The Study of Discourse Analysis, a Discourse as structure and process. A multidisciplinary introduction. Van Dijk, T. (ed.). Londres, Sage. Pp. 1-34.
- Van Dijk, T. A. (1977). Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse. Londres. Longman.
- Vidal, F. (1995). La tecnología de la información en el currículo de la ESO en Cataluña. Barcelona. Centre de Recursos de llengües estrangeres. Departament d'Ensenyament de Catalunya.
- Vila, I. (1993). "Psicología y enseñanza de la lengua." Infancia y Aprendizaje (62-63): 219-229.
- Vilches, L. (1993). La televisión. Los efectos del bien y del mal. Barcelona. Paidós.
- Villafañe, J. (1985). Iniciación de la teoría de la imagen. Madrid. Pirámide.
- Vizcarro, C. i León, J. A. (ed.) (1998). Nuevas tecnologías para el aprendizaje. Madrid. Pirámide.
- Vygotski, L. S. (1978). Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge. Harvard University Press.
- Watkins, A. (2002). Working towards a barrier free information society. [On-line]: <http://web.udg.es/tiec>.
- Watson-Gegeo, K. (1988). "Ethnography in ESL: Defining the essentials." Tesol Quarterly (22): 4-27.
- Weber, R. P. (1985). Basic content Analysis. California. Sage.
- Weiss, A.J. i Wilson, B.J. (1996). "Emotional portrayals in family television series that are popular among children." Journal of Broadcasting & Electronic Media (40): 1-29.
- Whorf, B. (1991). Language, thought and reality. Cambridge. MIT Press. 2a edició.
- Wiener, N. (1962). Cybernetics: or control and communication in the animal and the machine. Nova York. MIT Press. 2a edició. (trad. cast.: Cibernética. Madrid. Guadiana, 1960).
- Wolf, M. (1992-1994). Los efectos sociales de los media. Barcelona, B. Aires i Mèxic. Paidós.
- Wood, J. Underwood i Avis, P. (1999). "Integrated learning systems in the classroom." Computers & Education 33 (4): 83-89.
- Worth, S. (1981). Studying visual communication. Filadèlfia. Universitat de Pensilvània.
- Younnis, J. A. (1993). El aula fuera del aula. La educación invisible de la cultura audiovisual. Las Palmas. Librería Nogal.
- Zabala, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona. Graó. 7a edició.
- Zillman, D. (1980). The Anatomy of suspense, a The Entertainment Functions of TV. P. H. Tannenbaum. Hill Sdale, LEA.
- Zunzunegui, M. A. (1947). Mirar la imagen. Bilbao. Servei editorial Universitat del País Basc.
- Zunzunegui, M. A. (1989). Pensar la imagen. Madrid. Càtedra/Universitat del País Basc.